

Б. Р. Мандель

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА:
ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ, ПРОБЛЕМАТИКА

Учебное пособие



DirectMEDIA

Б. Р. Мандель

**СРАВНИТЕЛЬНАЯ
ПЕДАГОГИКА:
ИСТОРИЯ, ТЕОРИЯ,
ПРОБЛЕМАТИКА**

*Учебное пособие
для обучающихся в магистратуре*

Издание второе, стереотипное



Москва
Берлин
2019

УДК 37.02(075.8)

ББК 74.00я73

М23

Мандель, Б. Р.

М23 Сравнительная педагогика: история, теория, проблематика : учебное пособие для обучающихся в магистратуре / Б. Р. Мандель. — изд. 2-е, стер. — Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2019. — 573 с.

ISBN 978-5-4499-0052-4

Учебное пособие создано для магистрантов как будущих преподавателей высших учебных заведений, готовящих психологов, педагогов, журналистов, PR-менеджеров, ученых-гуманитариев. Пособие представляет собой курс с инновационным расположением учебного материала в соответствии с модульным распределением тематики.

Учебное пособие создано на основе разработанных и апробированных программ в соответствии с Федеральным Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ФГОС-3+) по специальностям «Психология», «Педагогика», «Журналистика», «PR и СМИ».

Материалы пособия имеют модульное расположение тем и сданы на основе исторических и современных сведений с обращением к целому ряду смежных дисциплин: педагогики, дидактики, психологии, психологии личности, возрастной психологии, социальной психологии и т. д.

Каждая тема завершается вопросами и заданиями по изученному материалу, а после модулей идут списки тематики семинаров, практические задания, литература к ним, интернет-источники.

Учебное пособие содержит значительное число ссылок и пояснений, содержащих сведения об упоминаемых авторах и толкования терминов.

Учебное пособие содержит общий список литературы по дисциплине, примерный список вопросов для самоподготовки, примерную тематику рефератов, статей, образцы тестов, глоссарий.

Книга будет полезна и интересна не только магистрантам, будущим психологам и педагогам, журналистам и PR-менеджерам, но и всем, интересующимся сравнительной педагогикой как динамичной, активно и постоянно развивающейся теоретической и практической составляющей современной науки и практики не только в нашей стране, но и за рубежом.

Текст печатается в авторской редакции.

УДК 37.02(075.8)

ББК 74.00я73

ISBN 978-5-4499-0052-4 © Мандель Б. Р., текст, 2019

© Издательство «Директ-Медиа», оформление, 2019

Введение

Возникновение сравнительной педагогики обычно относят в начало XIX века, когда во Франции появляется уникальный труд «Набросок и предварительные заметки к работе по сравнительной педагогике», впервые представившей читающей публике анализ школьного, педагогического опыта Франции и Швейцарии в сравнении, сопоставлении и общей критике.

В настоящее время сравнительная педагогика находится в достаточно равновесном, спокойном состоянии, несмотря на то, регулярно проходят европейские, азиатские (в 1995 году на международной конференции в Токио были предприняты шаги по организации Азиатской ассоциации сравнительной педагогики) и мировые конференции, постоянно действует Европейское общество сравнительной педагогики. Практически во всех развитых в педагогическом отношении странах мира функционируют общества сравнительной педагогики.

В России Совет по сравнительной педагогике функционирует в рамках программ Академии образования РФ.

Дисциплина «Сравнительная педагогика: история, теория, проблематика» вносится в учебные планы магистратур в связи с актуальностью тенденций взаимопроникновения и взаимообогащения национальных культур, формирования единого поля мировой культуры, мирового передового опыта воспитания, единого мирового образовательного пространства.

Основная идея дисциплины «Сравнительная педагогика: история, теория, проблематика» заключается в том, что она выступает в качестве междисциплинарной составляющей предметной области общей педагогики и направлена на сопоставление состояния, закономерностей и тенденций развития педагогической теории и

практики в различных странах мира, а также на выявление форм и способов взаимообогащения национальных образовательных систем путем использования зарубежного опыта.

Изучение научной дисциплины «Сравнительная педагогика: история, теория, проблематика» способствует расширению научно-педагогического и общекультурного уровня обучающихся, помогает разграничить общее, особенное и единичное в развитии мировой школы. Вместе с тем, изучение позитивных и негативных аспектов зарубежного опыта способствует более глубокому осмыслению проблем российского образования, повышению эффективности деятельности отечественных педагогов.

Программа курса учитывает современные процессы, происходящие в отечественном, европейском и мировом образовательном пространствах, а также изменения, вносимые в содержание и структуру связанных с ней педагогических дисциплин.

Содержание курса предполагает ознакомление как с отечественными и зарубежными «классиками» сравнительных педагогических исследований, так и с работами современных компаративистов, а также международной образовательной документацией.

Целью изучения дисциплины «Сравнительная педагогика: история, теория, проблематика» является развитие у магистрантов межкультурной компетенции, обеспечивающей сравнительный анализ и решение различных образовательных проблем в международном контексте.

В связи с этим выделяются следующие задачи:

— формирование системного представления об актуальных тенденциях развития мировых образовательных систем и образования в международном контексте;

— развитие способности прогнозировать тенденции развития образовательных систем с позиции педагога в изменяющемся контексте;

— развитие способности анализировать международные образовательные системы с различных точек зрения;

— развитие умения работать в международной команде;

— развитие умения организовать работу международной команды с учетом межкультурного контекста.

Данная программа опирается на основные положения Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС-3+). Уровень освоения данной программы определяется во время промежуточных контрольных срезов знаний и на зачете, проводимом чаще всего в форме защиты сравнительного педагогического исследования.

В результате изучения нашей дисциплины предполагается, что будущий магистр должен

знать и понимать:

— современное состояние мировых образовательных систем в международном контексте;

— общие закономерности и актуальные тенденции развития педагогической теории и практики в различных странах мира;

— формы и способы взаимообогащения национальных образовательных систем путем использования зарубежного опыта;

уметь:

— сравнивать и обобщать различные данные и информацию об образовании в мире;

— выявлять и формулировать ведущие идеи, характерные для мирового образования в целом;

— прогнозировать с позиции педагога тенденции развития образовательных систем в изменяющемся контексте;

— анализировать международные образовательные системы с различных прогрессивных точек зрения;

владеть навыками:

— организации и проведения компаративных педагогических исследований;

— работы в международной команде.

Курс «Сравнительная педагогика: история, теория, проблематика» сконструирован как интегрированный обобщающий курс, в котором раскрываются сущность современных зарубежных образовательных систем, различные способы и формы управления ими, международные стандарты эффективности образовательного процесса, основные тенденции развития современного образования, образовательные реформы, отечественные и зарубежные инновационные образовательные модели. Содержание курса представлено и обусловлено междисциплинарными задачами, решение которых возможно только в случае привлечения обучающимися систематизированных теоретических и практических знаний не только педагогических дисциплин, но и таких гуманитарных, социальных и экономических наук как история, культурология, психология, этнология, политология, экономика и т. д.

Отметим предполагаемые компетенции, формирование которых может происходить при изучении нашей дисциплины:

Общекультурные:

— способен анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблемы (ОК-2);

Профессиональные:

— готов включаться во взаимодействие в родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5);

— способен к использованию отечественного и зарубежного опыта организации образовательной и культурно-просветительской деятельности (ПК-10).

Модуль I. Сравнительная педагогика как наука и современная учебная дисциплина: история, тенденции, проблемы

Тема 1. Сравнительная педагогика в системе современного педагогического знания

Сравнительная педагогика как наука, учебная дисциплина, практика.

Научный аппарат сравнительной педагогики.

Методология и методы сравнительной педагогики.

Терминологические проблемы и разночтения.

Связь сравнительной педагогики с другими науками.

Прикладное значение сравнительной педагогики.

Объектом внимания сравнительной педагогики как науки является *образование и воспитание в современном мире*. Естественно, мы имеем в виду, что сравнительная педагогика *одновременно национальна и интернациональна*. Ученые, исследователи, педагоги — ее представители — рассматривают зарубежный опыт сквозь призму и приоритеты отечественной школы и педагогики (то же самое происходит и с зарубежной сравнительной педагогикой: свое и чужое...).

Предмет нашей науки включает в себя *компаративизм (сравнение) и обобщение*. Иначе говоря, сравнительная педагогика изучает воспитание и образование синхронно, в сопоставлении, конструируя обобщенные и частные теоретические модели, выделяя общее, индивидуальное, схожее и различающееся.

При определении предмета сравнительной педагогики следует помнить о междисциплинарном характере данной науки. Сравнительная педагогика тесно связана и с философией образования, и с историей педагоги-

ки, теорией воспитания и образования, дидактикой и т. д. В поле ее зрения находятся и нынешние реалии, текущая ситуация и перспективы, и, конечно, прошлое педагогической мысли.

Сравнительная педагогика предполагает решение следующих задач: *сопоставление педагогических идей и образовательной практики и формулирование на этой основе теоретических подходов универсального, прогностического характера.*

Ученые-компаративисты, находясь практически в постоянном поиске методологии и технологии исследований, больше внимания уделяют изучению педагогического опыта стран с ярко выраженными различиями. Особое значение придается преодолению терминологических разночтений. Например, в разных языках вкладывается далеко не одинаковое содержание в понятия «воспитание», «среднее образование», «высшее образование» и т. д.

Имеются серьезные противоречия и разночтения в понимании самого содержания сравнительно-педагогических исследований. Здесь, пожалуй, можно выделить два основных подхода:

- понимание воспитания как следствия национальной психологии;
- рассмотрение сравнительной педагогики как одной из социальных наук.

Задачей нашего пособия является ознакомление обучающихся с основными тенденциями в развитии образования и воспитания в современном мире — это чрезвычайно важно, поскольку поможет нам приблизиться к общечеловеческим приоритетам в области воспитания и обучения.

Изучение мирового педагогического опыта способствует формированию открытого педагогического мышления, когда, действительно, осваивается все целесообразное, что накоплено в воспитании и образовании.

Сравнительная педагогика позволяет приобщаться к ценностям, которые лежат вне корпоративных, узко понимаемых социальных и национальных интересов.

Итак, уточняем: *объектом* сравнительной педагогики согласно различным мнениям отечественных ученых, можно считать:

- развитие образования в современном мире;
- педагогическую теорию и практику в различных странах и регионах мира;
- образование и воспитание в современном мире.

Предметом сравнительной педагогики являются:

— состояние, основные тенденции и закономерности развития образования в различных странах, геополитических регионах и в глобальном масштабе;

— соотношение всеобщих тенденций и национальной или региональной специфики, позитивные и негативные аспекты международного педагогического опыта, формы и способы взаимообогащения национальных педагогических культур;

— компаративизм (сравнение) и обобщение воспитания и образования, педагогического опыта различных стран.

Основные *функции* сравнительной педагогики:

— анализ (в сопоставительном плане) состояния, закономерностей и тенденций развития образования и воспитания в различных странах и регионах мира;

— открытие соотношений всеобщих тенденций и национальной (региональной) специфики;

— выявление различных аспектов (позитивные и негативные) международного педагогического опыта, формы и способы взаимообогащения национальных педагогических культур;

— прогнозирование развития педагогики;

— преодоление терминологических разночтений.

Задачи сравнительной педагогики:

- сопоставление педагогических идей и практики;
- формулирование теоретических подходов универсального, прогностического характера.

Если говорить о методах нашей науки, то к наиболее распространенным в сравнительной педагогике отнесем:

- изучение источников;
- изучение статистических данных;
- изучение литературных и прочих научных источников;
- наблюдение;
- беседа и интервью;
- контент-анализ;
- сравнительный метод и т. д.

Кратко поясним.

Изучение источников, к которым относятся:

— государственные документы различных стран — конституции, акты, законы, постановления, инструкции разных уровней, регулирующие деятельность образовательных учреждений и представляющие собой важнейший первоисточник при изучении как состояния, так и тенденций развития образования и педагогических парадигм в стране, так как в современную эпоху в большинстве стран образование носит, в основном, государственный характер, хотя наличествует и огромный сектор частного образования;

— международные документы — материалы и документы ООН, ЮНИСЕФ, ЮНЕСКО, международных конференций по образованию под эгидой Международного бюро просвещения;

— документы, в которых непосредственно фиксируется содержательный компонент образования и учебный процесс: законы об образовании, образовательные стандарты, учебные планы, рабочие программы, учебники, учебные пособия, поурочные

планы педагогов, программы или планы работы конкретных учебных заведений.

Изучение статистических данных, характеризующих образование, происходит по-разному:

- в одних странах сбор данных ограничивается весьма небольшим числом параметров;
- в других — статистика занимает огромное количество информации и включает в себя самые разнообразные данные.

Изучение статистических данных сопровождается:

- анализом;
- контент-анализом;
- сопоставлением;
- сравнением;
- вычислением наиболее характерных черт действительности.

Изучение литературных и прочих источников, в которых отражаются повседневная жизнь учебных заведений, их проблемы, пути и способы модернизации образования. Наиболее важные их виды:

- педагогические журналы и газеты;
- научно-педагогические, психологические, социологические журналы;
- книги/монографии по вопросам образования;
- публикации международных организаций — МПБ, ЮНЕСКО, ООН, ЮНИСЕФ и др.

И о методах.

Метод наблюдения — один из ведущих в комплексе методов изучения образования других народов. Типы наблюдения:

- обычное;
- включенное.

Обычное наблюдение осуществляется исследователем со стороны. В зависимости от целей исследования оно может быть:

— экстенсивным — в основном, применяется для ознакомления с системой образования, ее типическими чертами, выявления общего и особенного в деятельности учебных заведений;

— интенсивным — исследователь посещает образовательные организации длительное время, присутствует на занятиях различного типа и мероприятиях, чтобы глубоко проникнуть в содержание работы и атмосферу учебного заведения.

Включенное наблюдение, когда наблюдающий непосредственно включается в педагогический процесс и наблюдает его «изнутри» в качестве члена коллектива, дает еще более глубокую и точную информацию о жизни учебного заведения.

Беседа и интервью (и обучающихся, и педагогов) дают возможность уточнить неясные для исследователя вопросы, получить информацию о явлениях в области образования из первых рук.

Беседа отличается от интервью большей свободой в организации и содержании, более неформальной атмосферой и отношениями между собеседниками. Но это не значит, что беседа не должна быть организована заранее. В соответствии с поставленной задачей исследователь разрабатывает план беседы, вычленяет ключевые вопросы, применяет средства фиксации беседы.

Сравнительный метод:

— способствует выявлению черт сходства и различия систем образования;

— позволяет фиксировать общие и специфические проявления педагогических закономерностей;

— может вскрыть многие взаимосвязи и закономерности (с применением математического аппарата и компьютерной техники).

Педагоги-компаративисты и ученые исследователи испытывают определенные трудности в использовании

понятийно-терминологического аппарата сравнительной педагогики. Возможно, существующая невнятность и препятствует современному развитию науки. Спорными остаются даже основные термины, которыми именована наука, занимающаяся сравнительно-педагогическими исследованиями, в первую очередь, «сравнение», и «сравнительная педагогика».

Стоит учитывать, что не все исследования, опирающиеся на национальные и международные данные, могут оцениваться как сравнительно-педагогические, а часто могут оказаться просто страноведческими или этнографическими, этнопедагогическими. Может быть, надо точно понимать разницу между описанием и объяснением, прогностикой и анализом аспектов образования?

В России чаще используется термин «сравнительная педагогика»: *comparative pedagogy*, *Vergleichende Padagogik*, *pedagogie comparative*. В зарубежных исследованиях, в основном, употребляют термин «сравнительное образование»: *comparative education*; *Vergleichenden Erziehungswissenschaft*; *education comparative*. Кстати, объясняется это тем, что, по их мнению, термин «сравнительная педагогика» устарел, утратив былую популярность и уступив место термину «сравнительному образованию». Содержательно между терминами «сравнительное образование» и «сравнительная педагогика» особой разницы нет. Неслучайно, в педагогической компаративистике одновременно в ходу оба термина. Тем не менее, понятийные различия все же существуют. Первый (*наш*) термин подчеркивает внимание к сфере образования (содержание, способы, управление, результаты и т. п.). Второй — к педагогической мысли (идеи, концепции, теории).

Методологическая проблема сравнительной педагогики — *рассогласование/разночтение/несогласование* в пони-

мании опорных педагогических терминов и понятий в разных странах, регионах, языках, культурах. Сложности возникают при анализе теоретических вопросов образования. В мировом педагогическом сообществе имеет хождение множество идей, концепций, теорий, научных школ, содержание которых интерпретируется по разным терминологическим критериям. Компаративисты довольно часто сталкиваются с трудностями при переводе полисемантических терминов. Так англоязычный термин «education» означает «развитие», «воспитание», «обучение», «образование»; high school — высшее учебное заведение и старшую ступень средней школы; college — заведение среднего образования и университетского типа; bachelor — выпускника высшей школы и т. п.

В компаративистике сегодня явно существует нужда в многоязычных глоссариях педагогических терминов и понятий. Создание универсальных международных педагогических глоссариев, системное решение лингвистических и педагогических трудностей — очень важная задача, ибо унификация понятийно-терминологического аппарата позволит упорядочить педагогическую, научную документацию, ликвидировать разночтения в понимании педагогики отдельных стран и тем самым облегчить изучение зарубежного опыта, повысить качество и эффективность сравнительно-педагогических исследований.

Мы уже говорили о том, что сравнительная педагогика имеет ярко выраженный междисциплинарный характер, отражая как растущую интеграцию, усиление взаимосвязей и взаимопроникновения различных научных дисциплин, на стыках которых возникают новые отрасли наук, и, в то же время, все увеличивающийся объем научных знаний и усложнение методов научного познания исключают возможность универсализма. Непременным

условием достижения успеха в научной деятельности является специализация исследователя, ученого.

Процессы дифференциации и интеграции научного знания протекают одновременно. Междисциплинарные области социального и гуманитарного знания приобретают статус самостоятельных наук только тогда, когда складывается значительная сумма фактического материала и теоретических положений о той или иной сфере общественной жизни. Эти науки можно называть *пограничными, комплексными, синтетическими, интеграционными* — важно, чтобы они не оказались механически соединенными по различным схожим аспектам.

Сравнительное исследование образования требует разработки научно обоснованных критериев. Без этого оно не пойдет дальше простых аналогий, контрастных противопоставлений. Решение такой задачи не под силу какой-либо одной отрасли научного знания — требуется сотрудничество разных наук, хотя это и таит определенные трудности, опасности, возможные заблуждения — в силу различных, неидентичных интересов. Сравнительная педагогика сама осуществляет интегративную функцию и, опираясь на материал разных стран и педагогических парадигм, обеспечивает широкий контекст рассмотрения проблем [представителями разных отраслей науки].

А теперь об аспектах и проблемах, рассматриваемых сравнительной педагогикой.

Большое место в сравнительно-педагогических исследованиях занимает рассмотрение явлений и проблем, относящихся к *организации и управлению образованием*: формы и методы управления в централизованных и децентрализованных системах образования, финансирование образования, принципы организации сети учебных заведений, функции внутреннего управления и инспектирования, место частных учебных заведений

в системах образования и т. п. Первостепенное значение проблем управления осознается во всем мире, поскольку становится очевидным, что стихийно развивающиеся и неконтролируемые социальные процессы несут в себе реальную угрозу стабильности общества — на Западе уже несколько десятилетий продолжается так называемая *революция менеджмента*. Она распространяется, в основном, на экономику, но определенным образом отражается и на решении проблем управления образованием. Поэтому сопоставительный анализ попыток их решения в разных странах составляет одну из существенных задач педагогов-компаративистов.

Выявление глобальных и национальных тенденций развития образования непременно требует обращения к *проблемам дидактики*. Да просто трудно представить себе полноценное современное дидактическое исследование, игнорирующее концепции крупных зарубежных дидактов или опыт модернизации учебного процесса в школах зарубежных стран. В последние годы значительное распространение получили исследования объемов и теоретического уровня научных дисциплин в разных странах, показатели успеваемости. Такие исследования дают ценный материал, позволяющий обоснованно характеризовать качество образования в странах мира, что способствует адекватному определению степени эффективности нашей, отечественной системы образования.

Важным аспектом сравнительно-педагогических исследований является сопоставление *систем воспитания и социализации* молодежи, выявление инвариантов, национального своеобразия, которое в этой области проявляется особенно выразительно. В сферу интересов входят содержание и методы нравственного и гражданского воспитания обучающихся, взаимодействие учебного

заведения, семьи и церкви в процессе социализации, роль средств массовой информации и т. п. Широкое развитие взаимодействия национальных культур в современном мире, полиэтничный состав населения ряда государств, рост национального самосознания многих народов со всеми его противоречивыми последствиями на фоне поликультурализма и мультикультурализма вызывает естественный интерес компаративистов к *организации и эффективности деятельности учебных заведений по воспитанию молодежи в духе взаимного уважения представителей разных культур, толерантности, борьбы против расизма, ксенофобии, эгоистического и агрессивного этноцентризма.*

Пристального внимания компаративистов заслуживает *семейное воспитание.* Роль семьи в формировании и развитии личности молодого человека сегодня, к сожалению, в известной мере уменьшается вследствие ряда различных причин экономического и социально-психологического характера. Тем не менее, семья остается важнейшим каналом связи между поколениями и существенным фактором социализации молодежи. Современную семью исследуют многие науки — от психологии и физиологии до социологии и юриспруденции. Каждая из них изучает те или иные стороны развития и функционирования семьи, и все они касаются так или иначе воспитания, но специально проблемы семейного воспитания изучаются в рамках именно педагогики — с широким привлечением материалов смежных наук. В эволюции семейного воспитания явно просматриваются некоторые общие или даже глобальные тенденции, хотя и велика специфика менталитета того или иного народа, его традиций, уходящих корнями в далекое прошлое. Вот поэтому анализ соотношения общего и особенного в развитии семейного воспитания в современном мире тоже закономерно входит в сферу интересов педагога-компаративиста.

Да, отметим, что сравнительная педагогика близка к истории педагогики, но в отличие от нее, наибольшее внимание уделяет не прошлому, а современным педагогическим явлениям и процессам. В данном случае под современностью имеются в виду три-четыре последних десятилетия — период бурного развития научно-технической революции, глобализации, интернетизации и пр., предъявившие новые требования к системам образования. В ряде сопоставительных исследований сравнительная педагогика смыкается с всеобщей историей педагогики, то есть просто составляет ее новейший этап.

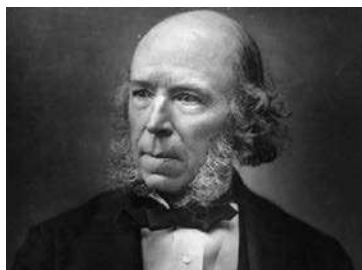


О. Конт

Обязательно скажем, что педагогическая компаративистика связана с рядом отраслей научного знания, не входящих в круг педагогических дисциплин. Так, эволюция образования должна рассматриваться на фоне социально-экономического, политического и культурного развития изучаемых стран и регионов, поэтому точная характеристика системы образования той или иной страны и ее сопоставление с системами других стран неизбежно требуют выхода за педагогические рамки. Это заставляет обращаться к соответствующим наукам, использовать их содержательные данные и методический инструментарий.

Кроме того, для изучающего сравнительную педагогику важное значение имеет *философское осмысление* исследуемых проблем. Педагогику практически до начала XX века не считали самостоятельной наукой — лишь прикладным разделом философии. Это уже в прошлом,

но проблема взаимосвязи педагогики и философии отнюдь не перестала быть актуальной. Усилившееся нынче внимание педагогов к философским обоснованиям своих концепций связано с тем, что в современном научном знании все большее значение приобретает междисциплинарный подход, и философия, в принципе, призвана служить общеметодологической основой исследований и способствовать синтезу их результатов.



Г. Спенсер

Серьезный сопоставительный анализ общественно значимых проблем образования немалым без обращения к материалам *социологических исследований*. Взаимосвязь социологии и педагогики уходит своими корнями в середину XIX в. Уже в

трудах основоположников западной социологии О. Конта¹, Г. Спенсера² *воспитание и образование молодежи рассматривались как необходимые условия связи времен и поколений, поступательного развития общества*.

К. Маркс³ и Ф. Энгельс⁴ осмыслили эти проблемы сквозь призму социальных и политических задач.

¹ **Исидор Мари Огюст Франсуа Ксавье Конт** (1798–1857) — французский философ. Родоначальник позитивизма. Основоположник социологии как самостоятельной науки.

² **Герберт Спенсер** (1820–1903) — английский философ и социолог, один из родоначальников эволюционизма, идеи которого пользовались большой популярностью в конце XIX века, основатель органической школы в социологии; идеолог либерализма.

³ **Карл Генрих Маркс** (1818–1883) — немецкий философ, социолог, экономист, писатель, поэт, политический журналист, общественный деятель. Его работы сформировали в философии диалектический и исторический материализм, в экономике — теорию прибавочной стоимости, в политике — теорию классовой

Позднее Э. Дюркгейм⁵ обстоятельно охарактеризовал социальную детерминированность проблем воспитания.

Анализу общественных функций образовательных учреждений значительное внимание уделяли Д. Дьюи⁶, Г. Кершенштейнер⁷ и другие западные педагоги прошлого.

В теоретических трудах современных социологов определяется место системы образования в социальной инфраструктуре, характеризуются формы связи образования с другими сферами общественной жизни — проблемы образования вписываются в широкий социальный контекст.

В последние годы интенсивно развиваются *социология труда, социология науки, социология молодежи, социология семьи* и т. п. Исследования, проводимые в рамках этих отраслей социологического знания, нередко соприкасаются с той проблематикой, которую анализирует сравнительная педагогика — например, социология молодежи рассматривает роль учебных заведений в процессе социализации молодого поколения, формы и

борьбы. Эти направления стали основой коммунистического и социалистического движения и идеологии, получив название «марксизм».

⁴ **Фридрих Энгельс** (1820–1895) — немецкий философ, один из основоположников марксизма, друг и единомышленник Карла Маркса и соавтор его трудов.

⁵ **Давид Эмиль Дюркгейм** (1858–1917) — французский социолог и философ, основатель французской социологической школы и структурно-функционального анализа. Наряду с Огюстом Конттом, Карлом Марксом и Максом Вебером считается основоположником социологии как самостоятельной науки.

⁶ **Джон Дьюи** (1859–1952) — американский философ и педагог, представитель философского направления *прагматизм*.

⁷ **Георг Михаэль Кершенштейнер** (1854–1932) — известный немецкий педагог.

результаты подготовки юношей и девушек к вступлению во взрослую жизнь.

Определенный интерес для педагога-компаративиста представляют работы по *социологии познания*, рассматривающие социальные аспекты производства, распространения и использования разнообразных знаний.

Но, пожалуй, ближе всего к педагогической проблематике стоит *социология образования*. Она начала складываться еще в 30-е гг. прошлого века, но долгое время практически не имела своего собственного научного официального статуса. Теперь социология образования — признанная самостоятельная отрасль социологического знания. В университетах стран Западной Европы и США (как и в нашей стране) читаются специальные курсы социологии образования, публикуются монографии, сборники, многочисленные статьи. Анализируются социальный состав учащихся разных учебных заведений и динамика его изменения, возможности получения образования выходцами из разных социальных и этнических групп, зависимость успеваемости учащихся от экономического положения и культурного уровня семьи, общественный статус педагогов.

Данные, полученные при изучении проблем образования в рамках социологии, используются в сравнительно-педагогических исследованиях, делают их более глубокими и аргументированными.

В сравнительно-педагогических исследованиях целесообразно использование данных социальной прогнозистики — важного направления современного обществознания.

Конечно, порой очень хочется заглянуть в будущее — вот одна из причин того, что теория и практика прогнозирования заняла большое место в современной системе научного знания. В 1960-е гг. были созданы

десятки научных центров, специализировавшихся на разработке социальных прогнозов и футурологических сценариев. Многие из них функционируют и сегодня. В большинстве социальных прогнозов анализируются и перспективы развития образования, поскольку оно закономерно рассматривается как область, где просто по умолчанию существуют наибольшие возможности для вмешательства в будущее путем формирования кадров для производства и граждан нового общества. По содержанию программы и направления исследований довольно разнообразны: это и перспективное планирование, и проблемы эволюции образования, качественные и количественные сдвиги, потребности и цели обучения на всех его уровнях. Вообще-то определить эвристическую ценность разработок, создающихся в настоящее время и имеющих в виду грядущие десятилетия; любые прогнозы, относящиеся к социальной сфере, фактически носящие гипотетический, вероятностный характер, трудно, поэтому для оценки методологического уровня и степени достоверности прогнозов целесообразно обращение и к тем из них, которые составлялись несколько десятилетий назад. Они предсказывали, как будут строиться и функционировать системы образования на пороге XXI в. — именно в наше время, и теперь мы сможем сверять эти прогнозы с реальностью.

Разговоры об альтернативности возможных путей развития образования сложны — стоит выяснить, прежде всего, а готово ли образование к изменению своего характера? Становятся ли количественные изменения такими, чтобы *количество перешло в качество*? Можем быть новым *взрыв образования* разорвет институционализированные рамки? Однозначных ответов на эти вопросы нет. Тем не менее, серьезные прогностические разработки, опирающиеся на объективную оценку

реальных тенденций развития образования в прошлом и настоящем, представляют большой интерес для сравнительной педагогики. Сопоставляя их с анализом современной ситуации в разных странах и регионах, педагоги-компаративисты определяют наиболее вероятные пути развития образования в будущем, возможно, предупреждая о таящихся опасностях. Сопоставляя тенденции развития образования в разных странах, компаративист вторгается [от имени педагогики] в смежные области научного знания. Но, в то же время, и полученные сравнительной педагогикой новые знания используются социологами, политологами, культурологами, историками с целью более глубокого понимания своих проблем.

Сравнительная педагогика естественным образом развивается во взаимодействии с *педагогическими отраслями научного знания: общей педагогикой, историей педагогики, дидактикой, экспериментальной педагогикой и т. д.* При этом наша наука представляет высокий гносеологический уровень, поскольку охватывает множество феноменов педагогики и образования, вникает в разнообразные образовательные ситуации. Результаты сравнительных исследований как раз и расширяют и корректируют данные и выводы различных педагогических наук, обеспечивают обратную связь между ними. Междисциплинарный характер сравнительной педагогики позволяет путем сравнения изучать международные и национальные реалии образования в любом контексте, ставя перед собой задачи понимания и способы решения возникающих общих проблем.

Мы уже только что упомянули и экспериментальную педагогику, и это вполне правомерно — часть сравнительно-педагогических исследований — педагогический эксперимент: через наблюдение к описанию и от наблюдения к логическим выводам.

Трансформация и развитие сравнительной педагогики происходит в условиях, когда мир столкнулся с социальными проблемами в образовании, вызванными процессами глобального характера: взрывным ростом среднего и высшего образования, интернационализацией образования, складыванием интернационального рынка образовательных услуг, нарастанием международной мобильности преподавателей и студентов, универсализацией систем, программ и методов обучения (global learning). Сравнительная педагогика предназначена для педагогического осознания взаимозависимости. Существует *объективная необходимость* сравнительного изучения и научного прогнозирования образования как следствия глобализации современного мира и важного ресурса устранения национальной обособленности образовательных систем, прогресса общественной и экономической жизни.

Понятие мировое образовательное пространство официально узаконено, по крайней мере, с начала 1990-х годов как *совокупность всех образовательных и воспитательных учреждений, научно-педагогических центров, правительственных и общественных организаций по просвещению в разных странах, геополитических регионах и в планетарном масштабе, их взаимовлияние и взаимодействие в условиях интенсивной интернационализации и глобализации разных сфер общественной жизни*⁸.

Сравнительная педагогика в условиях новых реалий стоит перед необходимостью сопоставительного изучения процесса интеграции в мировых педагогической мысли и образовании, прогнозирования последствий такого процесса, делая попытки ответить на вопросы, исчезнет ли национальное многообразие в образовании; возможно ли сосуществование глобальной

⁸ Вульфсон Б. А. Сравнительная педагогика. История и современные проблемы. — М.: УРАО, 2006.

и национальной педагогических культур без скольконибудь заметной их интеграции; перспективен ли синтез глобальной и национальных культур и образования и т. д.

Современная сравнительная педагогика видит важное условие эффективной концептуализации парадигмы сравнительно-педагогических поисков в опоре на культурологические исследования — при компаративистском осмыслении педагогики и образования необходим учет национальных культурных традиций. В одной довольно старой шутке говорилось: «Когда речь заходит об образовании, американец спрашивает, что будет уметь, англичанин — какая его ждет карьера, француз — какие будут экзамены». Надо понять национальный дух, который является ядром культуры, культурных традиций, изучать духовные силы той или иной нации. Особенности любой системы образования в значительной степени предопределяются национальным типом культуры, причем, можно даже определить культурные факторы, которые влияют на специфику национального образования за рубежом (напомним): природные, экономические, религиозные, светские.

Культура не может находиться на периферии сравнительной педагогики, хотя и не служит специальным объектом ее исследования — культурный контекст является *фактором интерпретации*, который позволяет понять многое в механизмах развития отдельной системы образования и других образовательных систем. Взаимодействие культуры и образования является неотъемлемым признаком и культуры, и образования. Кстати, ограниченность многих компаративистских педагогических исследований в том, что часто изучается лишь воздействие культуры на образование, но не уделяется достаточного внимания влиянию культуры на отдельные субъекты такого об-

разования (педагогов, родителей учащихся, политических деятелей, звезд шоу-бизнеса и пр.).

В программе Российской Академии образования «Образование в контексте развития культуры на рубеже XXI века» подчеркивается, что *воспитание и обучение не только погружают личность в культурно-исторический опыт жизнедеятельности, но и сохраняют, транслируют, создают такой опыт. Воспитание и обучение, таким образом, оказываются деятельностью по консервации, передаче, воспроизводству, развитию социально-культурного опыта.*

Добавим еще и о культурологии, в которой современная сравнительная педагогика немало почерпнула в плане методологии — был взят на вооружение культурно-антропологический подход, который предполагает такие этапы исследования:

- непосредственное наблюдение, описание и классификация субкультуры как ячейки общества;
- синтез наблюдения, описания и классификация, определение интегративного понимания культуры общества (географического, исторического, глобального), попытка понять на уровне и во взаимосвязи политики, религии, семьи, производства будущее такого общества;
- анализ путем сравнения различных культурных сообществ.

Правда, при обращении сравнительной педагогики к феномену культуры как условию и предпосылке образования возникают методологические трудности из-за крайне многочисленных (от 500 до 1000) и часто противоречащих друг другу трактовок понятия *культура*. При сравнении всех трактовок понятия культуры выявляются, однако, общие точки соприкосновения:

- понимание того, что всякая культура аккумулирует исторический опыт в материальной и духовной сфере;

- признание того, что краеугольным камнем любой культуры является образование;
- признание культуры как диверсифицированного и одновременно единого культурного феномена.

Вопросы и задания по материалам Темы 1

1. Дайте представление об объекте, предмете, целях и задачах сравнительной педагогики.
2. В чем, по-вашему, заключается причина терминологических разночтений в сравнительной педагогике?
3. Расскажите о методологии сравнительной педагогики.
4. Каковы методы исследования сравнительной педагогики?
5. В чем видится междисциплинарность нашей науки?
6. Расскажите о взаимосвязях сравнительной педагогики с одной из отраслей науки (по выбору).

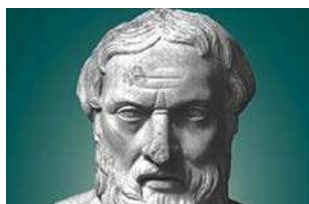
Тема 2. Истоки: краткая история развития и становления мировой сравнительной педагогики

История и основные этапы развития сравнительной педагогики.

Потребность в изучении мирового педагогического опыта.

Современная зарубежная сравнительная педагогика

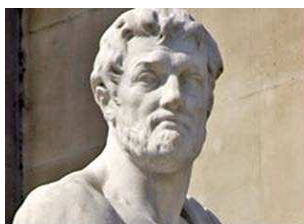
Интерес к тому, как обучают и воспитывают детей и юношество и в чужеземных странах, обнаружился уже в глубокой древности. Великий Геродот⁹ рассказывал о воспитании юношества в Вавилоне и Египте. Римский историк Тацит¹⁰ отмечал особенно-



Геродот

сти воспитания у древних германцев.

Уже тогда нередко ставилась простая утилитарная цель — воспользоваться опытом соседей для улучшения дела воспитания молодежи в своих странах.



Тацит

⁹ **Геродот Галикарнасский** (около 484 г до н. э. — около 425 г до н. э.) — древнегреческий историк, автор первого сохранившегося полномасштабного исторического трактата — «Истории», описывающего греко-персидские войны и обычаи многих современных ему народов. Труды Геродота имели огромное значение для античной культуры. Цицерон назвал его «отцом истории».

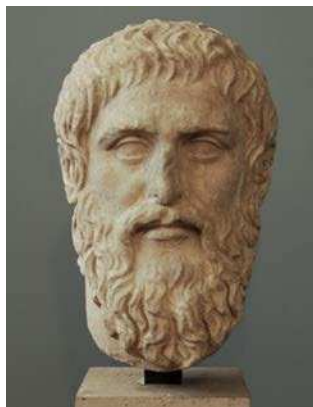
¹⁰ **Публий** (или *Гай*) **Корнелий Тацит** (середина 50-х — ок. 120 года) — древнеримский историк, один из самых известных писателей античности, автор трех небольших сочинений («Агрикола», «Германия», «Диалог об ораторах») и двух больших исторических трудов («История» и «Анналы»).

Платон¹¹ в своих дошедших до нас трудах показывал, как некоторые методы спартанского воспитания, знакомые ему самому по различным источникам и, видимо, личному опыту, могли бы быть применены в Афинах.

Ксенофонт¹², описывая характер воспитания молодых персидских аристократов, рекомендовал извлечь из этого уроки для формирования характера греческой молодежи.

Однако это были краткие и далеко не всегда достоверные экскурсы, вплетавшиеся в ткань этнографических или исторических повествований. И, разумеется, они не выходили за рамки донаучных представлений, свойственных той эпохе.

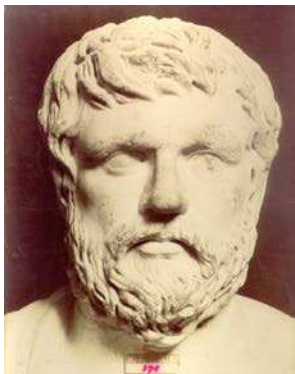
В Средние века культурная ситуация в Западной Европе не стимулировала интереса к международным сопоставлениям в сфере образования. На протяжении целого тысячелетия образование, как и другие сферы культуры, было монополизировано церковью, а основным языком обучения являлась латынь. В результате учебные заведения разных стран мало различались по своей организации, целевым установкам, содержанию и методам обучения.



Платон

¹¹ **Платон** (428 или 427 до н. э. — 348 или 347 до н. э.) — древнегреческий философ, ученик Сократа, учитель Аристотеля. Платон — первый философ, чьи сочинения дошли до нас не в кратких отрывках, цитируемых другими, а полностью

¹² **Ксенофонт** (около 430 г. до н. э. — не ранее 356 до н. э.) — древнегреческий писатель и историк афинского происхождения, полководец и политический деятель.



Ксенофонт

В период позднего Средневековья в Европе развернулся процесс формирования наций, который в XVIII в. в наиболее развитых странах уже был близок к завершению. Национальная консолидация пронизывала разные сферы жизни и самосознание народов — проявлялась она и в области культуры и образования. Латынь постепенно вытесняется национальными

языками, учебные заведения стран приобретают свою национальную специфику, уменьшается зависимость от церкви.

В таких условиях во многих европейских странах назрела потребность знакомства с организацией образования у соседей. Это нашло яркое отражение в деятельности Яна Амоса Коменского¹³. Разрабатывая принципы и структуру единой системы зования — от начальных школ до университетов, он обращался к опыту Чехии, Польши, Венгрии, Голландии, Швеции — стран, в которых ему пришлось в разное время жить и работать. В 1641 г. Коменский был приглашен в Лондон, где предполагалось использовать его знания при становлении английской национальной системы образования.



Я. А. Коменский

¹³ **Ян Амос Коменский** (1592–1670) — чешский педагог-гуманист, писатель, общественный деятель, епископ Чешскобратской церкви, основоположник научной педагогики, систематизатор и популяризатор классно-урочной системы.

В эпоху создания машинной индустрии расширялся охват детей образованием, делались первые шаги по организации профессионального обучения, в ряде стран закладывались основы государственных систем просвещения. Конец XVIII — начало XIX в. — особый этап эволюции европейской педагогической мысли: Белл-Ланкастерская система, педагогика Песталоцци, свободное воспитание Руссо, постулаты Канта о нравственном воспитании — все это быстро выходило за рамки отдельных стран и получало общеевропейский резонанс.

❖ *Белл-Ланкастерская система (система взаимного обучения)* — форма учебной работы, сущность которой состояла в обучении более старшими и знающими учениками учащихся младшего возраста. Эта система возникла в 1798 году в Великобритании. Ее разработчиками стали независимо друг от друга доктор Эндрю Белл и Джозеф Ланкастер. Дело происходило следующим образом: сначала учитель занимался со старшими учащимися, которые, получив определенные знания, начинали обучать им младших учащихся — под руководством учителя. Эти старшие и более успевающие учащиеся назывались *мониторами*.

Основные преимущества системы:

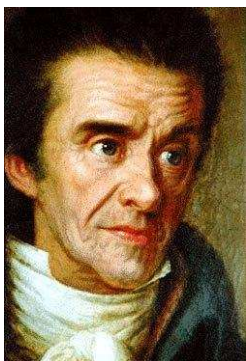
- объяснение материала младшим школьникам давалось на доступном им уровне — стиралась разница в возрасте и интеллектуальном развитии;
- система стимулировала *мониторов* к самообразованию.

К основным недостаткам этой системы можно все же отнести отсутствие у учащихся необходимых педагогических знаний и умений.

В России основоположником обучения по этой системе можно считать Я. И. Герда¹⁴ и И. Х. Гамеля¹⁵. Эта система использовалась в России в ряде учебных заведений с 1818 года и сохранилась в отдельных школах до 1860-х годов.

¹⁴ **Яков Иванович Герд** (при рождении **Джеймс Артур Герд**, 1799–1875) — организатор первой в России школы взаимного обучения. Основатель известной до настоящего времени российской династии ученых с фамилией Герд.

¹⁵ **Иосиф Христианович Гамель** (1788–1862) — российский ученый, химик-технолог.



И. Г. Песталоцци

❖ *Педагогика Песталоцци*¹⁶. Разработанная Иоганном Генрихом Песталоцци теория элементарного природосообразного воспитания и обучения представляет собой не только исторический интерес, но продолжает сохранять актуальность. Он первым высказал мысль о необходимости параллельного и гармоничного развития всех задатков человеческой личности — интеллектуальных, физических, нравственных. Песталоцци одним из первых указал на значимость развивающего обучения, базирующегося не на мертвых азбучных истинах, а на непосредственном

наблюдении и размышлении ребенка под руководством учителя. Особый вклад внес И. Г. Песталоцци в методику первоначального обучения детей — обучения родному языку, письму, счету, рисованию, гимнастике, а также в методику нравственного воспитания здоровой личности.

❖ *Свободное воспитание Руссо*¹⁷. Дети должны воспитываться, по мнению Руссо, естественно, сообразно с природой. Это значит, что в воспитании надо следовать природе ребенка, учитывать его возрастные особенности. «Природа желает, чтобы дети были детьми, прежде чем они станут взрослыми», — писал Руссо. Он считал, что воспитание получают из трех источников: от природы, от окружающих людей и от вещей. Воспитание природой, по его мнению, осуществляется путем



Ж.-Ж. Руссо

¹⁶ **Иоганн Генрих Песталоцци** (1746–1827) — швейцарский педагог, один из крупнейших педагогов-гуманистов конца XVIII — начала XIX века, внесший значительный вклад в развитие педагогической теории и практики.

¹⁷ **Жан-Жак Руссо** (1712–1778) — французский философ, писатель, мыслитель эпохи Просвещения. Также музыковед, композитор и ботаник. Виднейший представитель сентиментализма. Его называют предтечей Великой французской революции.

«внутреннего» развития человеческих способностей, развития органов чувств; воспитание людьми — это приучение человека использовать развитие этих способностей и органов; и, наконец, воспитание от вещей — это собственный опыт человека, приобретаемый им от вещей, с которыми он сталкивается и которые на него воздействуют. Правильным воспитание будет тогда, когда все три фактора (воспитание природой, людьми, вещами или внешними обстоятельствами) действуют согласованно, в одном направлении. В непосредственной связи с естественным воспитанием Руссо поставил и свободное воспитание. Первое из естественных прав человека, заявил он, свобода. Опираясь на это положение, он выступал против схоластической школы с ее зубрежкой, суровой дисциплиной, телесными наказаниями и подавлением личности ребенка. Он требовал уважать личность ребенка, считаться с его интересами и запросами. В этом положительное значение его призыва к свободному воспитанию. Руссо придавал большое значение направляющей роли воспитателя, но понимал эту роль своеобразно, по-своему. Воспитатель, говорил он, лишь наводит своего воспитанника на решение вопроса, руководит его интересами так, что сам ребенок этого не замечает, оказывает главным образом косвенное воздействие. Он организует всю среду, все окружающие ребенка влияния так, что они подсказывают определенные решения. Он отрицал принуждение как метод воспитания.



И. Кант

❖ *Постулаты Канта*¹⁸ о нравственном воспитании. Установка на выявление специфики нравственности и фундаментального, общего для всех нравственного закона предопределила тезис Канта об автономии морали. Смысл этого тезиса заключается в том, что мораль самодостаточна, содержит свою причину в себе и не выводится ни из чего. Мораль, по Кан-

ту, это сфера свободы человека, воля которого здесь автономна и определяется им самим. Для придания этой воли необходимо согласование ее с высшим нравственным законом — категорическим

¹⁸ **Иммануил Кант** (1724–1804) — немецкий философ, родоначальник немецкой классической философии, стоящий на грани эпох Просвещения и романтизма.

императивом, поскольку только добрая воля способна сделать правильный выбор. Наиболее известная формулировка категорического императива выглядит так: «Поступай только согласно такой максиме, руководствуясь которой ты в то же время можешь пожелать, чтобы она стала всеобщим законом». В других формулировках категорического императива Кант подчеркивает нравственную самоценность личности (запрещение рассматривать ее в качестве средства), ее способность к нравственному творчеству. По сути дела, свобода, понимаемая как добровольность поведения, личное избрание его принципов, ориентированное на их общечеловеческую значимость, отождествляется Кантом с моральностью, отличающейся от легальности, которая стимулируется принуждением или личными интересами. Нравственный закон существует для индивида как долженствование, определяющее возможность правильного выбора, т. е. предпочтения долга чувственным склонностям, преодоление эгоистических побуждений. Мораль и этика учат человека не тому, как стать счастливым, а тому, как стать достойным счастья. По мнению Канта, нравственность не есть данное природы, напротив, она императивна и предписывает человеку преодоление эгоизма во имя должных идеалов.

Все это закономерно усиливало интерес к зарубежному педагогическому опыту и к его сопоставлению с отечественными проблемами образования, создавались объективные предпосылки для возникновения новой научной дисциплины — *сравнительной педагогики*, которая специализировалась бы на изучении данной проблематики.

Попытку определить цели и функции сравнительно-педагогических исследований и даже обозначить некоторые методы сбора и систематизации соответствующего фактического материала о разных странах впервые предпринял М.-А. Жюльен (Парижский)¹⁹. Нередко его называют *отцом* сравнительной педагогики — он впервые поставил вопрос об изучении

¹⁹ **Марк-Антуан Жюльен** (1775–1848) — французский ученый и общественный деятель, писатель и публицист.

международного опыта развития образования как об особом направлении научных исследований.

Сфера интересов и деятельности Жюльена была необычайно широка. Он активный участник Великой французской революции, сторонник Робеспьера. В 1792 г. семнадцатилетним юношей был послан в составе дипломатической миссии в Англию, по возвращении был представителем революционного правительства в ряде департаментов Франции. В 1794 г. участвовал в работе Исполнительной комиссии по народному образованию, явившейся прообразом созданной впоследствии во Франции центральной администрации просвещения.

С начала XIX в. Жюльен — публицист, его перу принадлежали сотни статей и брошюр по разным вопросам политики, социальных отношений и культуры. Он активно пропагандировал идеи мира и сотрудничества между европейскими народами, по его инициативе было создано Французское общество объединенных наций, которое в исторической литературе нередко называют предшественником современных международных организаций.

Большой интерес проявлял Жюльен к проблемам воспитания и образования. В 1810 г. он посетил воспитательное учреждение Песталоцци в Ивердоне (Швейцария) и стал горячим поклонником его идей.

Жюльен умер в 1848 г. в бедности и безвестности. Почти на целое столетие оказалось забытым все его публицистическое и научное наследие. И только небольшая брошюра «Очерк и предварительные заметки к исследованию по сравнительному воспитанию» (1817), случайно обнаруженная в 1935 г. в лавке парижского букиниста, спасла его имя от полного забвения и вновь пробудила интерес к его творчеству.

Именно в этой работе впервые были употреблены термины *сравнительное воспитание* и *сравнительная педагогика*. По мысли Жюльена, задача сравнительной педагогики должна состоять в сопоставительном изучении педагогического опыта в разных странах с целью создания наиболее рациональной системы образования и воспитания в масштабах Европы, а затем и всего мира.

Для того чтобы педагогика стала позитивной наукой, писал Жюльен, она должна основываться на анализе фактического материала разных стран; необходимо упорядочить сбор разнообразных фактов и определить способы их систематизации — без этого педагогическая деятельность и ее результаты остаются зависимыми от субъективных и ограниченных взглядов, от капризов и своево-

лия тех, кто профессионально занимается воспитанием и обучением подрастающего поколения.

С целью получения данных Жюльен составил обширный вопросник (более 250 вопросов), касающийся разных сторон деятельности школы, и предлагал разослать его правительствам европейских государств. Некоторые вопросы имели целью сбор количественных и фактологических данных (например, какова продолжительность классных занятий в день, из скольких месяцев состоит учебный год, каков порядок проведения экзаменов, какие дипломы и свидетельства выдаются выпускникам разных учебных заведений). Но были и сложные вопросы, на которые и сейчас, в начале XXI в., наука не имеет адекватных ответов. Вот один из них: как выявляются и учитываются индивидуальные особенности учащихся? Не обескураживает ли трудолюбивых, прилежных, но недостаточно способных детей, не вызывает ли у них отвращения к школе то обстоятельство, что они часто отстают в учебе от тех своих сверстников, которые не проявляют усердия, но обладают большими природными способностями?".

Жюльен полагал, что сопоставление полученных с помощью вопросника данных позволит определить, какие страны в развитии образования лидируют, а какие отстают, в чем состоят препятствия на пути к прогрессу и каковы пути их преодоления. Для реализации этих идей он предлагал создать общеевропейское научно-педагогическое учреждение, где бы проводились исследования, направленные на улучшение подготовки учителей, и экспериментальным путем апробировались новые педагогические методы. Все это, полагал Жюльен, способствовало бы созданию *нормативной педагогики* и постепенному сближению практики образования всех стран Европы. Эти идеи стали реализовываться через много лет в деятельности ЮНЕСКО, Международного бюро по просвещению и других международных организаций.

Работа Жюльена о сравнительной педагогике не получила в то время сколько-нибудь широкой известности. Но, независимо от нее и, видимо, даже не зная о ее существовании, некоторые европейские педагоги и деятели просвещения XIX в. внимательно изучали зарубежный опыт развития образования и пытались использовать его для улучшения школьного дела в своих странах. Это изучение наталкивалось на огромные трудности, связанные с фактическим отсутствием статистики народного образования, с недостатком систематизированных материалов по школьному законодательству и педагогической документации. Знакомство с зарубежным образованием осуществлялось главным образом в

ходе педагогических путешествий — ознакомительных поездок педагогов по зарубежным странам. Часто они предпринимались по личной инициативе, но иногда и по заданию правительств, поскольку вопросы развития образования стали привлекать все большее внимание государственных властей.

Почти во всех европейских странах уже в начале XIX века осуществлялись реформы в образовании, и перед реформаторами вставал целый комплекс общих вопросов: *какие типы учебных заведений должны составлять национальную систему образования; кому предоставляется преимущественное право контролировать ее: государственным органам, церкви, родителям учащихся; как финансируется образование; какова доля центральных и местных властей; как должны готовиться преподаватели для разных типов учебных заведений.*

Естественно, и власти, и педагогическая общественность проявляли большую заинтересованность в получении обстоятельной и достоверной информации об опыте других стран.



В. Кузен

Педагогические путешественники! Замечательный термин, или, скорей, поэтическое определение. Во Франции первым и, видимо, наиболее результативным педагогическим путешественником стал философ, профессор Сорбонны и член Высшего совета народного образования В. Кузен²⁰. По поручению правительства несколько

раз выезжал в Пруссию для изучения там системы образования. Результатом стали обстоятельные доклады о

²⁰ **Виктор Кузен** (1792–1867) — французский философ, историк и политический деятель, создатель доктрин эклектизма и спиритуализма.

прусских учебных заведениях, о содержании и методах их деятельности. Фактический материал и выводы этих докладов учитывались государственными властями при подготовке школьных реформ.

Во второй половине XIX и в начале XX в. во Франции продолжало развиваться сопоставительное изучение зарубежного образования. Бодуэн, Дрейфус-Бриссак, Фридель — вот имена французских ученых, оставшиеся в памяти только узких специалистов в нашей стране...

В немецкой научной литературе первые работы, содержавшие элементы педагогических сравнений, появились еще в XVIII в. В 1784 г. была издана книга Бринкмана «Сравнение старого и современного воспитания и выявление того, которое из них больше согласуется с природой». В 1790-х гг. Ф. Хект опубликовал на латинском языке цикл лекций под названием «Сравнение школьных систем Англии и Германии». В 1838 году профессор Мюнхенского университета Ф. Тирш создал огромный труд «О современном состоянии общественного образования в западных государствах Германии, в Голландии, Франции и Бельгии». Тирш одним из первых поставил вопрос о европейском воспитании молодежи как необходимой предпосылке сближения европейских стран и народов.

В США интерес к зарубежному опыту проявился в период становления национальной системы образования, опирающейся на европейские педагогические традиции. Наибольший вклад в изучение зарубежного опыта в США внесли видные деятели просвещения Манн и Барнард. Для наиболее эффективного решения задач образования они считали необходимым использовать опыт европейских стран, проявив особый интерес к практическому применению в немецких школах методов Песталоцци. В 1853 г. был основан

«Американский журнал образования», где отечественные проблемы интерпретировались в сопоставлении с зарубежным опытом. В 1867 г. в США было создано Федеральное бюро просвещения. В последующие десятилетия изучение зарубежных систем образования в США приобрело новые черты. В 1898–1899 гг. ученый и педагог Дж. Рассел прочитал первый курс по сравнительной педагогике студентам педагогического колледжа Колумбийского университета. Появился ряд работ, где объектами рассмотрения выступали уже не только школы, но и другие звенья системы просвещения. Сравнительная педагогика начинает использоваться для решения задач первостепенной государственной важности.

Основателем сравнительной педагогики в Англии считается М. Арнолд²¹. Наибольшую известность он приобрел как поэт и литературный критик, хотя и педагогика была для него не побочным занятием. Более 30 лет он исполнял престижную и ответственную должность школьного инспектора. Был также активным членом комиссии, специально созданной для изучения зарубежного педагогического опыта. Большое внимание Арнолд уделял проблеме соотношения классического, естественнонаучного и практического образования, а также взаимосвязи средней и высшей школы. Сквозь призму этой проблематики он сопоставлял отечественную систему образования с системами других европейских государств. Арнолд не ограничивался систематизацией и комментированием фактических данных — он пытался определить и выстроить в определенной иерархической системе те факторы, которые детерминируют развитие образования как в самой Ан-

²¹ Мэтью Арнольд (1822–1888, Ливерпуль) — английский поэт и культуролог

глии, так и за рубежом. По его мнению, два фактора играют главную роль: исторические традиции и национальный характер — и именно они, в первую очередь, определяют специфику системы образования в той или иной стране.

Процесс обретения сравнительной педагогикой статуса самостоятельной отрасли научного знания начался в 20-е гг. прошлого века. В этот период стали создаваться первые международные и национальные научные и информационные учреждения, главными целями которых являлись сбор, систематизация и обобщение фактов и явлений, отражающих развитие теории и практики образования в разных странах мира. На международных выставках тех лет появлялись национальные стенды, отражающие состояние культуры и просвещения.

В 1919 г. была основана Международная ассоциация образования в Нью-Йорке, в 1923 г. Международный институт при педагогическом колледже Колумбийского университета, в 1925 г. Отдел зарубежной педагогики германского Центрального института воспитания. В 1922 г. Лига Наций учредила Международную комиссию по интеллектуальному сотрудничеству, в работе которой приняли участие крупнейшие ученые и мыслители: А. Эйнштейн²², М. Склодовская-Кюри²³,

²² **Альберт Эйнштейн** (1879–1955) — физик-теоретик, один из основателей современной теоретической физики, лауреат Нобелевской премии по физике 1921 года, общественный деятель-гуманист.

²³ **Мария Склодовская-Кюри** (1867–1934) — французская (польская) ученая-экспериментатор еврейского происхождения (физик, химик), педагог, общественный деятель. Удостоена Нобелевской премии: по физике (1903) и по химии (1911), первая дважды нобелевская лауреатка в истории.

А. Бергсон²⁴ и др. Главным условием сохранения мира на Земле они считали расширение образования. По инициативе Комиссии в 1926 г. решением Ассамблеи Лиги Наций был создан Международный институт интеллектуального сотрудничества в Париже, сыгравший определенную роль в развитии международных контактов в области образования. Среди подобных учреждений наибольшее значение имело Международное бюро просвещения (МБП). Оно было основано в 1925 г. в Женеве по инициативе известного швейцарского педагога Э. Клапареда²⁵ как частная ассоциация, но вскоре превратилось во влиятельную межправительственную организацию, что позволило существенно расширить масштабы ее деятельности. Длительное время руководителем ее была выдающийся психолог Ж. Пиаже²⁶. МБП налаживало связь между научно-педагогическими учреждениями и ведомствами просвещения разных стран, организовывало международные педагогические конференции, зарубежные поездки педагогов и деятелей просвещения. Значительное место в работе МБП занимала издательская деятельность: публиковалась ли-

²⁴ **Анри Бергсон** (1859–1941) — французский философ, представитель интуитивизма и философии жизни. Лауреат Нобелевской премии по литературе 1927 г.

²⁵ **Эдуард Клапаред** (1873–1940) — швейцарский врач-невролог, психолог, один из пионеров детской психологии, представитель функционализма. Один из основателей Института Руссо — международного центра экспериментальных исследований в области детской психологии, а также основатель «Международного общества психотехники».

²⁶ **Жан Вильям Фриц Пиаже** (1896–1980) — швейцарский психолог и философ, известен работами по изучению психологии детей, создатель теории когнитивного развития. Основатель Женевской школы генетической психологии, позднее Ж. Пиаже развил свой подход в науку о природе познания — генетическую эпистемологию.

тература по вопросам образования и воспитания, в том числе, периодические издания: с 1927 г. ежеквартальная «Педагогическая документация и информация» и серия «Исследования и обзоры по сравнительной педагогике», с 1933 г. «Международный ежегодник по образованию». По сути, все это можно назвать *прикладной сравнительной педагогикой*.

В годы Второй мировой войны международные педагогические связи нарушились, но после ее окончания стали быстро восстанавливаться. Развернувшаяся научно-техническая революция обусловила интенсивное развитие процесса интернационализации разных сфер общественной жизни, включая образование. Значительно расширилось международное сотрудничество в области просвещения, складывалась и соответствующая институциональная база.

В 1946 г. была создана Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), для которой проблемы образования всегда являлись и остаются приоритетными. С этой влиятельнейшей организацией тесно сотрудничало Международное бюро просвещения, которое с 1969 г. официально стало составной частью ЮНЕСКО. Разнообразные материалы о состоянии образования в мире, сбор, систематизация и публикация — фактологическая база сравнительно-педагогических исследований. В 1977 г. ЮНЕСКО опубликовала «Международную классификацию в образовании», сформулировав принципы, ставшие основой международных ежегодников по образованию, выпускаемых и по сей день.

Еще с 1950-х гг. в ряде стран функционируют крупные исследовательские центры сравнительной педагогики: Институт международных педагогических исследований во Франкфурте-на-Майне (ФПИ), Международный

центр педагогических исследований в Севре (Франция), Институт сравнительной педагогики в Зальцбурге (Австрия) и др. В университетах США, Англии, Германии, Японии организованы кафедры сравнительной педагогики — их сотрудники совмещают исследовательскую работу с чтением лекций, проведением семинарских занятий, организацией рабочих совещаний компаративистов.

Возникли национальные общества сравнительной педагогики, объединяющие в масштабе отдельной страны и теоретиков, и педагогов-практиков, интересующихся проблемами развития образования в мире. Первое такое общество создано в 1956 г. в США. Оно ставило своей задачей способствовать расширению научных исследований, изданию книг и периодики, развитию сотрудничества американских педагогов с их зарубежными коллегами, привлечению ученых других областей знания к участию в проведении сравнительно-педагогических исследований. Аналогичные общества появились в Канаде, Японии, Индии, Южной Корее. Крупнейшим региональным объединением явилось созданное в 1961 г. Европейское общество сравнительной педагогики. В 1973 г. создана Ассоциация сравнительной педагогики франкоязычных стран, куда вошли и представители ряда африканских государств. В 1974 г. создан Всемирный совет обществ сравнительной педагогики, организующий представительные международные конгрессы.

Развитие сравнительной педагогики продолжается... Подробнее будет рассказано ниже.

Сегодняшняя зарубежная сравнительная педагогика выделяет факторы, детерминирующие развитие образования:

- национальный характер;
- географическое положение страны;
- культура;
- наука и философия;

- социальная и политическая стратификация;
- экономика;
- религия;
- история;
- зарубежные влияния;
- внутренняя логика деятельности образовательных институ-

тов.

Эти факторы, в свою очередь, делятся на *эндогенные*, то есть, внутренне присущие образованию, и *экзогенные*, лежащие вне его сферы. Анализ соотношения и взаимодействия эндогенных и экзогенных факторов позволяет выявить комплекс соотношений и взаимодействий сил, определяющих характер национальных систем образования, их сходство и различия с системами других стран.

Вопросы и задания по материалам Темы 2

1. Как вы думаете, чем может быть вызвано стремление познакомиться с системами образования в других странах?

2. Дайте хронологический очерк развития сравнительной педагогики.

3. Расскажите о родоначальниках сравнительной педагогики (по вашему выбору).

4. Подготовьте сообщения о развитии нашей науки в какой-либо стране (по выбору).

5. Расскажите о современных тенденциях и проблематике сравнительной педагогики за рубежом.

Тема 3. История и развитие отечественной сравнительной педагогики

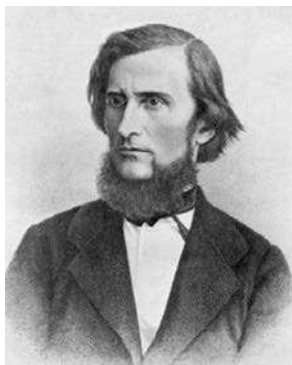
Начало систематизации изучения зарубежного опыта в России.

Взгляды К. Д. Ушинского на зарубежные системы образования и вклад в сравнительную педагогику.

Сложности отечественной педагогики 20–30 годов XX века.

Сравнительная педагогика в трудах ученых российского Зарубежья.

Начало систематического изучения зарубежных систем образования было положено К. Д. Ушинским²⁷. В ряде его работ: «Педагогическое путешествие по Швейцарии», «Отчет о командировке за границу», «Школьные реформы в Северной Америке» и др. содержатся обстоятельные очерки о народном образовании во Франции, Англии, Германии, Швейцарии,



К. Д. Ушинский

Северной Америке, точно и беспристрастно раскрывающие специфику организации и деятельности учебных заведений в каждой из этих стран. Рассматривая, например, французскую систему образования, Ушинский отмечал, что для нее характерны строжайшая централизация и административное единообразие. *«Централизация учебной части во Франции доведена до крайности, и*

²⁷ **Константин Дмитриевич Ушинский** (1823–1870) — выдающийся русский педагог, писатель, основоположник научной педагогики в России.

не только одно училище служит вернейшим повторением другого, но все они действуют разом, по команде, как хорошо дисциплинированная рота... Французское министерство народного просвещения каждый год выдает программу предметов преподавания по всем подведомственным ему учебным заведениям и не только определяет писателей, которые должны быть прочитаны в этом году, но даже назначает те страницы в них, которые должны быть переведены, и те, которые должны быть выучены наизусть... Каждый чиновник министерства, взглянувши на часы, может сказать с уверенностью, что в этот час во всех гимназиях Франции переводится или разбирается с одними и теми же комментариями (которые также ежегодно определяются министерством) одна и та же страница Цицерона или пишется десятками тысяч рук сочинение на одну и ту же тему»²⁸. Эта особенность французской системы народного образования, так четко охарактеризованная К. Д. Ушинским, обнаруживала стойкую историческую преемственность очень долго. Весьма критически оценивал К. Д. Ушинский и установки французской педагогики в области нравственного воспитания. Организация школьной жизни, отмечал он, способствует развитию тщеславия, стимулирует нездоровое соперничество между учащимися²⁹.

Обращаясь к системе образования в Англии, К. Д. Ушинский замечал, что в целевых установках и деятельности ее учебных заведений, предназначенных для молодого поколения привилегированных слоев населения, наибольшее внимание уделяется формированию характера. Кроме того, К. Д. Ушинский обнаружил большую социальную зоркость, говоря о причинах, по которым английские правящие круги в середине XIX в.

²⁸ Ушинский К. Д. Русская школа / Сост., предисл., коммент. В. О. Гусаковой. — М.: Институт русской цивилизации, 2015.

²⁹ Там же.

приняли установку на известное расширение охвата элементарным образованием детей трудящихся.

Ушинский подробно описывал организацию школьного дела в Северной Америке (США), отметил ее отличия от европейских школьных систем, указывал на огромное разнообразие программ высших учебных заведений, на расширение женского образования и особенно выделял успехи в развитии начального образования.

В работах, посвященных зарубежным педагогическим системам, Ушинский не ограничился только их описанием — он обратился к проблеме заимствования иностранного опыта. Нам сегодня известно значение этой проблемы на разных этапах истории российского образования. Однако, по мысли Ушинского, возможности заимствования зарубежного опыта принципиально различны в зависимости от того, идет ли речь о науке или о системах воспитания.

И деление наук по национальному признаку К. Д. Ушинский решительно отвергал. *«Наука потому и наука, что принимает в область свою только те выводы, которые справедливы по законам общего человеческого мышления... Наука, открывающая законы мира, является, как самый мир и разум, познающий его, общим достоянием человечества... Каждый образованный народ только тогда имеет значение в науке, когда обогащает ее истинами, которые остаются такими для всех народов. И, наоборот, какую пользу науке мог бы принести народ, создавший свою особенную народную науку, непонятную для других народов? Могли ли бы, наконец, идти науки вперед, если бы каждый народ создавал для себя особую науку, не усваивая результатов, добытых его предшественниками и современниками? Как непонятны выражения: французская математика, английский закон тяготения, немецкий закон химического средства, точно так же не имеет содержания и выражение: русская наука,*

если под этим выражением не разуметь той части науки, предметом которой является Россия, ее природа или ее история»³⁰.

На проблему заимствования применительно к системам воспитания Ушинский смотрел совсем иначе: он полагал, что они *всегда* носят настолько *своеобразный характер* в каждой стране, что это фактически *исключает возможность* широкого заимствования зарубежного опыта. Возможно, наш великий педагог и абсолютизировал здесь специфику национального характера у разных народов и тем самым отодвигал на задний план те общечеловеческие ценности и идеалы, которые, в той или иной форме, присущи всем народам и определенным образом находят свое выражение в целях, содержании и методах воспитания.

Взгляды Ушинского на проблему заимствования зарубежного педагогического опыта, выделение и некоторое обособление национальной специфики можно рассматривать как противопоставление тенденциям *механического заимствования западных стереотипов*, во многом несовместимых с конкретными условиями и задачами развития российского образования. Ушинский отвергал возможность создания *идеальной системы воспитания* путем соединения лучших образцов педагогической практики разных стран. Развитие мирового педагогического процесса подтвердило эту мысль Ушинского. *Попытки искусственно создать некую универсальную модель воспитательной системы, пригодную для всех стран и игнорирующую всякую национальную специфику неизменно оканчивались неудачей — только разумное использование опыта (а как мы оцениваем тестирование, ЕГЭ...?).*

³⁰ Ушинский К. Д. Русская школа / Сост., предисл., коммент. В. О. Гусаковой. — М.: Институт русской цивилизации, 2015.

Зарубежный педагогический опыт интересовал и Л. Н. Толстого, нашего великого писателя. Приступая к созданию своей собственной системы педагогических взглядов, ведя интенсивные поиски принципиально новых форм организации и методов деятельности [народной] школы, в 1860–1861 гг. он совершил *педагогическое путешествие* по странам Западной Европы, где, в числе прочего, ознакомился с состоянием школьного дела в Германии, Англии, Франции, Швейцарии, Италии, Бельгии.



Л. Н. Толстой



Дж. Адамс

«Я теперь почти кончаю мое путешествие по школам Европы. Часть Германии, Франция, Англия, Италия, Бельгия уже осмотрены мною — и мне страшно дать не только тебе и педагогическому миру, но страшно самому себе дать отчет в том убеждении, к которому я приведен всем виденным»³¹. Толстой отмечает в европейской педагогике господство *традиционализма*, отказ от каких бы то ни было нововведений, слепую убежденность в аб-

солютном совершенстве существующей системы. Лев Николаевич возвратился из-за границы с твердым убеждением, что знакомство с постановкой школьного дела в Европе не дало ему ничего положительного. Все увиденное там вызвало у него резкое неприя-

³¹ Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений. Том 8. Педагогические статьи 1860–1863 гг. — М., 1958.

тие — доминантой педагогического мировоззрения Толстого были идеи свободного воспитания, а на Западе он столкнулся с предельно жесткой регламентацией всех сторон школьной жизни, с педантичным дидактизмом, с оторванностью школьного образования от реальных потребностей и интересов детей. Ему казалось, что эти пороки организации и деятельности школы в Западной Европе выражены еще сильнее, чем в России. Тем не менее, Толстой на протяжении всей своей жизни не переставал интересоваться развитием зарубежной школы. Кстати, и западные педагоги неоднократно обращались к его идеям свободного воспитания — в 1902 г. Ясную Поляну посетила Джейн Аддамс³² — видный американский педагог и общественный деятель. Она основала



Один из номеров журнала

в Чикаго уникальное заведение — сеттлмент, открытый людям всех возрастов, проживающих в близлежащей общине. Содержание и формы обучения отличались гибкостью, большим разнообразием, ориентировались на непосредственные интересы и конкретные потребности слушателей. Толстой горячо одобрил это начинание, видя в нем попытку осуществления в педагогической практике своих гуманистических идей.

³² **Джейн Аддамс** (1860–1935, Чикаго) — американский социолог и философ, лауреатка Нобелевской премии мира 1931 года.

В 1860-е гг. на фоне широкого общественного движения и интенсивного реформирования системы образования выходит ряд интересных публикаций о зарубежном образовании, носивших именно сопоставительный характер. В «Педагогическом сборнике» были опубликованы десятки работ. Среди них статьи Д. Д. Семенова³³ «Отчет о педагогическом путешествии по Германии и Швейцарии» (1866), Н. Х. Весселя³⁴ «Училищные системы Пруссии, Австрии, Швейцарии и Франции» (1869) и другие.



П. Г. Мижусев

Материалы о школах и университетах стран Запада систематически публиковались педагогическими журналами «Начальная школа», «Учитель», «Журнал для воспитания», «Журнал Министерства народного просвещения», общественно-политической периодикой.

В начале XX в. материалы о зарубежной школе и педагогике регулярно публиковали журналы «Русская школа» и «Вестник воспитания». В журнале «Русская школа» проблематика педагогического реформаторства освещалась в специальном разделе — «Новейшие педагогические течения на Западе».

Появляются в России и большие монографические труды, которые мы можем смело отнести к нашей науке. Это, например, книги П. Г. Мижусева:³⁵

³³ **Дмитрий Дмитриевич Семенов** (1835–1902) — русский педагог, писатель.

³⁴ **Николай Христианович фон Вессель** (1834–1906) — русский педагог, публицист, литератор, этнограф. Один из основателей и секретарь Педагогического общества в Санкт-Петербурге

«Образование во Франции» (1900), «Школа и общество в Америке» (1902), «Современная школа в Европе и Америке» (1912) и другие... В них содержатся действительно любопытные, интереснейшие сравнительные характеристики школьных систем западных стран. Важно отметить, что Мижуев приближался к пониманию такой новой для того времени проблемы, как *экономическая эффективность образования*.

Значительный вклад в изучение зарубежной педагогики внесла Е. Н. Янжул³⁶, непосредственно знакомившаяся со школами ряда западных стран. В 1896 г. она опубликовала в журнале «Вестник воспитания» серию статей под общим названием «Чем отличается американская школа от русской». В 1902 г. вышла книга «Американская школа. Очерки методов американской педагогики». В 1917 г. «Журнал Министерства народного просвещения» (№ 11, 12) поместил на своих страницах ее работу «Сравнительный очерк систем школьного управления во Франции, Германии,



Е. Н. Янжул

Англии и Соединенных Штатах». В 1925 г., уже в советское время Е. Н. Янжул публикует книгу «Практику метода проектов в американских школах», в 1926 г. «Научную организацию труда в педагогике США» и «Американскую школу нашего времени», в 1927 г. «Новейшие течения в организации школьного дела в США».

³⁵ **Мижуев Павел Григорьевич** (1861–1932) — русский писатель, публицист, педагог, общественный деятель.

³⁶ **Екатерина Николаевна Янжул** (1855 — не ранее 1927) — деятель образования, журналистка, переводчица педагогической литературы.

Петербургские и московские издательства в начале XX в. публиковали в переводе на русский язык труды известных западных педагогов — Г. Кершенштейнера, Д. Дьюи и др.

Для нашей интерес представляет вышедшая в 1900 г. работа русского педагога П. А. Капниста³⁷, посвященная истории среднего образования в Германии — «Классицизм как необходимая основа классического образования: Критические

заметки». Большое внимание в книге уделяется роли классицизма в содержании гимназического образования. *«В деле образования и воспитания как одной из сторон исторического развития человечества неизбежно существует связь и некоторого рода преемственность между всеми культурными странами, а потому и для нас, русских, несмотря на все наши национальные особенности, должно представляться весьма важным изучение развития хода просвещения у других народов и вместе с тем основательное ознакомление с организацией у них школьного дела, с деятельностью в этом отношении государства и с теми течениями общественного мнения, которые образовались по сему предмету у наших соседей. Но подобное изучение должно, по нашему мнению, поставлять себе целью не безотчетное и слепое подражание, а должно дать нам, во-первых, возможность воспользоваться чужим опытом для проверки собственных наблюдений у себя дома, с целью научиться, вернее*



Титульный лист одной из книг Е. Н. Янжул

³⁷ Граф Павел Алексеевич Капнист (1842–1904) — русский чиновник, юрист, публицист.

различать, то, что составляет в деле воспитания национальные особенности школы, от того, что, будучи общим достоянием всего цивилизованного мира, является необходимой основой всякой научной школы, где бы таковая ни существовала, и, во-вторых, изучение школьного вопроса в чужих краях должно избавить нас от необходимости повторять всю ту массу опытов и экспериментов, через которые уже прошли школы других стран и результаты которых уже давно известны»³⁸. Со времени опубликования книги Капниста прошло более ста лет, но для понимания задач изучения зарубежного образования, для сравнительной педагогики эти формулировки звучат по-прежнему современно.

Итак, можно сказать, что на протяжении всего XIX и начала XX в. работа педагогов и деятелей просвещения стран Запада и России по сбору, классификации и первичному анализу фактических материалов о состоянии образования за рубежом своих государств шла достаточно бурно, систематически, успешно, хотя нельзя не заметить, что авторы большинства работ не считали основным видом своей деятельности проблемы сравнительной педагогики, педагогической компаративистики.

В 1920-е гг. в России шел бурный процесс создания принципиально новой системы образования, поэтому изучению зарубежного педагогического опыта уделялось достаточно большое внимание. И, несмотря на тяжелое экономическое положение молодого советского государства, власти находили средства для заграничных командировок педагогов и деятелей просвещения с целью их ознакомления с новыми концепциями и реальными изменениями в мировой сфере образования. Предпринимались активные попытки внедрить некоторые западные дидактические новации в практику советской школы

³⁸ Капнист П. А. Классицизм как необходимая основа классического образования: Критические заметки. — М.: Унив. тип., 1891—1900.

(Дальтон-планы и пр.). Эти попытки оказывались плодотворными и удачными — они только явственно отражали стремление использовать зарубежный опыт для преодоления абстрактно-схоластического характера обучения и для активизации учебного процесса в нашей школе, деятельно противопоставляя ее школе дореволюционной (к сожалению, с водой можно было выплеснуть и ребенка...).

В педагогической литературе того периода зарубежная проблематика была представлена, кстати, весьма широко: с 1924 по 1930 г. состоялось более 800 публикаций, касающихся вопросов сравнительной педагогики. Кроме работ о теории и практике образования в крупных европейских государствах, публиковались статьи по вопросам образования в Австрии, Бельгии, Болгарии, Венгрии, Голландии, Дании, Польше, Румынии, Швейцарии, Швеции, Японии, Китае, Турции, Персии, Афганистане.

Большой интерес в России вызывала американская школа и американская педагогика, поскольку она играла роль главной педагогической лаборатории Запада, где создавались и проходили проверку жизнью новые концепции, предусматривающие серьезные изменения структуры, содержания и методов обучения. Советский педагог М. С. Бернштейн³⁹, посетивший в конце 1920-х гг. США, писал: *«Именно американская педагогика представляет для нас наибольший интерес и значение. Сравнительная молодость этой богатейшей страны, предприимчивость ее руководящих групп населения... а главное — ее громадные материальные ресурсы и возможности создают чрезвычайно благоприятные предпосылки для целого ряда педагогических экспериментов и мероприятий, представляющих большой теоретический и практический*

³⁹ **Бернштейн Михаил Семенович** (1894–1975) — российский педагог и психолог. Основное направление его научной деятельности — исследование и критический анализ зарубежной педагогики и педагогической психологии.



И. Ф. Свадковский

интерес как с точки зрения положительного использования их результатов, так и с точки зрения избегания нередко вскрываемых в этих экспериментах принципиальных и методологических, а порой и практических ошибок».

Школе и педагогике США были посвящены выпедшие в 1920-е гг. Е. Н. Янжул, И. Ф. Свадковского⁴⁰, Б. Б. Комаровского⁴¹ и др. В этих работах использовались уже сложившиеся к тому времени неперенные идеологические инвективы, но авторы все же обстоятельно характеризовали организацию учебного процесса в американской школе, поиски путей его обновления, интересные попытки решения проблемы «школы и мир труда».

Анализируя зарубежный педагогический опыт, наши ученые, сопоставляя состояние образования в разных странах, обращались к отечественным проблемам, желая четко установить, что может быть использовано в советской школе с учетом ее специфики: организации и стоящих перед ней социальных задач. Таким образом, данный период развития нашей науки в стране был связан с процессом ее становления (термин *сравнительная педагогика* еще не употреблялся).

⁴⁰ **Иван Фомич Свадковский** (1895–1977) — советский ученый-педагог, академик АПН РСФСР. Основные его работы — по методологическим проблемам педагогики, дидактике, вопросам воспитания, истории педагогики

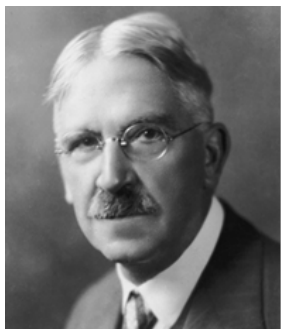
⁴¹ **Комаровский Борис Борисович** (1889–1965) — педагог. Исследовал труды американских и европейских педагогов прошлого, уделяя внимание теоретикам свободного воспитания, прагматизма. Развивал идею Дж. Дьюи о демократизации школы и личности, связи обучения с жизнью и производит, трудом, соединения духовного развития личности с развитием способностей к общественной работе, изучал педагогическую терминологию.

На рубеже 1920–30-х гг. в Советском Союзе наступил период ужесточения политического режима... Усиливалась нетерпимость властей к малейшему проявлению инакомыслия, социалистическая и коммунистическая идеология захватывали все сферы общественной жизни и все области научного знания. В педагогической науке ситуация обострилась до крайности. Полемика принимала характер взаимных политических обвинений, а то и прямых доносов. За ними вскоре следовали репрессии. Их жертвами стали сотни педагогов, психологов, деятелей просвещения. В эти годы сформировался и на долгое время стал непререкаемым постулат, согласно которому наша страна — авангард и светоч всего человечества; соответственно, и советская система образования объявлялась единственно прогрессивной, на принципы которой должен ориентироваться весь мир [после победы социализма в глобальном масштабе]. Естественно, такие установки не способствовали развитию объективного изучения международного педагогического опыта, скорее, они ориентировали на пренебрежительное и негативное отношение к нему.

Различного рода постановления ЦК ВКП(б) об образовании, о школе, о педологии⁴² (кстати, пришедшей

⁴² **Педология** — направление в науке, ставившее своей целью объединить подходы различных наук (медицины, биологии, психологии, педагогики) к развитию ребенка. Термин устарел и в настоящее время имеет лишь историческое значение. Большая часть продуктивных научных результатов педологических исследований была ассимилирована психологией детского возраста.

Возникновение педологии было вызвано проникновением в психологию и педагогику эволюционных идей и развитием прикладных отраслей психологии и экспериментальной педагогики. Первые работы педологического характера относятся к концу XIX — началу XX в. — Г. С. Холл, Дж. Болдуин, Э. Мейман, и др. Термин «педология» был предложен в 1893 году американским исследователем Оскаром Крисменом (Oscar Chrisman). Еще с начала 20-го века в России идеи педологии восприняли и развивали В. М. Бехтерев,



Дж. Дьюи

к нам из-за рубежа), принятые в 1930-е гг., на многие годы определили новый курс педагогической политики, изменили приоритеты. Новая политика утверждала авторитаризм, административное единообразие, ограничение демократических начал в деятельности школы, сужало возможности педагогических экспериментов, поисков новых путей повышения эффективности учебного процесса, и, особенно, обращение к зарубежному опыту.

Яркой иллюстрацией того, как конкретно происходила эта трансформация, могут служить резкие изменения в оценках советскими педагогами творчества Д. Дьюи⁴³, которому в нашей науке

Г. И. Россолимо, А. П. Нечаев и др., в то время как И. Павлов и его школа были настроены весьма критически. В СССР педология находилась на пике своего развития в 1920-е годы. В школах шло активное внедрение практик психологического тестирования и основанной на нем комплектации классов, организации школьного режима и т. п. Однако сильный перекося деятельности педологических лабораторий в сторону сортировки учащихся на основе их интеллектуальных качеств и в целом реформаторская идеология этого движения после сталинского Великого перелома конца 1920-х не согласовывались с новой линией партии на сворачивание революционных экспериментов и возврат к более традиционным формам. Итогом разочарования в педологической практике в народном образовании стало постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (1936), фактически ликвидировавшее педологию как самостоятельную научную дисциплину и общественное движение. Согласно постановлению, метод тестов был запрещен, а педологам рекомендовалось переквалифицироваться в педагоги.

⁴³ **Джон Дьюи** (1859–1952) — американский философ и педагог, представитель философского направления *прагматизм*. Как иногда утверждается, философия Дьюи очень популярна в США, и 80% американцев, знакомых с философией, считают Дьюи лучшим философом Америки.

уделялось значительно больше внимания, чем любому другому современному западному педагогу. Однако ряд и его идей и рекомендаций активно поддерживались в тот период руководящими деятелями просвещения нашей страны. Н. К. Крупская неоднократно положительно отзывалась о дидактической концепции Дьюи, особенно выделяя те ее положения, которые были направлены на развитие новых форм и методов учебной работы и на повышение роли трудового обучения школьников.

В свою очередь Дьюи с большим вниманием и доброжелательностью следил за развитием образования в нашей стране. В 1928 г. он посетил Советский Союз, а затем выпустил книгу о своих впечатлениях, в которой отметил большие успехи в распространении просвещения, огромную тягу народа к овладению культурой.

В 1940-х — начале 1950-х гг. на фоне новых идеологических кампаний и ожесточенной борьбы против *космополитизма и низкопоклонства перед Западом* критика педагогики капиталистических стран достигла наивысшей точки. Обращение советских педагогов к проблематике сравнительной педагогики преследовало, как правило, пропагандистские цели. О выявлении позитивных аспектов западного опыта не было речи — место педагогического анализа занимали резкие политико-идеологические обвинения (в 1952 г. в возрасте 82 лет умерла М. Монтессори⁴⁴ — всемирно почитаемый итальянский педагог, создательница гуманистической концепции дошкольного воспитания. И журнал «Дошкольное воспитание» помещает статью под названием «*Монтессори на службе американско-английского империализма*»)...

К счастью, в 1960-е гг. заново начинается работа по изучению зарубежной педагогической проблематики.

Созданный в 1957 г. в Институте теории и истории педагогики АПН СССР *сектор* (позднее он стал называться лабораторией) *современной школы и педагогики за*

⁴⁴ **Мария Монтессори** (1870–1952) — итальянский врач, педагог, ученый, философ, гуманистка.

рубежом начал переходить от преимущественно информационной работы к исследованиям аналитического характера и довольно быстро стал ведущим центром по изучению современной теории и практики образования за рубежом. Разрабатывались широкие комплексные темы («Системы образования в зарубежных странах», «Теория и практика трудового обучения за рубежом», «Организация и основные направления педагогических исследований в капиталистических странах» и др.). Усилиями этой лаборатории был создан и до 1974 г. регулярно выходил в свет реферативный журнал «Народное образование и педагогика за рубежом». Журнал способствовал ознакомлению педагогической общественности с состоянием и актуальными проблемами теории и практики образования и воспитания в зарубежных странах.

В 1966 г. в Московском государственном педагогическом институте была создана *лаборатория сравнительной педагогики*. Она подготовила несколько сборников статей, а в 1977 г. — первое в СССР учебное пособие по сравнительной педагогике (авторы М. С. Соколова, Е. Н. Кузьмина, М. А. Родионов). Большое развитие получило сотрудничество советских педагогов-компаративистов со специалистами из ГДР, Польши, Венгрии, Чехословакии, Болгарии.

В 1970–80-е гг. вышли в свет посвященные зарубежной педагогике труды В. П. Борисенкова, Б. А. Вульфсона, А. Н. Джуринского, И. Б. Марцинковского и др. Нельзя только забывать, что в работах этого периода влияние советской идеологии еще не было преодолено: подчеркивалась противоположность образования в капиталистических и социалистических странах. И все же в ряде работ авторы завуалированно знакомили читателей с реальным состоянием образования за рубежом, давали возможность читателям более

или менее непредвзято сопоставить отечественные и зарубежные проблемы и поиски их решений.

На рубеже 1980–90-х гг., в период *перестройки*, в российском общественном сознании, в сравнительной педагогике сложилась новая ситуация, позволяющая уйти от конфронтации и идеологической обусловленности. Расширился диапазон исследуемых проблем: *выявлялись основные направления педагогических реформ в развитых и развивающихся странах, изучались процессы модернизации содержания и методов обучения, ставился вопрос о соотношении глобальных тенденций и национальной специфики в развитии образования, характеризовались различные течения зарубежной педагогической мысли, освещалась деятельность международных организаций по координации процессов развития образования в региональном и глобальном масштабах*. Появились учебные пособия по сравнительной педагогике для университетов, педагогических институтов и учреждений системы повышения квалификации работников народного образования. Все это должно было способствовать тому, чтобы в современной системе образования сравнительная педагогика заняла то место, которое определяется ее научно-педагогическим, общекультурным и практическим значением.

В этой главе нам хотелось бы сказать и о развитии нашей науки в российском Зарубежье — там тоже были достигнуты определенные результаты, появились достойные изучения труды, имеющие сегодня немаловажное значение в педагогической компаративистике.

Оказавшиеся на чужбине деятели русской науки и культуры превратились в маргиналов: для многих эмигрантский период оказался временем расцвета творческих сил. Эти люди заняли видное место в духовной и научной жизни Европы. В этот контекст вписывается и педагогика российского зарубежья.

В последние годы она привлекает большое внимание отечественных исследователей.

Одним из важных направлений деятельности педагогов российского зарубежья являлась педагогическая компаративистика как изучение теории и практики образования в разных странах, сопоставительный анализ деятельности образовательных институтов, организационных и дидактических инноваций. Это направление исследований продолжало традицию передовой [дореволюционной] российской педагогики, активно интересовавшейся зарубежным опытом. На чужбине изучение международного педагогического опыта приобрело особую актуальность и практическую значимость: большую часть эмиграции составляли дети и молодые люди. Они были вырваны из привычных условий существования, оказались в инородной социальной и этнокультурной среде. Их надо было и готовить к реальной жизни вне отечества, и приобщать к культуре и быту стран проживания. А это ставило сложнейшие задачи перед сотнями эмигрантских учебных заведений, возникших в местах концентрации российской диаспоры. Многие педагоги-эмигранты, особенно в 1920-е гг., рассматривали свое пребывание на чужбине как временное и не теряли надежды на скорое возвращение в Россию. И это часто определяло характер педагогических поисков.

В 1923–1929 годах в Праге выходил журнал «Русская школа за рубежом», естественно, отражавший настроение эмигрантской педагогической общественности, писавший уже в первом номере о том, что *большинство русских зарубежных педагогов не только не чуждается иностранного школьного опыта, но жадно ищет случая познакомиться с ним и использовать все, что в нем имеется ценного*. За время существования журнала на его страницах были опубликованы около сотни статей, освещавших зарубежный

педагогический опыт. Работы эти содержали новейший материал, относящийся к организации и деятельности учебных заведений той или иной страны. Правда, часть их носили только информационный характер.

Высоким теоретическим уровнем характеризуются сравнительно педагогические исследования двух видных представителей российского педагогического зарубежья — С. И. Гессена⁴⁵ и Н. А. Ганца



С. И. Гессен

В центре внимания С. И. Гессена находился широкий спектр философских проблем, исследуя которые он исходил из интересов развития русской философской мысли и ее международного влияния. Но именно европейскую известность Гессен приобрел как теоретик педагогики, осуществлявший связь своих философских воззрений с разработкой теоретико-методологических проблем воспитания и образования. Эта установка нашла отражение и в его сравнительно-педагогических исследованиях. Считая педагогику прикладной философией, Гессен сопоставлял концепции ряда крупных педагогов прошлого и настоящего, учитывая их философские взгляды. Именно так им рассматривались педагогические идеи Платона и Канта, Руссо и Толстого, Монтессори, Дьюи и Кершенштейнера. Вместе с тем, Гессен не абсолютизировал значение философской ориентации в педагогическом анализе. *Сопоставляя системы образования различных стран, он показывал их непосредственную связь с особенностями государственного строя и правовой системы, подчер-*

⁴⁵ **Сергей Иосифович Гессен** (1887–1950) — русский философ-неокантианец, педагог, правовед, публицист, соредатор журнала «Логос»:

квали, что формирование свободной и ответственной личности может быть подлинно эффективным только в рамках правового государства как важнейшего условия исторического прогресса. В 1928 г. на немецком языке опубликована (а в 1966 г. переиздана) работа Гессена, содержащая сопоставительный анализ законодательства в области образования десяти стран: США, Англии, Франции, Италии, Бельгии, Голландии, Норвегии, Чехословакии, Швейцарии и СССР. В 1934 г. в Риге вышла его книга «Государство и школа во Франции и Англии», показывающая, как специфика государственного строя этих двух стран определила особенности их школьных систем.



Н. А. Ганц

Из всех российских педагогов-эмигрантов самым крупным компаративистом безусловно являлся Н. А. Ганц⁴⁶. Именно вопросы сравнительной педагогики находились в центре его научной и преподавательской деятельности. В этой области он стал ученым европейского масштаба.

Первые годы эмиграции он провел в Праге, сотрудничал в журнале «Русская школа за рубежом», затем переехал в Англию, где с течением времени вошел в состав английской педагогической элиты, преподавал в Лондонском королевском колледже, а с 1957 г. был одним из руководителей «Ежегодника образования», читал лекции по сравнительной педагогике в США, Германии, Дании. Его научная деятельность длилась более 40 лет, до середины 1960-х гг. Ганцу

⁴⁶ **Николай Адольфович Ганц [Гэнс, Хэнс]** (1888–1969) — российский историк и педагог. Занимался теорией и практикой психологического тестирования, сравнительным анализом применения тестов в школах Великобритании и США.

принадлежат более 300 публикаций, в том числе, несколько крупных монографий, в которых разработаны теоретические и методологические проблемы сравнительной педагогики. В 1929 г. в Лондоне вышло первое издание его книги «Принципы образовательной политики», где на основе фактического материала нескольких стран в сопоставительном плане анализировались важнейшие социально-экономические факторы и проблемы развития образования: *школа и государство, школа и церковь, школа и экономика, национальные меньшинства в учебных заведениях, финансовое обеспечение образования*. Во втором издании книги (1933) были добавлены еще две проблемы — *образование взрослых и профессиональное обучение*. Фундаментальная монография Ганца «Сравнительная педагогика: исследование образовательных факторов и традиций» вышла в свет в 1949 г. Первая часть книги носит теоретико-методологический характер, а во второй содержатся обстоятельные очерки систем образования четырех стран — США, Великобритании, Франции и СССР.

Ганц выделял три группы факторов, оказывающих наибольшее влияние на развитие образования:

- *раса, язык, природные условия, экономика;*
- *религия;*
- *светские идеологии (гуманизм, социализм, национализм).*

Именно под влиянием этих факторов, полагал он, формируется национальный характер. Особое внимание Ганц уделял расовым и национальным проблемам и считал, что *изучение реальных или воображаемых расовых различий и определение степени их влияния на национальные системы просвещения составляет одну из главных задач сравнительной педагогики*. Так он характеризовал специфические черты системы народного образования в Бельгии, связанные с наличием в стране двух языковых об-

цин — валлонов и фламандцев, отношения между которыми были далеко не простыми. Обращаясь к религиозному фактору, Ганц выявлял результаты влияния на организацию и содержание образования лютеранства и кальвинизма в тех странах, где они преобладали. Вероятно, Ганц был одним из первых педагогов-компаративистов, кто попытался провести обстоятельный сопоставительный анализ образовательной политики европейских государств в колониальных владениях, в частности, показать конкретные различия в подходе к соответствующей проблематике французской и английской колониальной администрации в Африке. Французы, писал он, игнорируют традиционную культуру африканских народов и строят систему образования в своих колониях по образцу начальных школ метрополии, англичане же исходят из того, что образование должно быть адаптировано к традициям и менталитету местного населения. Для Ганца очень важным был *исторический подход* при изучении проблем образования, поэтому он и подчеркивал сходство истории педагогики и сравнительной педагогики. Различие, по его мнению, состояло в том, что история педагогики имеет, прежде всего, общекультурное значение, тогда как сравнительная педагогика ориентирована на конкретное решение практических задач развития образования. Характеризуя в сравнительном плане состояние образования в разных странах, Ганц часто обращался к анализу *статистических данных*, считая их одним из важнейших источников педагогической компаративистики, причем, он указывал на серьезные трудности, которые встают перед исследователями, поскольку многие показатели национальных статистик образования нередко оказываются несопоставимыми, да и сами статистические данные далеко не всегда достоверны.

Наряду с разработкой теоретико-методологических проблем сравнительной педагогики Ганц тщательно анализировал реальные процессы развития образования в разных странах, стремился выявить и сопоставить как общие тенденции, так и национальную специфику. Но о каких бы странах ни шла речь, Ганц никогда оставлял на заднем плане проблемы и задачи российской школы — это определяло структуру и содержание многих его работ.

В статье «Единая школа» (1923) Ганц писал, что важнейшая проблема развития образования в послереволюционной России — единая школа: *«Известно, что Советское правительство провело в жизнь систему единой школы, ставшей в настоящее время лозунгом всех реформаторов. Для того чтобы правильно оценить эту реформу и выявить допущенные ошибки, необходимо рассмотреть развитие идеи единой школы и проанализировать международный опыт ее реализации»*. Рассмотрев, как идея единой школы осуществляется в США, Германии, Швейцарии, Норвегии и Японии, Ганц обращается к России и анализирует постановления советского правительства о школе. Отмечая успехи, он указывает на недостатки, обнаружившиеся при сопоставлении с иностранным опытом. По его мнению, они заключались в том, что, во-первых, был установлен слишком короткий срок обучения в средней школе — 9 лет, а, во-вторых, в старших классах не предусматривалась *фуркация*⁴⁷. Опираясь на опыт ряда стран, Ганц предлагал свой вариант школьной системы для Советской России: после окончания общей для всех детей пятилетней начальной школы перед учащимися открываются два пути: либо четырехлетняя профтехшкола, либо общеобразовательная ше-

⁴⁷ Построение учебного плана старших классов средней общеобразовательной школы по циклам (потокам) и уклонам (гуманитарный, естественно-математический, технический, сельскохозяйственный и т. п.) с преимущественным вниманием к определенному циклу учебных предметов.

стилетняя школа, в старших классах которой образуются классические, реальные и коммерческие отделения. Кстати, примерно по аналогичной схеме строились в 1920-е гг. школьные системы многих европейских стран. Ганц всегда быстро реагировал на новые явления в теории и практике образования в равных странах, на поиски путей улучшения деятельности школы. Важным нововведением Ганц называл внедрение системы обучения по методу Дальтон-плана⁴⁸. Он считал, что этот метод позволяет приспособить темп обучения к возможностям каждого учащегося, развивает инициативу, способствует формированию чувства ответственности за выполнение учебных заданий. Ганц показал, как теория и практика Дальтон-плана, родившаяся в США, затем пришла в Европу, и подробно рассмотрел его основные элементы, привел многочисленные мнения педагогов и отзывы

⁴⁸ **Дальтон-план** — метод школьного обучения. Был предложен американской деятельницей народного образования Хелен Паркерст. Свое название он получил, потому что был впервые испробован в школе в городке Дальтон в штате Массачусетс. Обучение по Дальтон-плану основывается на трех принципах: свобода, самостоятельность, сотрудничество. Три основных элемента: «дом», задания и лаборатория.

- **«Дом»** — это основное место ученика в школе. В доме присутствует «домашний советник», который выполняет роль дополнительного родителя, координируя работу ученика с учителями-предметниками. В некоторых дальтон-школах в «доме» собираются ученики разных возрастов, тем самым моделируется реальное человеческое общество, где есть люди разного возраста. Но «Дом» может соответствовать и обычному учебному классу, а домашний советник — классному руководителю.

- **Задания** даются учащимся для выполнения за определенный срок. Обычно даются месячные задания, которые подразделяются на недельные.

- **Лаборатория** — личные консультации учителей-предметников, на которых каждый ученик может лично обсудить с учителем ход выполнения своего задания и получить советы по его выполнению.

учащихся об этом нововведении. Анализ был проведен в основном на материале английских школ.

В 1920-е гг. в школах Запада бурно распространяются тестовые методики и диагностики. Ганц в своих статьях осветил теорию и практику психологического тестирования в сопоставительном плане, показал реальные результаты и нерешенные вопросы. На основе анализа он составил ряд тестов для русских школ, с учетом особенностей их организации, своеобразия учебных программ и специфики социального опыта учащихся.

Советская система образования, ее проблемы, реформы, поиски новых путей вызвали живые отклики за рубежом. В 1920-е гг. начала складываться *педагогическая советология*: появлялись статьи и книги американских и западноевропейских авторов. В литературе этого направления Гессену и Ганцу принадлежит особое место, что объясняется как их глубоким знанием дореволюционной российской педагогической действительности, так и страстным интересом к судьбам образования на родине, стремлением сохранить духовную связь с ее культурой и просвещением. Гессен и Ганц систематически знакомили зарубежную общественность с историей, теорией и практикой образования в России, проводили сравнения с ситуацией в западных странах.

Итогом их труда и дружбы стала совместная монография «Образовательная политика в Советской России», изданная в 1930 г. в Лондоне, где подробно освещалась роль советских властей и правящей партии в развитии школы, характеризовались ее воспитательные и образовательные цели, положение учителей, попытки использовать зарубежный опыт, указывалось на нерешенные проблемы педагогической теории и практики. Большое внимание в книге уделялось образовательной политике в национальных республиках, признавались успехи советской власти в ликвидации там массовой неграмотности. Отмечая, что в национальных автономиях расходы на одного ученика были значительно выше, чем в европейской России, авторы объясняют это как бы *искуплением грехов* царского правительства.

Не имея возможности непосредственно знакомиться с положением дел в отечественном образовании, эмигранты проявляли особый интерес к свидетельствам и оценкам зарубежных педагогов, посетивших Советский Союз. Гессен написал обширную статью «Иностранцы-очевидцы о советской школе», содержащую подробный обзор работ видных западных педагогов — Д. Дьюи, Ч. Уошборна, Р. Фюлоп-Миллера и др. Основной принцип анализа в этой работе — дать картину советской школы, как она вырисовывается по впечатлениям иностранных очевидцев, в сопоставлении друг с другом черт, подмеченных отдельными авторами, с проверкой их подлинными данными официальной советской прессы.

Кстати, обязательно стоит сказать, что и Гессен, и Ганц, несмотря на полное непринятие советского строя, никогда не опускались до антисоветизма. Хотя в нашей стране долгое время их все равно относили к рьяным клеветникам и антисоветчикам...

Вопросы и задания по материалам Темы 3

1. Расскажите о роли работ К. Д. Ушинского в развитии педагогической компаративистики.
2. Подготовьте сообщения о педагогических путешествиях Л. Н. Толстого.
3. Расскажите о трудах Е. Н. Янжул.
4. Дайте анализ состояния сравнительной педагогики как науки в 20–30-х годах в СССР.
5. Подготовьте сообщения о педагогической компаративистике Гессена и Ганца.
6. Расскажите о состоянии сравнительной педагогики в СССР в 50–80 годы прошлого века.

Тема 4. Современная сравнительная педагогика: контент и проблемы

Полемика в вопросах терминологии и научного аппарата.
Старые и новые проблемы сравнительной педагогики.
Тематика международных исследований.
Проблематика и методология.
Основные тенденции современной сравнительной педагогики.

На новом, современном этапе развития сравнительной педагогики сложилась довольно противоречивая ситуация: публикуется значительное число работ о состоянии образования в зарубежных странах, но теория и методология либо освещается слабо и поверхностно, либо вообще не замечается — все больше и больше поверхностного, любования зарубежными системами образования, явные и скрытые призывы к перениманию чужого, а то и вовсе чуждого опыта... Для сравнительной педагогики — пока еще относительно молодой области научных знаний — первостепенную важность, на самом деле, представляет разработка теоретических посылок и специфических методов, которые были бы адекватны как объекту изучения, так и поставленным задачам.

Объект сравнительной педагогики нам уже известен — состояние и основные тенденции развития теории и практики образования в современном мире. Определение очень общее, но пока не отрицаемое никем, а вот с предметом нашей науки сложнее. Полемика о предмете сравнительной педагогики длится уже несколько десятилетий. Может быть, суть различных подходов такова: «*Должна ли сравнительная педагогика рассматриваться как самостоятельная дисциплина, или она есть отрасль общей педагогики, а может быть это часть истории педагогики? Или социологии,*

психологии, политология, философия образования, культурологии?». Конечно, большинство ученых подчеркивают первостепенную важность сопоставительного изучения международного педагогического опыта на макроуровне (организация систем образования, их место в социальной инфраструктуре, основные тенденции развития образования и т. д.). То есть предмет нашей науки сегодня рассматривается и как *часть теории образования, анализирующая образовательную политику и педагогическую практику различных стран и различных культур. Вслед за сбором и классификацией информации, касающейся разных аспектов образования, сравнительная педагогика стремится объяснить существующую ситуацию, анализируя ее в контексте исторической эволюции различных систем образования и вскрывая влияние социальных, экономических, технологических, религиозных и философских факторов, а также расовых и национальных предрасположений*⁴⁹. Но вот по мнению ряда ученых, сравнительно-педагогические исследования должны повернуться лицом к непосредственной учебной работе на уровне класса или аудитории...

Сегодня некоторые международные исследования проводятся в рамках общей дидактики, социологии, политологии, политической и дифференциальной психологии. Эти исследования углубляют наши представления о проблемах образования в современном мире, и сравнительная педагогика использует их данные для наиболее эффективной реализации и решения собственных проблем. Кстати, конечные цели сравнительной педагогики и сегодня служат предметом полемики в работах и на форумах ученых-компаративистов.

Мы уже писали выше о названии нашей науке и терминологии. Сторонники англоязычного варианта «сравнительное образование» (comparative education)

⁴⁹ Вульфсон Б. А. Сравнительная педагогика. История и современные проблемы. — Москва: УРАО, 2003.

исходят из того, что объектами сравнения являются именно системы образования (это положение имеет большое количество приверженцев). Но споры идут. Конечно, название *сравнительная педагогика* может создать представление о том, будто она использует только один метод — сравнение. В действительности, сравнительная педагогика применяет разнообразные методы исследования. Так что, определяя предмет сравнительной педагогики, можно сказать, что какое бы название мы ни предпочли употреблять, главное признать то, что, наряду с использованием сравнительного подхода, она имеет точку пересечения — системы образования или процесс образования в конкретных социальных системах (страны, региона и т. д.).

Развитие интеграционных процессов в различных сферах общественной жизни повышают сегодня значение международных исследований в области образования. В сопоставительных исследованиях первостепенное значение, естественно, имеют сравнительные процедуры. В наше время, с развитием мировых коммуникационных и информационных систем, расширением взаимопроникновения и взаимодействия экономических и социокультурных реалий за пределы национальных границ, значение международных сравнений неизмеримо возросло. Международные сопоставления широко применяются во всех общественных науках, но, разумеется, наиболее полно и последовательно в тех из них, которые по определению являются сравнительными (сравнительная социология, сравнительная политология, сравнительное правоведение). Сравнения дают возможность проверить обоснованность предположений, сделанных на основе изучения какого-либо одного объекта, помогают избавиться от стереотипов, пересмотреть оценки, еще недавно

казавшиеся незыблемыми, открывают путь к широким обобщениям и к получению новых научных знаний.

Анализ проблем взаимодействия национальных педагогических культур всегда основывается на процедуре сравнения. И одна из функций сравнительной педагогики — выделение *специфических черт* этих культур, поскольку национальное своеобразие именно здесь очень велико, и даже самые общие тенденции развития педагогики проявляются в каждой стране в своеобразных формах, порой, совершенно не имеющих аналогов в других странах.

В сегодняшней полемике вокруг предмета и задач сравнительной педагогики порой ставится вопрос, какой наукой она является — фундаментальной или прикладной? Как известно, фундаментальная наука изучает наиболее общие проблемы развития той или иной сферы бытия или мышления, а прикладная наука разрабатывает методы и средства практического использования фундаментальных знаний. Как определить нашу науку? Ведь она явно объединяет в себе обе функции: анализируя состояние и тенденции развития образования в мире, педагог-компаративист соотносит зарубежный материал с отечественными проблемами и вносит посильный вклад в поиски их оптимальных решений, но и способствует определению приоритетной проблематики отечественных исследований.

Любопытен и своеобразен вопрос о том, *как осуществлять выбор/отбор стран для сопоставительного анализа их систем образования?*

В современном мире сотни государств, и практически каждое из них имеет свою систему образования, и, естественно, все они не могут стать объектами одновременного сопоставительного исследования. Поэтому компаративист непременно вынужден производить отбор стран. Изучение систем образования зарубежных

стран, всегда происходит в сопоставлении с отечественной системой и с другими системами — именно таким образом лучше уясняется соотношение глобального и национального.

Только надо помнить: изучение системы образования какой-либо одной зарубежной страны можно рассматривать лишь как первую ступень сравнительной педагогики — здесь выявляется, прежде всего, явное национальное своеобразие. А следующая ступень — исследования, строящиеся на базе парных/бинарных сопоставлений типа «Россия-США», «Россия-Германия» и т. д. Возможны бинарные исследования иного типа, когда сопоставляются системы образования двух зарубежных государств, например, «Франция-Италия», «США-Индия» и пр. Парный анализ делает возможным подробное сопоставление образовательных систем двух стран, при котором проблемы образования вписываются в общий историко-культурный и социально-политический контекст. Правда, глобальные закономерности нередко остаются за бортом...

Одной из основных задач, возникающих при сопоставлении систем образования в глобальном или региональном масштабах, является задача классификации. Классификации самих стран современного мира может строиться на основе различных критериев: по континентам, по размерам населения, по определенным экономическим и социально-политическим показателям. Страны можно разделить на богатые и бедные (критерием при этом служит размер ВВП на душу населения). И скажем так: падение среднедушевого ВВП создает угрозу стагнации и даже деградации образования, поскольку размер ВВП во многом определяет финансовое обеспечение системы образования, возможности модернизации учебного оборудования, масштабы капитального строительства учебных заведений, от него

зависит социальное и материальное положение педагогического персонала. Но, хотя финансово-материальный аспект очень важен, он вовсе не единственный фактор развития образования. Нужны совсем иные критерии. Национальные системы образования могут быть разделены на *централизованные* и *децентрализованные*. Это различие, существенно влияющее практически на все аспекты организации и деятельности учебных заведений. Но и сведение всех систем образования только к этим двум типам, концентрация внимания на противоположных полюсах слишком упрощают, а то и искажают реальную картину развития мирового образовательного пространства, затрудняют понимание многообразия образовательных систем, не показывают происходящих изменений.

При выборе для сравнительного анализа двух или нескольких национальных систем образования сегодняшние ученые исходят из целесообразности их сопоставления: вполне сопоставимы системы тех стран, которые при всех особенностях имеют относительно общие историко-культурные традиции. И, наоборот, не имеет смысла сравнивать, например, системы образования европейских и большинства африканских стран, поскольку различия тут огромны, а черт сходства немного. Но стоит понимать, что возможно и проведение межрегиональных *асинхронных* сравнений, например, сопоставление состояния образования в ряде стран Латинской Америки в наше время, а в Европе — в начале XX в., 100 лет назад. При этом обнаруживаются интересные совпадения, но, конечно, преобладают принципиальные различия.

И еще: образовательные системы стран, не входящих в один и тот же геополитический регион и очень удаленных друг от друга, могут обнаруживать значительные сходные черты под влиянием *религиозного*

фактора. От Марокко до Бангладеш на тысячи километров протянулась цепь государств, где господствующей религией является ислам. И как бы ни были велики социально-экономические и политические различия между этими государствами, почти везде на организацию и содержание образования заметное воздействие оказывают основополагающие тезисы Корана.

Сегодня для нашей науки важен и вопрос о расширении предметной области сравнительной педагогики. До недавнего времени ученые уделяли главное внимание *общеобразовательной школе*; другие образовательные институты рассматривались, скажем так, попутно. И задача современной сравнительной педагогики — *анализировать состояние и перспективы развития всех звеньев системы образования, располагающихся и до школы, и после школы, и рядом с школой.* Например, сопоставительный анализ постановки дошкольного воспитания дает важный материал не только для общей оценки системы образования, но и для характеристики социальной инфраструктуры, семейной политики, положения женщин. Все большую актуальность приобретают сравнительные исследования проблем высшего образования, особенно в связи со значительными изменениями его социальных функций.

Крайне важен сопоставительный анализ национальных систем педагогического образования и положения педагога в школе, вузе и обществе.

Новой функцией сравнительной педагогики стало изучение деятельности международных организаций по просвещению (прежде всего, ЮНЕСКО и Международного бюро просвещения) и действующих под эгидой их исследовательских центров.

Отношения в сфере образования регулируются теперь не только национальным законодательством, но и нормами международного права: двусторонними и

многосторонними договорами, конвенциями, протоколами международных форумов. Наиболее важные из них — Декларация прав человека, Декларация о правах ребенка, Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования, Конвенция о правах ребенка. Всего по вопросам образования принято более 50 международных документов, где формулируются нормы статусов образовательных учреждений, указания о правовом регулировании педагогов и учащихся, о взаимном признании дипломов и т. п.

Как видим, сравнительная педагогика установила вполне обоснованно: складывается *международное образовательное право*, положения которого представляют несомненный интерес при изучении глобальных и региональных тенденций развития образования. Анализ этих материалов приобрел сегодня непосредственное практическое значение, поскольку в соответствии с Законом об образовании Российской Федерации образовательным учреждениям всех видов и типов предоставлено право устанавливать прямые связи с зарубежными организациями и учебными заведениями.

Вообще в центре внимания сравнительной педагогики длительное время находились реальные процессы и явления в сфере образования — теперь актуальными становятся сопоставительные характеристики теоретических конструкций — материал труднейший, ибо мы видим множество разнообразнейших направлений, теорий, концепций, научных школ, интерпретирующих с разных точек зрения вопросы воспитания и образования. Да и сами термины *направление, теория, концепция* и т. д. не имеют строго фиксированного содержания и часто употребляются как синонимы. Да, подобное многообразие вполне естественно, и противоречивые процессы интеграции и дифференциации в

современной педагогике делают актуальной разработку классификаций, по возможности, всех направлений.

Сравнительная педагогика разрабатывает и исследует и определенные аспекты образовательной политики или деятельности образовательных учреждений, вне зависимости от позиций и выводов того или иного теоретика, выделяет и оформляет концепции организации образования и его экономической эффективности, концепции модернизации содержания образования и учебного процесса, концепции социализации и воспитания учащихся и т. п.

Кстати, сложность создания полной и единой классификации усугубляется тем, что даже у адептов одной и той же концепции возможны значительные расхождения в подходе к некоторым проблемам и, напротив, у представителей противоположных концепций нередко обнаруживается существенное совпадение взглядов. Некоторые педагогические концепции, сохраняющие внешнюю обособленность, становятся иногда конвергентными и во многом дополняют друг друга.

Плюрализм педагогической мысли объясняется по-разному: здесь большую роль играют различия общественных идеалов и конкретных интересов разных социальных групп, разное понимание теоретиками педагогики актуальных задач развития образования и способов их решения (нельзя забывать о личностных особенностях того или иного ученого — крупные педагоги, работы которых анализируются в сопоставительных исследованиях, как правило, немолодые люди, а за время их деятельности меняются и социально-политическая обстановка, и идеологический климат, и система научных представлений — естественно, и их педагогические взгляды не остаются постоянными...).

Важно то, что педагогические компаративисты стремятся выявить общее, поскольку современная

жизнь предъявляет известный комплекс сходных требований к системе образования разных стран, и определенное сходство обнаруживается и в поисках решения ряда проблем. Среди них демократизация, *гуманизация и гуманитаризация образования, его соответствие задачам развития личности и объективным требованиям общественного производства, модернизация содержания и методов обучения и т. п.* Характеристика подобных, явно *глобальных* тенденций, выявление и анализ инвариантов представляют первостепенную важность, какой бы локальный вопрос ни был непосредственным объектом изучения, ведь без этого невозможно составить правильное представление о реальном процессе развития образования в мире, и некоторые побочные явления, связанные с особенностями той или иной страны или региона, могут быть, к несчастью, ошибочно приняты за общую закономерность. И всегда стоит помнить, что наша проблема изучения общего ни в коем случае не снимает задачу тщательного изучения особенного: системы образования и некоторые важные принципы организации учебно-воспитательного процесса обнаруживают значительные различия, и даже самые общие тенденции проявляются, как правило, в своеобразных национальных формах. Игнорирование национального своеобразия может привести нас к созданию искусственных универсальных конструкций, в угоду которым просто подбирается материал и отсекается все то, что противоречит априорно созданной схеме. В связи с этим встает очень хороший для сравнительной педагогики вопрос о том, *в какой мере возможно и целесообразно использование зарубежного опыта — важность обращения к такому опыту не вызывает сомнения, так как взаимосвязь и взаимопроникновение разных национальных культур в большой мере способствует прогрессу человечества в планетарном масштабе, а неприятие любого зарубежного опыта, стремление*

наглухо отгородиться от внешнего мира могут привести к трагическим последствиям для стран и народов.

Сегодня и в Европе, и в США, и в Азии имеет определенное распространение идея создания стандартизированной универсальной модели организации образования, пригодной для всей планеты — считается, что она должна быть основана на использовании опыта наиболее эффективных реформ образования, проведенных в разных странах. Но эта идея часто наглядно обнаруживает и свою несостоятельность. Реальные процессы развития образования в современном мире неопровержимо свидетельствуют о том, что даже самый лучший зарубежный опыт нельзя механически пересадить на отечественную почву. Он всегда должен быть проверен и примерен к специфическим условиям данной страны или региона (вспомним проблемы ЕГЭ, введение двухуровневой системы образования, новой системы оценивания знаний в нашей стране...). Почему до сих пор неудовлетворительно реализуются планы развития образования, составленные для *развивающихся стран* высококвалифицированными консультантами ЮНЕСКО? Не потому ли, что нередко применялся и продолжает применяться шаблонный подход, попытки совершенствовать системы образования в Азии или Африке по образцу реформ, апробированных на Западе, но без всякого учета социально-культурной и ментальной специфики многих азиатских и африканских стран и народов? И нередко оказывается, что реформы приводят к результатам, прямо противоположным желаемым. Безусловно, западные страны достигли значительных успехов в развитии социально-культурной сферы, но их системы образования нельзя представлять в виде абсолютных эталонов, на которые должен равняться весь остальной мир. Утрата самобытности культурно-исторического и

цивилизационного развития любого общества ведет к обеднению общечеловеческой культуры.

При рассмотрении методологических оснований сравнительной педагогики невозможно абстрагироваться и от проблемы взаимоотношений *науки и идеологии*. Освобождение социальной науки от жесткого идеологического диктата — явление прогрессивное, ибо наука и идеология — разные сферы духовной деятельности. В то же время следует помнить, что такие вопросы, как цели образования, принципы организации и функционирования образовательных систем, иерархия факторов формирования личности и т. п., занимающие важное место в сопоставительных исследованиях, нельзя обстоятельно рассматривать вне того идеологического контекста, в который они так или иначе вписываются — даже естественнонаучные теории, казалось бы, совсем далекие от идеологии, могут интерпретироваться с разных мировоззренческих позиций. А что уж говорить о педагогике, связь которой с социальными идеалами и мировоззренческими принципами очевидна? Абстрагироваться от мировоззренческих ориентаций, социальных взглядов, этических предпочтений невероятно трудно...

Мы жили когда-то в другой стране, и конечно, резкая и не всегда обоснованная и справедливая критика теории и практики образования на Западе, проявлялась в трудах по сравнительной педагогике очень ярко. Кстати, советская система образования привлекала пристальное внимание во многих странах мира. О ней писали ученые самых разных идеологических ориентации и политических взглядов. Среди них были и сознательные фальсификаторы, клеветники, лжецы. Но большинство давали положительную оценку нашему опыту. Хотя, отмечая достижения, некоторые авторы указывали и на недостатки.

К сожалению, на рубеже 90-х гг. и начала XXI века авторы российских публикаций о зарубежной школе ударились в другую крайность: если раньше они рисовали картину состояния образования за рубежом только черной краской, то теперь стали использовать преимущественно розовую. Формировавшееся долгими годами мнение, что там все плохо, иногда сменилось на бездумную идеализацию западных систем образования. Но как и все в мире, кризис образования носит глобальный характер и проявляется в специфических формах и в самых развитых странах. И нельзя игнорировать опасность *некритического заимствования негативного опыта*. На ученых лежит большая ответственность — они должны быть уверены в социальной, психологической и педагогической безопасности своих педагогических рекомендаций.

Основная задача сравнительной педагогики — *способствовать взаимопониманию между педагогами разных стран, призывать к терпимости, толерантности, внимательно выслушивать и уважать мнение зарубежных коллег, облегчать обмен опытом в целях принятия оптимальных решений на фоне мультикультурности и поликультурности современного мира*.

Сравнительная педагогика — это уже и инструмент принятия решений... Это научная, а не политическая деятельность, и связующим звеном между наукой и политикой должна быть истина.

Помимо всего названного довольно долго в научной литературе обсуждается вопрос о взаимоотношении государственных властей и науки. Гуманитарные научные исследования, в том числе, и относящиеся к сравнительной педагогике, стараются не включать в свой контент травмирующей *информации* — в основном, это вопросы о финансировании науки и о том, насколько содержание и выводы исследований отвечают представлениям власть

имущих — очень часто реальная польза сравнительных исследований прямо пропорциональна их независимости и объективности. Только при этих условиях они смогут оказывать эффективное содействие образовательной политике и педагогической практике.

Итак, в качестве резюме по главе о современных тенденциях в сравнительной педагогике скажем:

— для того, чтобы сравнительное исследование было научно обоснованным, а его выводы могли быть реализованы, необходимо, чтобы, оно опиралось на четко выраженные принципы. К таким сегодня относят:

— принцип диалектического подхода к рассмотрению многообразного опыта зарубежных стран;

— принцип конструирования интегрированного знания по актуальным проблемам современной дидактики на основе концепции целостного образовательного процесса;

— принцип соответствия отбора методов и технологий образования объективной логике развития дидактики и ее научным методам познания;

— принцип соответствия практической реализации обобщенных знаний, полученных сравнительной педагогикой, целям российского образования и условиям его развития;

— принцип объективности.

Демократические процессы, произошедшие в нашем обществе, позволяют в настоящее время более объективно изучать мировой опыт функционирования образовательных систем, основываясь на общечеловеческом принципе объективности. Именно этот принцип, наряду с принципами сравнения и сопоставления, заложен в основу сравнительной педагогики.

Мы уже помним, что учеными сегодня выделяются три функции сравнительной педагогики: *описательная, объяснительная и прогнозирующая*. Прогностическая функция

сравнительной педагогики проявляется в выявлении тенденций развития образования, разработке конкретных методов его организации, оправдывающих себя на практике.

В настоящее время при исследовании систем образования и происходящих в них процессов используется системный подход. Подобная методология педагогического анализа правомерна и при исследовании зарубежных систем образования. Системный подход к оценке зарубежного педагогического опыта предполагает рассмотрение отдельных инвариантно-интегративных сторон образовательного процесса и, одновременно, целостный охват систем образования различных стран или регионов в их единстве и внутренних связях. Системный анализ позволяет выявлять тенденции и противоречия развития образования, факторы влияния и воздействия на это развитие, отбирать наиболее успешный опыт, производить его освоение и трансформацию в практике. И при этом важно не просто фиксировать позитивность/негативность опыта, а выявить содержание и тенденции дидактических поисков, осмыслить принципиальные положения построения учебного процесса, которые уже выработаны в мировой теории и практике образования. Для использования системного подхода выделяются те характеристики, которые наиболее полно представляют сущность какой-либо национальной системы образования. Одновременно важно выявить и те тенденции, которые отражают направления и противоречия развития мировой образовательной практики, и те факторы, которые характеризуют это развитие. В этом случае можно определить то позитивное, что является наиболее ценным для педагогики в опыте той или иной национальной системы образования.

Для определения методов исследования, которые следует использовать при применении системного подхода, следует обратиться к общей компаративистике как методологии сравнительных исследований социальных процессов и явлений. Компаративистика позволит нам преодолеть в некоторой степени противоречия традиционной методологии сравнительной педагогики, которые заключаются в следующем:

— с одной стороны, анализ образовательных систем различных стран достигается за счет жесткого разграничения (разделения) объектов и предметов исследования, следствием чего является отсутствие понимания необходимой взаимосвязи между общими тенденциями развития образования и развитием образования в отдельных странах (в действительности, это два взаимосвязанных процесса);

— с другой, рассмотрение общих тенденций развития образования в мире не позволяет в полной мере представить специфику уникальности развития в настоящее время каждой национальной системы образования.

Преодолеть эту ограниченность в сравнительных исследованиях можно при использовании методологии *«информационной компаративистики»*, принципиальное отличие которой от традиционных сравнительных исследований в том, что сравниваются не только те или иные социальные системы, но и эмпирические данные, раскрывающие основные процессы, происходящие в тех или иных социальных системах. Таким образом, важным признаком, по которому информационная компаративистика отличается от других сравнительных исследований, является то, что предмет исследования представляется в совокупности эмпирических данных. Предмет сравнительного исследования в образовании в

этом случае будет представлять новое знание, анализ эмпирических данных, которые отражают происходящие в системе образования изменения. Исследование направленности развития также самым непосредственным образом связано с разработкой вопросов о смене направлений и форм изменений, с прогнозом основных тенденций развития сложных социальных систем.

Современные концепции развития компаративной науки не ограничиваются феноменологическим описанием или сравнением отдельных направлений социальных процессов. В большинстве своем они идут много дальше простого выяснения соотношений прогресса и регресса. Это выражается в ориентации на каузальный анализ направленности развития. В центр внимания ставятся вопросы о внутренних и внешних факторах, детерминирующих направленность развития.

Сравнительные исследования, не претендуя на всеохватность тематики сравнения, изучают реальность, стремясь объединить эмпирический и теоретический уровни анализа, сформулировать общезначимые суждения для принятия конкретных практических решений. Такие исследования могут объяснить возможности прямого заимствования той или иной социальной педагогической модели; выявления возможности переноса механизмов инноваций; выявления условий, которые необходимо создать, факторов, которые можно изменить, чтобы система получила новое качество.

Проводимые в настоящее время сравнительные исследования в образовании позволяют:

- вскрыть взаимосвязь образования с уровнем и качеством жизни населения и другими социальными характеристиками общества;
- выявить закономерности этой взаимосвязи, показать ключевую роль того или иного фактора;

— предвидеть возникновение новых явлений, определить противоречия и диспропорции в развитии образования и в соответствии с ними управлять его развитием.

Руководители систем образования, кстати, могут использовать сравнительные материалы при решении некоторых кардинальных проблем образовательной политики, при решении отдельных проблем образования путем выработки актов национального и регионального законодательства в целях обновления содержания, организации, методики, технологии учебной деятельности и др.

Современные сравнительные педагогические исследования характеризуются переходом от «методологии единичного» (изучения одной страны-нации) к «методологии общего» (изучение страны-нации в контексте целого региона или всего мирового пространства).

Новыми тенденциями в развитии сравнительной педагогики [в связи с интеграционными процессами в образовании] являются:

— открытость исследовательского поля к изучению проблем образования (от педагогического процесса в конкретном учебном заведении до тематических глобальных исследований на мировом или общеевропейском уровне) — при этом объектом и предметом исследований становится образовательная практика в контексте многообразного и целостного мира;

— открытость методологии к гуманитарным наукам (философии, антропологии, культурологии, психологии, социологии, истории, этнологии и др.), к разнообразию философских позиций (позитивизм, марксизм, постмодернизм), к разнообразию методов (общенаучных, социологических, гуманитарных).

Вопросы и задания по материалам Темы 4

1. Дайте представление о вопросах уточнения научного аппарата, проблематики тематики и терминологии современной сравнительной педагогики.
2. Что может влиять на выбор проблематики сравнительно-педагогических исследований?
3. Подготовьте сообщения о деятельности международных организаций, связанных с образованием.
4. Подготовьте мини-рефераты или статьи о международном образовательном праве.
5. Каким образом может осуществляться системный подход в сравнительно-педагогических исследованиях?

Тематика семинаров по Модулю I

- Образование в современном мире.
- Настоятельная потребность в сравнительно-педагогических исследованиях.
- Междисциплинарность сравнительной педагогики.
- Развитие и основные тенденции зарубежной сравнительной педагогики.
- Отечественная сравнительная педагогика на различных этапах своего развития, становления, функционирования.
- Методология сравнительно-педагогических исследований.
- Основная проблематика сравнительно-педагогических исследований.

Литература для подготовки к семинарским занятиям

1. Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР / Отв. ред. М. В. Ларионова. — М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2015.
2. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика. — М.: УРАО, 2003.
3. Джуринский А. Н. Педагогика в многонациональном мире: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Педагогика и психология», «Педагогика» / А. Н. Джуринский. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2010.
4. Джуринский А. Н. Развитие образования в современном мире: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2013.
5. Мясников В. А., Найденова Н. Н., Тагунова И. А. Образование в глобальном измерении: монография. — М.: ИТИП РАО, 2009.
6. Титов В. А. Сравнительная педагогика. Конспект лекций. — М.: А-Приор, 2008.

Модуль II. Основное содержание и главные тенденции мирового образования

Тема 5. Особенности современного образования на фоне глобализации и интернационализации

Основные противоречия и достижения, связанные с процессами глобализации и интернационализации в мире.

Международное образование.

Идеи и сущность Болонского процесса, его достижения и критика.

Болонский процесс как инновация в области образовательных технологий.

В настоящее время проблема глобализации занимает важное место и в научных исследованиях: значимость ее изучения обусловлена, с одной стороны, возрастающей социально-экономической и культурно-политической важностью осмысления положительных и отрицательных последствий глобализма, с другой стороны, недостаточной научной разработанностью данной проблематики в конкретных областях деятельности. Особенно актуально исследование преимуществ и недостатков глобализации в образовательной сфере, ответственной за развитие человека, за формирование человеческого потенциала и капитала. Анализируя многообразие глобализационных проявлений, можно отметить, что основной сущностной чертой является подведение различных национальных идей и систем под одни институциональные правила. Все эти процессы уничтожают национальные приоритеты и навязывают точку

зрения и порядок вещей наиболее сильных в экономическом и политическом отношении стран.

Потеря национальной идентичности в пользу такой унификации для России происходит за счет присоединения к мировым экономическим процессам — ярким примером могут служить потери российской экономики в период кризиса, начавшегося в США.

Различия между традиционными институциональными нормами российского общества и рыночными правилами не дают возможности в полной мере получать выгоду от глобализации, а недостаточный уровень социально-экономического развития ставит Россию в условия вечно догоняющей мировой модернизации, в том числе, и в сфере образования.

В современном мире громко утверждается, что действия по выработке норм и стандартов в образовании направлены на полное уважение демократии. Конечно, на сегодняшний день немало сделано в направлениях выделения тенденций, которые ведут образовательные системы многих стран по пути глобализации.

Глобализация образования предполагает возможность и необходимость обучения в различных странах при расширении потенциального выбора дисциплин и педагогов, их обеспечивающих. Сопоставимая система компетенций, зачетов и кредитов создает основу для накопления освоенных курсов и взаимного признания результатов их изучения различными учебными заведениями. Взаимные стажировки профессорско-преподавательского/научно-педагогического состава реально обуславливают обмен научным и методическим опытом. Все это способствует конкурентному отбору дисциплин (в перспективе) и учебных заведений, их специализации на наиболее сильных, важных, актуальных областях исследования и преподавания, что создаст условия для повышения качества обучения и научных исследований.

Образование в эпоху глобализации является той сферой, где формирующийся специалист приобщается к общемировым ценностям, расширяя кругозор и свои знания относительно не только профессиональных компетенций, но и условий труда, которые могут быть ему обеспечены в различных странах мира. посредством развития профессионального самосознания происходит ориентация специалиста на индивидуальные ценности и поиск лучших условий для собственной творческой деятельности абсолютно без учета государственных границ и интересов только своей страны. Так и закладываются, и укрепляются основы перераспределения человеческого капитала в страны, где есть возможность получать более высокий доход и необходимые условия для работы. Это, естественно, усиливает отток из России талантливых молодых людей, так как глобализация интегрирует национальные рынки труда в единый мировой рынок. Особенно это опасно в областях, отвечающих за стратегические направления российской модернизации. Следует признать, что глобализация образования сегодня:

- укрепляет индивидуальные позиции будущего профессионала и возможности его профессионального саморазвития, значительно увеличивая возможности выбора условий и места приложения его творческих сил;

- позволяет концентрировать человеческий капитал высокого качества и добиваться лучших результатов для тех стран, которые способны создать лучшие условия труда;

- способствует усилению конкуренции между странами за носителей интеллектуальных ресурсов.

И вновь замечаемые процессы в образовании, такие, как *интернационализация* становятся значительным историческим явлением (имеющим определенные периоды

развития). Кстати, многие исследователи в области образования не считают понятия «интернационализация» и «глобализация» идентичными.

Интернационализация предполагает сохранение и развитие национальной системы образования. С этим процессом связан такой порядок мироустройства, при котором доминирующая роль в управлении образованием принадлежит государствам с четкими политическими границами, через которые может осуществляться традиционная деятельность по интернационализации образования (перемещение студентов, обмен персоналом, сотрудничество университетов, совместная научно-исследовательская работа).

Глобализация предполагает, по сути, *демонтаж национальной образовательной системы*, подразумевая фундаментальное изменение мирового порядка, при котором национальные границы утрачивают свое значение.

Но, видимо, все же необходимо разделять понятия «интернационализация» и «международное образование».

Интернационализация определяется как программа реформ на институциональном уровне, которая начинает работать, когда образовательная организация сталкивается с необходимостью коренных реформ собственной учебной и научной деятельности вследствие изменившихся внешних условий развития системы образования. Сущность интернационализации образования заключается в ее всеобъемлющем характере, сочетающем междисциплинарные, многоуровневые и кросс-культурные ценности, и в том, что интернационализация охватывает всю образовательную структуру (весь процесс обучения и управление им).

На *наднациональном* уровне процесс интернационализации проявляется в *разработке общих стратегий и принципов развития* (высшего и общего образования), в *единой или близкой ориентации образовательной политики*.



Международное образование — сегодня это доступно

Международное образование реализуется на практике как набор определенных образовательных программ, задачей которых является дополнительная подготовка обучающихся к будущей профессии, развитие знаний, умений и навыков, которые могут пригодиться выпускникам на рынке труда любой страны в условиях интернационализации хозяйственной жизни.

Основная проблема развития российского международного образования связана с местом России на международном рынке образовательных услуг. К примеру, доля образовательных учреждений США на международном рынке образования составляет 37%, Великобритании — 28%. В образовательных учреждениях США, стран Западной Европы, Канады, Австралии и Новой Зеландии сегодня обучаются более 85% всех иностранных студентов, стажеров, аспирантов. Только в Соединенных Штатах обучается более 600 тысяч человек, в Великобритании, Франции, Германии, Испании и других западноевропейских странах — более 1 млн человек.

В российских вузах обучается только около 5% иностранных студентов. Российские высшие учебные заведения на общемировом рынке практически не представлены, зато, по оценкам специалистов, российские потребители приобретают образовательные услуги на сумму в 4–5 раз больше бюджета российского образования в долларовом эквиваленте.

В контексте понятия «*интернационализация высшего образования*» развивается понятие «*интернационализации университетов*». Интернационализация университетов связана с существенными изменениями в содержании университетского образования, которое должно нести международное знание. Студентам уже просто необходимы международные знания, чтобы в своей дальнейшей профессиональной деятельности успешно общаться и решать проблемы с людьми из других стран на любом уровне. Большинство современных вузов вовлечено в международную деятельность, но это, как правило, наиболее простой, обыденный уровень интернационализации — реализация международных программ обучения и т. д. (магистратуры на иностранных языках, практика за рубежом). На более высоком уровне интернационализация высшего образования может рассматриваться как *процесс систематической интеграции международной составляющей в образование, исследования и общественную деятельность высших учебных заведений*. В этом смысле далеко не многие, даже из крупных центров академического образования, могут считаться в полном смысле международными.

Выделим возможные причины системного реформирования в образовательных организациях на основе интернационализации:

➤ разрыв между доступным и существующим знанием. Задача образования в этом случае — предоставлять возможность получения знания на основе глобальных источников;

➤ наличие человеческих ресурсов для преодоления этого разрыва. В данном случае приоритеты смещаются, например, с вузовского образования на подготовку педагогических кадров;

➤ вузы должны приложить все усилия для принятия концептуальных и структурных мер по интеграции международного образования в управление высшим учебным заведением, признавая его приоритетным;

➤ понимание студентами важности и необходимости получения знаний, умений, навыков, компетенций, которые помогут им занять достойную нишу на рынке труда любой страны;

➤ международное образование шире, чем просто подготовка профессионалов: выполняя более широкие задачи, международное образование должно занять достойное место в приоритетных направлениях таких сфер как экономика, бизнес, маркетинг, международные отношения;

➤ планируя и осуществляя деятельность по реализации программ международного образования, вузы могут использовать подходы, заимствованные у бизнеса, в том числе, такие, как планирование, финансовое моделирование, идентификация рисков, изучение международных рынков и применение технологий международного маркетинга.

Ведущая современная концепция образования в международных организациях одновременно и *либеральная*, и *утилитаристская*. Эти два аспекта диалектически связаны между собой: они не только отличаются, но взаимодополняют друг друга. Либеральная концепция предлагает образовательные отношения, как встречу «спроса» и «предложения», когда происходит внедрение механизмов производства и обмена «образовательными продуктами» и преобразование образовательного учреждения в предприятие, действующее на рынке конкуренции. Но эта

концепция одновременно утилитаристская: все социальные институты, испытывающие в последнее время значительное общественное давление, служат лишь для того, чтобы быть полезными для человека. *Социальный институт — это средство, которое служит для реализации личных интересов отдельного человека или всех граждан.*

Образовательное учреждение в этом смысле, имея в виду конечный результат, должно вооружить обучающихся знаниями и компетенциями, которые в дальнейшем откроют доступ к определенному социальному положению и получению определенных материальных доходов.

Как показывают исследования, концепция образования, которая была направлена на воспитание человека, гражданина и труженика, теперь считается устаревшей и постепенно обесценивается, тогда, как новая модель представляется как более перспективная и современная. Хотя это во многом и сужает роль человека в обществе, представляя его как *экономического человека.*

В действительности, тенденции глобализации образования, представляющие собой совершенно новый процесс [формирования рынка глобальных образовательных услуг], с неизбежностью приведут к выявлению новой педагогической системы, черты которой уже возможно определить сегодня.

Глобализация образования как современный феномен реализации потенциала развития образовательных систем становится провозвестницей упрощенности образовательных парадигм и развития универсального в ущерб национальному и культурно признанному.

Разница в подходах к содержанию образования и методам обучения сказывается сегодня и на качестве подготовки профессионалов (*советская* модель обучения пережила необратимый процесс трансформации, изменившей ее парадигмальные основания и структурное

единообразие). Но, если говорить прямо, ни советская модель педагогики, стремящаяся найти новые возможности для развития в адаптации зарубежных образовательных парадигм, ни западная модель не являются в полной мере *релевантными* процессам глобализации образования. Современные образовательные модели пока не отвечают на вызовы времени, и это становится все более и более очевидным не только для агентов рынка образовательных услуг, но и для их потребителей, которые фактически представляют собой общество целиком, а не отдельные его группы. Более того, противоречие между глобализацией образования и отсутствием соответствующей такой тенденции педагогической системы не является очевидным, не привлекает внимания исследователей и не становится предметом гуманитарной рефлексии.

В каждой стране естественным образом существует своя специфика в системе [высшего] образования, свои проблемы и свои пути их решения. Но, абстрагируясь от различий между странами и системами образования экономического порядка, мы можем выделить общие тенденции в международном высшем образовании, проявление которых в реальных условиях экономики той или иной страны имеет различную степень реализации. Вот основные тенденции в международном высшем образовании:

— стремление к трансформации, к постоянному изменению и обновлению самих систем образования, без чего невозможно их развитие и адаптация к изменяющимся условиям окружающей жизни;

— свободный обмен педагогами, профессорами, тьюторами, аспирантами и магистрами, студентами. При этом потоки студентов имеют следующую направленность: из стран с нарождающимися рынками и стран с переходной экономикой — в университеты

Европы и США, и из развивающихся стран — в страны с нарождающимися рынками и с переходной экономикой, в которых образование значительно дешевле.

Глобализация образовательных систем в контексте процессов коммерциализации, повышения технической оснащенности, появления новых провайдеров на рынках образовательных услуг формирует и новые контексты возникновения глобальной педагогики, имеющей универсальный характер, поскольку она способна предоставить услуги тем группам населения, которые прежде получали образование в рамках специальных учебных заведений и при помощи специальных образовательных методов и технологий.

Может быть, стоит вести речь уже не только о сравнительной, но и о *глобальной педагогике*? Есть и критерии:

- ✓ *универсализация и включенность в основное русло педагогики технологий, представляющих особенности обучения различных «эпистемологических сообществ» с учетом их когнитивных стилей и когнитивных схем;*

- ✓ *степень ориентации на обучение в контексте реализации индивидуальных проектов, дорожных карт и пр. в условиях разнообразия сред;*

- ✓ *межкультурный / поликультурный / мультикультурный диалог в преподавании;*

- ✓ *развитие лидерских качеств обучаемых как инструмента реализации профессиональной карьеры;*

- ✓ *возрастание значимости экспертизы и уровень использования ее в обучении;*

- ✓ *расширение использования кейс-методов в преподавании;*

- ✓ *использование в полной мере интерактивных методов обучения;*

- ✓ *ориентация на переход от модели педагогики квалификаций к модели педагогики компетенций;*

- ✓ *повышение эффективности преподавания за счет использования инструментов кооперации между студентами, а не конкуренции;*
- ✓ *возрастание значения «процессуальной педагогики»;*
- ✓ *обеспечение обучаемых специальными средствами ин-формационной активности;*
- ✓ *использование в преподавании современных коммуника-ционных технологий.*

И основной задачей, стоящей перед современными вузами мира, является, как мы уже отмечали, *подготовка поколений профессионалов к управлению не просто изменившимся миром, а изменениями, происходящими в этом мире, или изменениями в будущем.* И скорость подобных изменений будет нарастать, поэтому российская система [высшего образования], будучи на самом деле одной из лучших в мире по качеству, должна самым серьезным образом готовить профессионалов новой формации.

Российские высшие учебные заведения [в результате перестройки] получили не виданные ранее свободы: открывать частные вузы, формировать новые специальности, включать в учебный план новые дисциплины. Издается большое количество новых учебников и учебных пособий. Существует большой выбор в направлениях учебы, в учебный план включаются дисциплины по выбору студентов. Быстрыми темпами идет компьютеризация образования. Наши студенты получают гранты и стипендии для учебы в зарубежных университетах в США и Европе. Педагоги и студенты имеют доступ к интернету.

Глобализация образования может быть осуществлена именно в условиях формирования принципиально новой системы освоения действительности, способствующей становлению концептуальной целостной картины мира в сознании учащихся. При этом выявление и восприятие культурных универсалий, обеспечивающих

широкую перспективу процесса преподавания, органично связано, как мы уже говорили, с идеями гуманизации и гуманитаризации образования, составляющими фундамент нового педагогического мышления. *Концепция глобального образования, ставящего своей целью воспитание свободной творческой личности, способной принимать конструктивные решения и осознавать ответственность за судьбу страны и мира в целом, предоставляет широкие возможности для развития интеллектуального и нравственного потенциала учащихся, творческого поиска, совершенствования научно-методического мастерства и профессиональной культуры педагогов.* Реализация данной концепции может позволить:

- поставить личность учащегося с его правами, свободами и идеалами в центр учебно-воспитательного процесса;

- сформировать у обучающихся способность к объективной оценке явлений действительности, самостоятельному анализу событий и фактов на основе синхронического и диахронического сопоставления, классификации и интеграции;

- осуществить целенаправленную ориентацию личности в мире;

- сформировать интеллектуальные свойства личности на основе идей развивающего обучения.

Эффективность достижения поставленной цели зависит от решения ряда задач, к числу которых относятся:

- развитие культурного сознания учащихся;
- повышение межкультурной компетентности;
- интернационализация воспитательного процесса;
- развитие представлений о мире как взаимозависимой системе;
- создание оптимальных условий для самоидентификации, социальной адаптации личности.

Модель глобального образования, заметим, по своей сути не противоречит основным тенденциям и

принципам современной российской педагогики, а способствует ее обновлению за счет усиления гуманистического потенциала, расширения возможностей освоения культурного опыта человека.



Сорбонна сегодня

25 мая 1998 г. с подписанием «Совместной декларации о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования» на праздновании 800-летия Университета Сорбонны начался новый этап европей-

ского интеграционного строительства в сфере высшего образования. Впервые за всю историю европейской интеграции речь шла о едином направленном реформировании национальных систем высшего образования, на что указывал уже заголовок документа, говоривший о «гармонизации архитектур». Целью этих реформ было создание *открытого пространства европейского высшего образования* (ЕНЕА), которое несло бы *богатство позитивных перспектив*. И главное — устранение барьеров, препятствующих свободному перемещению граждан, связанное с улучшением возможностей трудоустройства и академического признания, постоянное улучшение и обновление образования для граждан, в конечном счете, укрепление позиций Европы в мире (причем под Европой подразумевались все страны, находящиеся на европейском континенте). Была сформулирована крупная реформаторская задача: создание системы, основанной на *достепенном и постепенном* циклах. Другие задачи были сформулированы в виде предложений: *использование се-*

местров и кредитов (как в схеме ECTS), развитие академической мобильности, развитие образования в течение всей жизни.

Декларация вызвала неоднозначную реакцию и у академической среды, и у министров образования других государств и Еврокомиссии, что было вызвано следующими обстоятельствами:

— декларация была принята только министрами образования Великобритании, Германии, Франции и Италии, хотя в работе Сорбонского семинара принимали участие представители правительственных и академических кругов многих европейских стран. Взятые ими обязательства касались проведения преобразований только в их собственных странах, однако в последнем абзаце сфера действия декларации была расширена;

— декларация говорила о гармонизации национальных систем образования, что представлялось почти невероятным, так как последние и считались в Европе символом культурной идентичности;

— декларация употребляла слово «гармонизация», что вызвало шквал критики — Маастрихтский договор говорил об «исключении гармонизации», подразумевая невозможность стандартизации правовой базы в некоторых областях. В связи с этим гармонизация была интерпретирована как стандартизация, причем не только архитектуры образования, но и содержания, программ и методов обучения (несмотря на то, что текст декларации не давал ни малейшего повода для подобного беспокойства);

— декларация объединилась [в умах ряда аналитиков] с национальным докладом французскому правительству «К европейской модели высшего образования», который предлагал введение строгой системы степеней «3–5–8».



Университет в Болонье

Но, несмотря на прозвучавшую критику, декларация была расценена как перспективное начинание, что позволило перейти к более широкой постановке вопроса.

По приглашению итальянского министра образования через год состоялась встреча в Болонье. Основной темой дискуссии стала Сорбонская декларация и исследование, проведенное Конфедерацией Конференций ректоров ЕС и Конференцией ректоров европейских университетов *«Тенденции в учебных структурах высшего образования»*, выводы которого свидетельствовали о наличии заметных расхождений в структурах европейских программ и степеней. Результатом встречи стало принятие 19 июня 1999 г. совместной декларации *«Пространство европейского высшего образования»* (Болонской декларации), под которой поставили подписи 29 министров образования европейских стран.

Декларация содержит шесть ключевых положений:

1. *Принятие системы сопоставимых степеней, в том числе через внедрение приложения к диплому для обеспечения возможности трудоустройства европейских граждан и повышения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования.*

2. *Введение двухциклового обучения: предварительного (undergraduate) и выпускного (graduate). Первый цикл длится не менее трех лет. Второй должен вести к получению степени магистра или степени доктора.*

3. Внедрение европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости для поддержки крупномасштабной студенческой мобильности (система кредитов). Она также обеспечивает право выбора студентам изучаемых дисциплин. За основу предлагается принять ECTS (European Credit Transfer System), сделав ее накопительной системой, способной работать в рамках концепции «обучение в течение всей жизни».

4. Существенное развитие мобильности учащихся (на базе выполнения двух предыдущих пунктов). Расширение мобильности преподавательского и иного персонала путем зачета периода времени, затраченного ими на работу в европейском регионе. Установление стандартов транснационального образования.

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

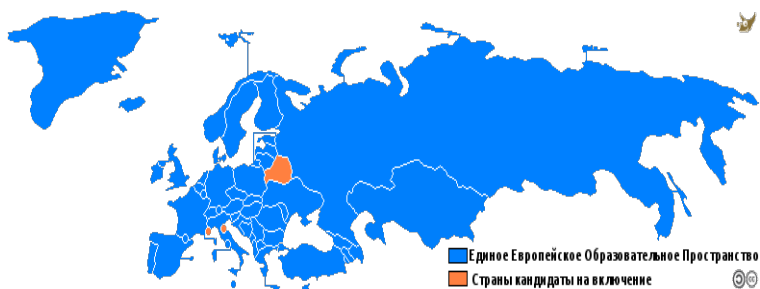
6. Содействие необходимым европейским воззрениям в высшем образовании, особенно в области развития учебных планов, межинституционального сотрудничества, схем мобильности и совместных программ обучения, практической подготовки и проведения научных исследований.

В итоге: свободное перемещение студентов, преподавателей и исследователей, подразумевающее решение проблемы академического и профессионального признания; тесное сотрудничество вузов, основанное на высоком качестве образования; уважение к национальным академическим традициям, с пониманием общности ценностей и принадлежности к общему социальному и культурному пространству; открытость внешнему миру, основанная на высокой степени конкурентоспособности и привлекательности европейского высшего образования.

Значение Болонской декларации заключается в оформлении первого общеевропейского социально-инженерного проекта в области образования, получившего название «Болонского процесса». Действительно, хотя уже на Сорбонском семинаре звучала мысль о постепенном движении к поставленной цели, в одноименной

декларации этой идее места не нашлось. Болонская декларация сделала на идее процесса акцент, на что указывают встречающиеся в тексте слова «процесс», «путь», «курс». Она также определила сроки реализации проекта («в пределах первого десятилетия третьего тысячелетия») и распределила роли действующих лиц. В частности, свою роль министры видели в достижении поставленных целей в рамках своих институциональных полномочий. Фактически, под этим они подразумевали создание правовой базы для реализации реформ. На вузы возложена основная роль в построении европейского пространства высшего образования с признанием важности приверженности принципам вузовской автономии. Иными словами, вузам предстоит реализовать «болонские цели» в соответствии новой нормативной базой.

Участниками Болонского процесса на 2016 год являются 48 стран и Европейская комиссия. Все страны — члены Европейского союза и Восточного партнерства задействованы в процессе. Единственные члены Совета Европы, не участвующие в процессе, Монако и Сан-Марино.



В рамках Болонской декларации, раз в два года проводятся конференций министров, министры выражают свою волю посредством коммюнике.

В *Пражское коммюнике* от 2001 года число стран-членов было увеличено до 33. Произошло расширение целей в условиях непрерывного образования с привлечением студентов в качестве активных участников повышения конкурентоспособности европейского пространства высшего образования.

Следующая конференция на уровне министров состоялась в Берлине, в 2003 году. Берлинское коммюнике увеличило числа стран, участвующих в Болонском процессе до 40. Основные положения этого коммюнике рассматривают расширение целей с точки зрения поощрения связей Европейского пространства высшего образования и Европейского научного пространства, а также меры по содействию обеспечения качественного обучения.

В 2005 году состоялась конференция министров в Бергене. Итоговое коммюнике подчеркнуло важность обеспечения более доступного высшего образования, а также повышения привлекательности Европейского пространства высшего образования в других частях мира.

В Лондонском коммюнике 2007 года число участвующих стран было расширено до 46.

В 2009 году конференция состоялась в бельгийском городе Левен. Основные рабочие вопросы касались планов на следующее десятилетие. Все эти вопросы были описаны в итоговом коммюнике, представляя новое направление Болонского процесса — более глубокое реформирование, которое обеспечит завершение процесса реализации. Еще одно изменение касалось внутренних механизмов, связанных с председательством в Болонском Совете. Если раньше Болонский процесс был под председательством страны, председательствующей в ЕС, то теперь процесс будет проходить под председательством двух стран: страны,

председательствующей в ЕС, и не входящей в ЕС страны, по очереди в алфавитном порядке.

Следующая конференция министров состоялась всего через год после вышеупомянутого, в марте 2010 года. Место проведения Будапешт — Вена, конференция совпала с десятилетием Болонского процесса. В честь юбилея, состоялось официальное объявление о создании европейского пространства высшего образования, что означало, что цель, поставленная в Болонской декларации, была выполнена. Кроме того, начиная с этой конференции, Европейское пространство высшего образования было расширено до 47 стран.

Девятая конференция министров образования Европейского пространства высшего образования и Четвертый Болонский политический форум прошли в Ереване в 2015 г. В мероприятии принимали участие свыше 100 делегаций из 47-ми стран-участниц Болонского процесса, а также около двадцати министров образования. На конференции были представлены основные результаты деятельности в области обеспечения качества, использования ECTS-кредитов, систем квалификация, признания предшествующего обучения, которые были заложены в Рабочем плане на 2012–2015 годы. В ходе Четвертого Болонского политического форума министры образования стран ЕПВО вступили в глобальный диалог с коллегами из стран, граничащих с ЕПВО, включая Средиземноморский регион.

Отметим достоинства Болонского процесса:

- расширение доступа к высшему образованию;
- дальнейшее повышение качества и привлекательности европейского высшего образования;
- расширение мобильности студентов и преподавателей, обеспечение успешного трудоустройства выпускников вузов.

Присоединение России к Болонскому процессу дало новый импульс модернизации высшего профессионального образования, открыло дополнительные возможности для участия российских вузов в проектах, финансируемых Европейской комиссией, а студентам и преподавателям высших учебных заведений — в академических обменах с университетами европейских стран.

США достаточно активно участвуют в европейской образовательной интеграции. В 1992 году при ЮНЕСКО была создана рабочая группа по разработке нормативной базы для обеспечения возможности взаимного признания документов об образовании стран Европы и Америки. Однако пока не удалось прийти к консенсусу — на пути конвергенции образовательных систем стоит проблема сопоставления Европейской системы взаимного признания зачетных единиц (ECTS) с американской системой зачетных единиц (*credits*). В США применяются более разнообразная и гибкая система учета учебной нагрузки, состоящая из системы зачетных единиц, подсчета суммарных оценок по критериям количества (GPA) и качества (QPA), а также дополнительных баллов за успешную учебную и научную работу (Honors).

Кстати, по оценкам российских экспертов в области образования, присоединение России к Болонскому процессу может привести к временной путанице с учебными программами. Работодателей, которые учились во времена СССР, нужно информировать о том, что все современные степени высшего образования являются полноценными, но некоторые степени в большей мере предназначены для научно-педагогической деятельности в вузе, например, степень магистра и доктора философии. Степень *специалиста* в ЕС и большинстве стран, которые участвуют в Болонском процессе, отсутствует. Болонский процесс и дал развитию образования в России очень много, и заставил серьезно и критически осмыслить то, что мы имеем, и наметил определенные шаги по движению и по изменению этой системы. Одна из больших проблем интеграции российской системы образования в Болонский

процесс — недостаточно полная информированность должностных лиц как о текущем положении дел в российском и европейском образовании, так и о целях Болонского процесса.

Итак, новая система, по замыслу, должна обеспечить ясность и прозрачность образования и значительно повысить его качество и конкурентоспособность [приблизив тем самым к уровню образования в США].

Однако есть и негативные стороны, которые выявляются при приближении к российским реалиям. Данная система подразумевает *уменьшение аудиторных часов и увеличение самостоятельности студентов в отношении их самообразования.*

Но будет ли современный российский студент использовать освободившееся время, предназначенное для самообразования, по назначению? Скорее всего, нет. Таким образом, может быть подорвана главная функция наших вузов — *научить человека учиться.* Основная масса студентов, тех, кто останавливается лишь на степени бакалавра, не имеет широкого образования, и, соответственно, широкого кругозора, поэтому ими легко можно манипулировать — у них и свободы выбора, по сути, нет. Существует мнение, что бакалавры будут мало востребованы на рынке труда, однако эта ситуация еще и показывает следующее: велика вероятность того, что за счет бакалавров удастся решить проблему дефицита квалифицированной рабочей силы в стране.

Также существует вероятность снижения качества образования — ввиду отсутствия конкретных требований к изменениям в содержании образования и в методике преподавания, в размывании структуры образования; потери фундаментальности вследствие использования зачетных единиц и смешивания [в результате свободы выбора различных дисциплин],

нарушения логики их изучения. В неоднозначном свете предстает и все более возрастающая роль тестирования как *основного* метода контроля знаний.

Малоприятен тот факт, что в соответствии с европейскими стандартами доктор наук — это выпускник магистратуры. Его знания, как правило, ниже, чем у нашего кандидата наук, учившегося 5 лет в вузе и несколько лет в аспирантуре. Поэтому в данной ситуации возникают определенные сложности с унификацией образования, к которой стремится данная система. А ведь иногда очень важно брать во внимание традиционные особенности образования в различных странах, которые формировались веками.

Кроме того, существует угроза массового оттока умов и капитала за рубеж при вхождении в единое Европейское пространство ввиду высокого уровня направленности на Запад.

Любую ситуацию можно рассматривать с двух сторон, истинное же положение дел сможет показать нам только время.

Итак:

— болонская система, ставя своей целью унификацию высшего образования, не учитывает традиционные национальные образовательные и культурные ценности, что становится источником проблем с содержательным реформированием учебного процесса, разработкой и принятием новых государственных стандартов или принятием их без обсуждения (все помнят ФГОС, ФГОС-3, ФГОС-3+), необходимостью повышения квалификации профессорско-преподавательского состава. И это особенно относится к нашей стране, ибо возникает проблема совмещения традиционных российских образовательных ценностей с западноевропейскими, менталитета российских и европейских студентов и научно-педагогических работников;

— некоторые из предлагаемых целей болонского процесса в большей мере ориентированы на экономически развитые страны и не учитывают различия в уровне экономик государств — участников данного процесса;

— болонское соглашение в определенной мере ведет к разделению образования на элитарное и неэлитарное. Некоторые наиболее знаковые европейские университеты отказались от участия в Болонском процессе. В нашей стране особый статус получили Московский и Санкт-петербургский государственные университеты;

— введение болонской системы в нашей стране сокращает срок обучения в вузе с пяти лет до четырех лет, что, безусловно, скажется на качестве подготовки выпускников;

— минусом Болонского процесса является сохраняющаяся дискриминация в признании дипломов. В настоящее время юридически признанными являются дипломы о высшем образовании только в рамках Европейского Союза. Дипломы выпускников, окончивших вузы в иных странах, хотя и являющихся участниками Болонского процесса, в странах ЕС не признаются.

Вопросы и задания по материалам Темы 5

1. Что такое глобализация?
2. Какова роль глобализации в развитии современного образования в мире?
3. Что такое *международное образование*?
4. Подготовьте сообщения о Болонском процессе.
5. Подготовьте сообщения о вхождении России в Болонский процесс.
6. Расскажите о плюсах и минусах Болонского процесса.

Тема 6. Болонский процесс: инновационная образовательная технология?

Новые образовательные реалии.

Непрерывное образование как мировая образовательная тенденция.

Образовательные коалиции.

Изменение требований к парадигмам современного образования в мире.

Концепции развития современного вуза в мировом образовательном пространстве.

Трудно не согласиться с тем, что последствия процесса глобализации для образования не менее глубоки, чем для средневекового университета были гуманизм Возрождения и позднее — научная революция. Вопрос теперь уже идет не о соответствии университетов, вузов духу времени, а о самом существовании их как феномена. *Непрерывное образование — реальность, порожденная как технологической революцией, так и требованиями глобализационных процессов.* Высшее учебное заведение как социокультурный феномен, существующий в координатах определенного времени и места, может потерять свою уникальность. По крайней мере, соответствующий вызов брошен со стороны таких новых форм образовательных услуг, как *виртуальные* и *корпоративные, отраслевые* университеты. Более того, университет начинает терять свои преимущества и в другом качестве. Потребность в непрерывном образовании вызвала к жизни другие новые институты, способные оперативно отзываться на запросы рынка образовательных услуг. В этом плане огромные перспективы у СМИ и других информационных структур. Вузы начинают терять свои эксклюзивные права на предоставление образования.

Правда, остается статус учебного заведения, обеспечивающего универсальное, целостное образование, и есть все основания открыться миру и строить самые широкие и разнообразные коалиции:

— *образовательные*: сотрудничать с другими образовательными структурами как по вертикали образовательной системы, так и по горизонтали — входить в различные образовательные ассоциации, сети и холдинги, в том числе, и международные;

— *исследовательские*: формировать самые разнообразные научные группы для реализации конкретных исследовательских проектов;

— *социальные*: работать с локальным сообществом и общественными организациями;

— *экономические*: создавать смешанные научно-практические группы для реализации бизнес-проектов;

— *политические*: для продвижения в социальную жизнь своих гуманитарных и социальных ценностей, лоббирования своих институциональных интересов;

— *культурные*: как для развития и презентации своей уникальности, так и для кросс-культурной адаптации разных культурных групп, прямо или косвенно включенных в образовательный процесс.

Пока очевидно, что наши образовательные продукты не могут пройти европейскую сертификацию и не будут допущены на мировой рынок образовательных услуг. То, как задаются параметры Болонского процесса, дает возможность предположить, что в обозримом будущем будет поставлен заслон «демпинговым» дипломам, которые наша система высшего образования с легкостью выдает в огромных количествах.

И еще: информационная революция меняет принципы организации общества, на смену вертикальным иерархиям приходят горизонтальные связи, устанавливаемые людьми по их собственному выбору, начинает

складываться *ме-*
глобальность — об-
щество глобаль-
ных сетей с
быстро меняю-
щейся конфигу-
рацией отноше-
ний в нем. Этот
объективный
процесс невоз-
можно игнориро-
вать. Его необхо-
димо понять и, по



Видеоконференция — семинар в одном
из американских университетов

возможности, постараться вписаться в него. Теперь, теоретически, для студента в любой точке земного шара, если он имеет доступ к необходимой информационной технологии, есть возможность зарегистрироваться *онлайн* для прохождения программы на получение академической степени, получать онлайн все инструкции, общаться с руководителями и преподавателями, *присутствовать* на читаемых лекциях и участвовать в семинарах, сдавать экзамены в онлайн-режиме и даже получать сертификаты о присвоении академической степени. Частные прибыльные компании теперь могут конкурировать с существующими университетами в этом бизнесе посредством простой покупки услуг преподавателей для составления учебных программ, которые эти компании и предлагают. Вузы используют эти компании для распространения собственных программ по всему миру (в Соединенных Штатах примером могут служить корпорация «Джонс» и «Электроник видео конференсинг»).

Вхождение в европейское, международное образовательное сообщество — вполне ясная форма проявления процесса глобализации — связано с переосмыслением и

переоценкой понятия национального суверенитета. Мы, действительно, активно стремимся войти в международные европейские структуры, пытаемся осуществлять реформы по европейским стандартам. Очевидно, что многое должно быть сделано на государственном уровне:

- правовое регулирование международного сотрудничества (проблемы интеллектуальной собственности, утечки умов, формы поддержки своих университетов);

- финансирование значимых для государства программ («патронат» науки);

- выбор приоритетов исследований, содействие кооперации промышленности и вузов);

- реформа высшего образования и системы управления им [в эпоху глобализации!].

И очень важно, и, скорее всего, бесспорно — изменение парадигмы современного образования. В ней должно измениться содержание требований к современному студенту. Может быть, стоит учесть и следующие персонально значимые требования как наиболее важные:

- ❖ ориентация в сложных информационных потоках — перед высшим образованием стоит задача формирования у студентов навыков свободной ориентации в современных разветвленных информационно-коммуникативных структурах, информационных потоках и сетях;

- ❖ взаимодействие с различными культурами — мир в эпоху глобализации *свернулся* и превратился в одну коммуникационную деревню. Взаимодействие с различными культурами становится повседневной реальностью, отсюда и необходимость навыков кросс-культурной адаптации;

- ❖ стратегическое мышление — быстро меняющаяся действительность и глобальные вызовы требуют от

студента способности выстраивать стратегию поведения и планирования своей деятельности, а, следовательно, перед педагогами стоит задача помочь ему в выработке такой стратегии. Это стратегическое мышление может быть основано на способности к анализу, синтезу, системном и критическом мышлении;

❖ формирование связей — особую значимость в эпоху глобализации приобретает способность формирования и эффективного использования социального капитала, а также доверительных отношений путем включения себя в соответствующую существующую сеть или создания своей сети, наиболее полно отвечающей личным потребностям;

❖ быстрое и постоянное обновление знаний — высшее образование сегодня утратило способность давать знания раз и навсегда — перед ним стоит новая задача — формировать у студентов способность к непрерывному образованию;

❖ концентрация на абстрактных концепциях — выработка у студентов способности работы с абстрактными концепциями и в условиях неопределенности ситуации: положение в глобальной экономике таково, что постоянно необходимо принимать решения в условиях нечетко сформулированных проблем и принципиальной неполноты информации, и в быстро меняющейся реальности будущему выпускнику придется принимать решения при недостатке времени и информации, неопределенности многих параметров;

❖ формирование целостного видения явлений — сегодняшнее образование основано на системе дискретных дисциплин. Глобализация требует целостного, интенсивного, междисциплинарного образования, способности системного мышления;

❖ развитие у студентов способности оперировать символами — современному студенту как будущему

профессионалу необходимо уметь использовать символические продукты из совершенно разных областей социальной, политической, культурной, экономической жизни;

❖ развитие у студентов способности находить информацию и использовать знания — объемы информации быстро возрастают, и уже физически невозможно освоить их все даже в одной области знаний, поэтому современная ситуация требует учить студентов, как находить нужную информацию и пользоваться знаниями; как решать проблемы, синтезировать старые и новые знания. Новые технологии IT меняют роль преподавателя с всезнающего гуру на руководителя, помогающего студенту получать умения и способности в нахождении, использовании и продуцировании знаний в различных формах со всего мира;

❖ содействие росту числа научно и технически подготовленных студентов — современная экономика все больше основывается на знаниях как ключевом факторе продукции, возможно, даже более значимом, чем другие традиционные факторы. Качество продукции в век глобализации будет основано на таких явлениях, как биотехнология, новые материалы, человеческая генетика, искусственный интеллект. Все это требует высокообразованных профессионалов, способных использовать все достижения науки и технологии. В связи с этим, перед вузами стоит задача войти в национальные системы инноваций, найти пути сотрудничества с исследовательскими структурами, общественным и частным секторами;

❖ снятие различий между умственным и физическим трудом — новая промышленная парадигма предполагает интеллектуальную востребованность всех работников. Принципиально меняются запросы рынка труда;

❖ вовлечение студентов в работу в командах — в эпоху глобализации на предприятиях возрастает роль способности работать в командах. Компромисс, дебаты, лидерство, управление организацией — те навыки, которые надо формировать у студентов. Индивидуальная самостоятельная работа в вузе должна быть дополнена заданиями для работы в командах;

❖ использование международных виртуальных команд — необходимо развивать виртуальную и сетевую активность. Студенты должны обучаться работать не только в локальных вузовских командах, но и в глобальных сетевых. Это требует умения структурировать групповой диалог, принимать совместные решения, управлять коллективной активностью и рациональным выбором;

❖ создание подвижных и гибких систем — процесс обучения в вузе должен осуществляться везде на его территории и в структурах, а не только в аудиториях и лабораториях. Вузы должны стать более гибкими в удовлетворении потребностей обучающихся и глобальной экономики. Это предполагает активное варьирование временем, местом, учебными программами;

❖ преодоление границ пространства и времени — необходимо сочетать в образовании синхронную и асинхронную активность вуза. Синхронная активность должна в себя включать лекции, дискуссии в группах, экзамены в реальном времени. Асинхронная — аудио или видеолекции и возможность доступа к архивированным материалам по учебным курсам, которые могут быть использованы в любое время и в любом месте.

Отмеченные требования являются совершенно новыми для большинства вузов. Они, как мы уже сказали, отражают параметры новой образовательной парадигмы в эпоху глобализации. Это *парадигма общества знаний*, и она принципиально отличается от *парадигмы информационного общества*. Взгляните на таблицу.

Таблица 1.

Сравнение современных образовательных парадигм

<i>Парадигма информационного общества</i>	<i>Парадигма общества знаний</i>
Национальный и в определенной мере международный контекст развития	Мировой информационный контекст человеческого развития
Развитие личности на основе общей грамотности и базовых навыков и умений	Индивидуальное развитие способностей личности для достижения наивысшего раскрытия персонального и общественного потенциала
Одинаковый набор стандартов для всех обучающихся	Установка индивидуальных ориентиров для развития каждого отдельного учащегося
Внешний контроль и дисциплина	Внутренний контроль и самодисциплина
Объективное оценивание по установленным стандартам, тестирование и конкуренция	Самооценка и командное оценивание
Одинаковый учебный план для всех	Индивидуальный учебный план как способ достижения особых целей и выполнения общественных обязанностей
Приверженность существующим стандартам мышления, обучения и работы	Согласованное понимание стандартов
Адаптация к существующим методам и работе, ресурсам	Самоопределение в учебе, сотрудничество в определении ресурсов
Желание принять указанные направления и пути решения проблем от авторитетов, руководителей	Готовность воспользоваться советами авторитетов и сверстников и гибкость в генерировании новых возможностей
	Личные потребности сплетены с желательными для общества стандартами, что дает пользу как личности, так и обществу

Итак, для новой мировой образовательной парадигмы характерно следующее:

- распространенность и доступность информации и знаний для всех;
- взрывной рост персональной активности в продуцировании всевозможных изменений в стилях работы и жизни;
- рост контрактной системы работы, не привязанной к месту и времени;
- интеграция разнообразия;
- ориентация на вариативность как лучшая возможность быть готовым к неопределенности будущего.

Новая парадигма, как мы видим, ставит задачи не просто активности, но креативности, проактивности. Продуцирование изменений, новаций позволит легко адаптироваться к новому, не опасаться его.

Для перехода к новому состоянию общества и, соответственно, новой парадигме образования, необходима высокая степень кооперации между государственным, общественным и частным секторами и между глобальными, региональными и национальными организациями. Вхождение России в Болонский процесс позволяет решить многие из обозначенных проблем и задач. В этом философия технологии Болонского процесса. Вот проект концепции современного вуза, входящего в мировое образовательное пространство.

Миссия учебного заведения — смысл его существования и пребывания в историческом периоде времени. Миссия — совокупность конституирующих принципов.

Стратегия развития учебного заведения — реализация миссии по достижению цели с указанием направлений перспективного развития.

Программа развития вуза — это конкретные задачи по достижению цели.

Логистика — это методы и механизмы решения задач развития в их пространственно-временных характеристиках с учетом человеческого потенциала учебного заведения.

Единство и целостность отмеченных положений определяют не только эффективность концепции, но состоятельность и самобытность высшего учебного заведения.

Суть концепции — динамичный ответ на вызовы времени и предложение перспективных целей и методов их достижения.

Уточним: миссия вуза должна заключаться в преемственности его культурно-образовательных традиций, не только в сохранении безусловных человеческих ценностей, но и в формировании образа страны, равно как и образа жизни в ней. В этом смысле можно говорить о гражданской ответственности вуза как о его общественной, государственной, национальной миссии. Перед современным вузом стоит сложная задача создания институциональной модели, совмещающей философию бизнеса и философию культуры, утилитарно-прагматическое с духовным, узкопрофессиональное с общекультурным.

Вся образовательная система должна модернизироваться с учетом следующих принципов:

- гуманизация и толерантность;
- сохранение, привлечение, подготовка кадров;
- повышение статуса (в том числе, материального) научно-педагогических работников;
- толерантность к чужому мнению, культуре, религии в ситуации культурного многообразия и активного международного сотрудничества;
- демократизация и либерализация;
- практичность и прагматичность;
- непрерывность и вариативность;

- адаптивность и институциональная оптимальность;
- стабильность качества образования и гибкость форм обучения.

Вся концептуализация высшего образования в современном мире, видимо, должна основываться:

— на введении в конкретное направление понимания студентами и педагогами содержания обучения и перспективы карьерного роста;

— философской культуре, формирующей мироотношение и мировоззрение. Особое место должна занять методология, раскрывающая парадигму современной науки;

— исторической культуре, которая охватывает не только историю людей и идей, естествознания и техники, искусств и ремесел, судеб и верований, но и структуры повседневности, взятые в их временной длительности;

— политической культуре, которая определяет гражданскую позицию личности и судьбу гражданского общества в стране, формирует ответственность личности за свою свободу;

— филологической культуре с ее лингвистической и литературоведческой составляющими, позволяющими осмыслить информационно-коммуникативную и символическую структуру языка и их практическую значимость;

— математической культуре, определяющей характер современной науки в целом;

— экологической культуре — целостно-системном видении мира и человека в нем;

— антропологической культуре, осознающей человека как продукт своей собственной деятельности.

Отбор образовательного материала проводится по критерию полноты и системности видов деятельности

будущих выпускников. Чтобы системность знаний адекватно отражала системность мира, необходим синтез отдельных учебных курсов с помощью философского образования, как пропедевтического, так и обобщающего, завершающего циклы и полный законченный курс. Логика и психология, тесно связанные с философией, обязательны для развития критичности мышления, культуры мысли.

Образование личности состоит в том, что в его процессе формируются новые потребности, а вместе с ними и новые ценности, и здесь уже наступает черед воспитания. Воспитанию важно *опередить* нежелательные, разрушительные, ответы на мировоззренческие вопросы, но не запретом на мысль, а помощью в поиске и нахождении правильных и конструктивных ответов на них.

Вот в таком многообразии культурного становления личности заключена основная миссия современного высшего учебного заведения, предполагающая, что оно должно стать центром инновационного развития, в том числе, обязательно — образовательных технологий.

Мировая тенденция регионализации социальной активности сообществ дает вузам новый импульс в подготовке региональных лидеров и широкого спектра профессионалов, необходимых «здесь и сейчас». Именно своей особенностью любой вуз будет интересен миру и открыт ему в сотрудничестве и подготовке кадров. Региональная миссия его заключается в том, что он должен стать *центром культуры, науки и образования*, и, главное центром коммуникации, информации и продуцирования знания. Принципы модернизационного прорыва и геополитического выбора, обеспечивающие вузам европейскую и мировую интеграцию, должны быть технологически вписаны в практику работы — вуз должен создать модель массового высшего

образования как наиболее перспективную для современного высшего образования. А динамизм должен стать качественной особенностью вуза. Историческая судьба современного высшего учебного заведения в мире — в постоянном участии в диалоге культур. В настоящее время любой вуз — это и уникальный социальный институт, способный выполнять миротворческую миссию: быть посланником мира, дружбы, знаний и культуры.

Как отмечено в Болонской конвенции, *«Европа Знаний» — широко признанный фактор социального и человеческого развития. Этот фактор должен стать главным компонентом консолидации граждан Европы (и мира), принадлежащих к общему социальному и культурному пространству. Кооперация в области образования есть условие стабильности, мира и демократического развития.*

Концепция современного вуза ориентируется и на внутреннее законодательство стран в области высшего образования, и на принципы и направления кардинального преобразования высшей школы, получившего название «Болонский процесс», предполагающий единое образовательное пространство с едиными демократическими и гражданскими стандартами. Они касаются, в основном, качества образования, а не его многообразных культурных форм существования. Такой подход полностью соответствует государственной политике многих стран. Присоединение нашей страны к Болонскому процессу все-таки, несмотря на указанный выше ряд серьезных проблем, позволит повысить качество образования, мобильность студентов и педагогов, будет способствовать росту профессиональной подготовки и решит вопрос признания наших дипломов за границей. Эти цели вполне достижимы на уровне «горизонтального» сотрудничества российских вузов с западными университетами. И речь идет не

только о европейской интеграции, но и реальном присутствии на международном рынке образовательных услуг.

Для вхождения в «Европейский Союз высшего образования» необходимо серьезным образом реформировать отечественную систему образования в направлении активного создания кредитно-модульной системы, ключевым элементом которой является европейская система трансфертов кредитов (ECTS).

Но проблема, которую предстоит решить, значительно серьезней, чем только техническое приведение в соответствие образовательных стандартов.

На наших глазах происходит *смена образовательной парадигмы: век информации сменяется веком знаний*. Знание есть своевременное и успешное применение информации. Образовательная среда помогает преобразовывать опыт учебы в персональные, практические знания и презентовать результаты такого преобразования как новое знание для других. *Суть новой парадигмы: от знать — навсегда к знать — наперед*. Отсюда цель высшего образования — *подготовить творчески мыслящего работника и гражданина, который понимает себя и общество, в котором живет, может придать импульс прогрессу своей инновационной деятельностью*. Действительные знания состояются из того, чем человек умеет пользоваться, что он применяет к решению все новых по объему и классу сложности задач. Происходит переход от национального и международного контекста к мировому информационному контексту человеческого развития. Структурой, способной подготовить такого работника, является вуз как самоорганизующаяся и самосовершенствующаяся система, работающая в интересах тех, кто нуждается в ее образовательных услугах.

В век знаний партнерство, коалиции и сети становятся важными составляющими эффективности и

успеха. Фактически перед вузами стоит задача модернизационного прорыва: из общества индустриального в общество знаний. Учитывая опыт развитых стран, и наши вузы способны осуществить этот прорыв и заложить основы конкурентоспособности государства в масштабах глобальной экономики.

Уникальность ситуации заключается в том, что сегодня открыта не только повестка дня Болонского процесса, но и есть возможные пути решения поставленных вопросов. Сегодня каждый европейский вуз/университет в состоянии предложить свое *know how* в создании интегрированной европейской системы высшего образования. Учитывая позитивный опыт отечественной высшей школы, мы вполне в состоянии на равных участвовать в этом процессе. Вуз должен стать площадкой эксперимента и поиска ответов на вызовы времени. Но перед ним стоит задача преобразования всего учебного процесса и структуризации учебных планов для обеспечения их совместимости с европейскими/мировыми стандартами.

И еще ряд вопросов:

— *кому учить?* Профессор — мастер, формирующий научно-педагогическую школу. Без него нет вуза. Это обязывает изменить политику: от усредненного отношения к профессорско-преподавательским / научно-педагогическим кадрам к индивидуальной работе с ними. Ведущим направлением должна стать кадровая политика: сохранение, привлечение, подготовка кадров. Особый упор — на повышение статуса (в том числе, материального) профессорского корпуса. Но к нему и иной спрос. Оценка труда не по часам, проведенным со студентами, а по приобретенным, освоенным ими знаниям;

— *кого учить?* Любого изъявившего желание учиться. Студентами могут быть люди от 16 лет и старше.

Непрерывный характер образования предполагает знание возрастных особенностей обучения людей разного возраста;

— *когда учить?* Тогда, когда это удобно потребителям образовательных услуг;

— *как учить?* Сквозь все сектора, все страты и все культуры. Учебный материал должен излагаться по принципу спирали, когда в процессе образования можно возвращаться к уже пройденному, но на более высоком уровне. Использовать новые интерактивные методы обучения. Активно использовать метод проектов, предполагающий разделение и упорядочение труда, самоуправление и самодисциплину, межгрупповое соревнование в качестве и эффективности результатов общепольного дела, ответственность каждого за общий успех и всех за успех каждого. Вуз должен обеспечить свободу учения, которая предполагает: широкий диапазон выбора студентом своих педагогов; возможность перехода с одного факультета на любые иные; возможность перевода из вуза в вуз; право на индивидуальный учебный план при строго оговоренных условиях; выбор самых разнообразных дисциплин для изучения;

— *где учить?* Везде: в вузе, сообществе, на практике, в студенческом кампусе. Не замыкаться в рамках аудитории, а создавать образовательную среду, нахождение в которой уже обучает студента;

— *чему учить?* Принимать решения при неполноте информации, неопределенности реальной жизненной ситуации и нечетко поставленных задачах, и проблемах. В век постоянно увеличивающегося объема информации перед высшей школой стоит задача не ретрансляции знания от профессора к студенту, а обучения креативному и критическому мышлению. Необходимо учить тому, как учиться и производить

новое знание, поэтому главное содержание образования — исследование, искусство науки. Вуз — это со-творчество мастеров-исследователей с студентами как младшими коллегами. Овладение приемами и метода-ми научного исследования позволяет мыслить самосто-ятельно и правильно. Поэтому возрастает роль само-стоятельной работы студентов и консультаций преподавателей-менеджеров учебного процесса. Обу-чение становится более индивидуализированным, направленным на потребности конкретного студента, более актуальным, позволяющим максимально при-близить образование к реальным потребностям обще-ства, значительно более глубоким и прогностическим, так как есть возможность фокусировать внимание на конкретных проблемах.

Кстати, ввиду институционального развития вузов и усложнения их структуры встает вопрос об определен-ной *децентрализации системы его управления*. При внесении изменений в систему управления необходимо придержи-ваться таких принципов:

- *адекватность поставленным задачам и целям;*
- *соответствие руководителей структурных подразделений их функциональным обязанностям;*
- *интенсификация управленческой работы, ограничиваю-щей функционально не обоснованный рост штатной численно-сти;*
- *самокупаемость и прибыльность (где это возможно и целесообразно) хозяйственной деятельности структурных подраз-делений;*
- *материальное и моральное поощрение за отличные пока-затели в работе;*
- *систематическая отчетность о работе и контроль за выполнением решений ректората и деканатов;*
- *планомерность структурной перестройки управления.*

Обязательно следует сказать и об экономической стратегии вуза, предполагающей эффективное использование всех видов ресурсов: финансовых, материальных, символических; развитие новых форм образовательных и научных услуг; диверсификацию источников доходов; активное освоение новых форм хозяйствования. Стратегия экономического развития вуза, всех его подразделений, видимо должна опираться на следующие факторы:

— использование системы показателей, определяющих как экономическое состояние вуза и его подразделений, так и эффективность их деятельности;

— действенный контроль за состоянием экономики вуза и его подразделений.

Конечно, необходимо ввести иную систему бюджетирования. Ретроспективно можно выяснить средние расходы по конкретным факультетам и запланировать их на следующий год. Возможно, передать этот бюджет в ведение деканам. Это и поднимет их статус, и сделает расходование средств более адекватным потребностям факультетов. Верхнее звено руководства пусть занимается стратегическими вопросами и контролирует бюджет по его главным показателям. По сути, факультеты могут стать самостоятельными организациями, которые удерживаются в системе вуза не только финансовыми обязательствами, но и корпоративной солидарностью — быть единым культурным, научным, образовательным целым, когда нематериальные издержки отделения оказываются выше возможных финансовых дивидендов.

И, наконец, об очень важном! Программы развития науки! То, что должно основываться на фундаментальных принципах миссии и стратегии вуза, определять главные направления исследований.

Заведующими кафедрами и профессорами все-таки, действительно, должны быть основатели собственных школ, направлений и течений в науке. Студенты должны приходить учиться к ученым-исследователям, а не к ординарным трансляторам информации и знаний, добытых другими. Это необходимое условие, конечно, должно дополняться педагогическими способностями преподавателей. *Вуз как образовательное учреждение возможен только потому, что в нем развивается наука.* Такова его природа. Здесь мы попадаем в известную проблему отсутствия квалифицированных кадров. Приглашая претендентов на должность доцента или профессора, необходимо четко определять ожидания от его научно-исследовательской деятельности. Может, стоит, ввести в практику *публикацию* лекций лучших профессоров университета, в частности, лекций при открытии нового учебного года.

Источник силы вуза — наука. Педагоги и студенты — сподвижники в науке, соратники. Соединяясь вместе, факультеты взаимодействуют друг с другом, с позиций различных отраслей знания разрабатывают магистральные и междисциплинарные, пограничные проблемы науки. В современном вузе появляется и должна и новая категория профессионалов — научные сотрудники.

Кроме всего вышеперечисленного, отдельно стоят проблема дистанционного и дополнительного образования. Основная идея здесь — предоставление образовательных услуг в любое время и в любом месте. Необходимо ясное понимание, что логика дистанционного образования не совпадает с логикой заочного образования. Дистанционное образование — это реальное включение вуза в сетевую структуру познания мира. А вот система дополнительного образования должна быть наиболее динамичной и открытой. Она должна

отвечать образовательным запросам в кратчайшие сроки. С учетом концентрации интеллектуального капитала в вузах это вполне достижимо. За правило должно быть взято поощрение активных преподавателей и непрерывное формирование групп для предоставления требуемых образовательных услуг.

И без систематического изучения рынка образовательных услуг и формирования ответов на его потребности говорить о современном образовательном учреждении тоже теперь не приходится. Вузам нужна не только ясная картина рынка образовательных услуг, но и четкое представление о собственном сегменте. Причем, заметьте, нет необходимости увеличивать соответствующие штаты — достаточно включить в этот процесс научно-исследовательский потенциал вузовской науки.

К всему изложенному следует добавить о ряде программ, без которых существование современного высшего учебного заведения было бы сомнительным в наше время:

- программы мультикультурного образования;
- программы развития научной библиотеки;
- программы проектной деятельности вуза;
- программы информатизации процесса обучения и преподавания; процесса управления вузом; деятельности служб и подразделений вуза; среды функционирования вуза. Данные программы процессы должны стать стратегическими в политике вуза, которая должна основываться на принципах *целенаправленности*, предполагающей единство профессиональных целей и задач всех участников научно-образовательного процесса, различных подразделений и служб, независимо от уровня их информатизации в данный момент; *системности*, предполагающей как сбалансированность процесса информатизации по направлениям, так и определенную

последовательность осуществляемых мероприятий; *модульности*, предполагающей создание информационных систем различной сложности, автономности и степени компьютеризации; *технологичности*, учитывающей реальные экономические возможности университета и соответствие его функциональных структур и кадрового потенциала заявленному уровню информатизации; *динамизма*, предполагающего соответствие уровня информатизации научно-образовательного процесса быстро меняющимся информационным потребностям и техническим возможностям их удовлетворения;

- программы социальной поддержки сотрудников вуза;

- программы создания модели выпускника. Университет должен предоставлять широкий спектр образовательных и сопутствующих услуг региону и непосредственно местному сообществу. Прежде всего, это непрерывное образование по месту жительства.

Трудностью современного момента является необходимость сохранения фундаментального вузовского образования при желании студентов получить нужную конкретную профессию. Новым стало и желание ряда студентов продолжать обучение за рубежом или получить второе образование. В связи с отмеченным, необходимо следующее:

- в соответствии с требованиями рынка образовательных услуг организовывать открытие новых перспективных направлений подготовки;

- вводить новые спецкурсы, лабораторные практикумы и производственные практики по актуальным направлениям спроса рынка труда;

- создавать учебные программы модульного типа, способные адаптироваться к новым внешним запросам. Шире использовать современные технологии в образовательном процессе; разрабатывать по каждой

специальности концепции непрерывного использования с использованием информационных технологий в течение всего курса обучения; внедрять системы телекоммуникационного взаимодействия «преподаватель-студент»;

— переходить к консалтинговой системе организации образовательного процесса, индивидуальным образовательным планам, конструируемым каждым студентом при поддержке преподавателя-куратора-тьютора;

— активно вводить тестирования на всех факультетах. Быть готовыми со временем перейти на независимое тестирование;

— вводить рейтинговую аттестацию студентов, которая должна повысить степень управляемости образовательным процессом и его эффективность; стать главным критерием ежегодного распределения студентов по тарифам платы за обучение, вследствие чего стать серьезным стимулом для учебной, научно-исследовательской, социальной активности студентов;

— создать гибкую управленческо-организационную структуру системы открытого образования и финансово-го механизма, обеспечивающего ее развитие;

— разрабатывать дальнейшие современные планы создания дистанционного образования, его методического и материального обеспечения;

— продолжать практическую реализацию требований Болонского процесса — переходить на европейскую кредитно-модульную систему образования, в основе которой лежит принцип асинхронной организации учебного процесса. Ввести в практику предоставление документа о трансферте кредитов для студентов, изъявивших желание получения дальнейшего образования за рубежом;

— курсы введения в специальность должны стать курсами формирования стратегии профессионального и карьерного роста — студент при помощи преподавателя должен определиться в своих предпочтениях, чтобы многолетнее пребывание в вузе и прохождение практик завершилось высокой профессиональной подготовкой;

— использование иностранных языков должно стать практикой образовательного и научно-исследовательского процесса в вузе (преподавание ряда предметов на иностранных языках, защита курсовых и дипломных работ на иностранных языках, публикация статей за рубежом и т. п.);

— привлекать внимание старшеклассников к вузу и проводить раннюю диагностику их интересов и способностей посредством олимпиад, заочных специализированных школ при вузе и других образовательных мероприятий и услуг;

— осуществлять прием в вуз старшеклассников с соответствующей адаптацией школьных и вузовских программ по определенным дисциплинам;

— принять систему организационных мер, позволяющих студентам получать два диплома по разным специальностям. Поэтому экстернат должен стать не исключением, а правилом, обеспечивающим подготовку профессионала;

— создавать центры довузовской подготовки с целью привлечения талантливой молодежи;

— способствовать созданию системы самоуправления студентов на уровне вуза, факультета, студенческих общежитий с включением представителей студентов в ученые советы вуза и факультетов;

— реформировать институт кураторов и тьюторов; кардинально изменить содержание и формы их работы ввиду перехода к кредитно-модульной системе обучения

с большим объемом самостоятельной работы студента, предполагающей значительное время для консультирования;

— формировать систему связи с возможными работодателями, учитывать их пожелания и готовить профессионалов под заказ;

— отладить современные системы и условия для инклюзивного образования студентов с особыми возможностями.

Вопросы и задания по материалам Темы 6

1. Что такое непрерывное образование?
2. Что мы вкладываем в понятие «образовательные коалиции»?
3. Какие реформы в российском образовании необходимо осуществить для вхождения в международные европейские структуры?
4. Каковы современные персонально значимые требования к студенту европейского и российского высшего учебного заведения?
5. Что характерно для новой мировой образовательной парадигмы?
6. Подготовьте сообщения / мини-рефераты / статьи о концепции современного высшего учебного заведения.

Тема 7. Мировые образовательные системы: образование в США

Образовательная система в США.

Проблемы среднего образования.

Система высшего образования в Соединенных Штатах Америки.

Дополнительное образование и образование взрослых.

Инклюзивное образование в США.

Новые тенденции в образовании в США.

США и Россия: опыт сравнительного анализа.

Современная система образования США, сложившаяся естественным образом под влиянием исторических, экономических и социальных факторов, характеризуется рядом особенностей, которые во многом отличают ее от западноевропейских стандартов, о которых речь впереди. В США *отсутствует* единая государственная система образования, и каждый штат вправе определять ее структуру самостоятельно.

Вся страна поделена на школьные округа. В основном, они сравнительно невелики (до 50 тыс. учащихся), хотя есть и значительные — в Нью-Йорке насчитывается более 1 млн учащихся. В компетенции школьных округов — взимание налогов на нужды образования, разработка и принятие программ обучения, набор учителей и выбор учебников.

Большинство мест в окружных комитетах по образованию занимают делегаты от родителей. Остальных членов делегируют учителя и администрации отдельных учебных заведений. При управлении школьным делом сложился некий баланс прерогатив конгресса, федеральной администрации, штатов, округов и отдельных учебных заведений. Разделение полномочий приводит к высокой степени *децентрализации* управления. Такая традиция

была подчеркнута еще в правительственном документе «Америка-2000: стратегия в образовании» (1991): *«Роль федерального правительства была и остается ограниченной в области образования... Вашингтон может лишь помогать, определять стандарты, выявлять образцы достижений, осуществлять дополнительное финансирование».*

Современная система образования США строится на принципах самоуправления, самофинансирования и самоопределения при эффективном взаимодействии федеральных и местных властей. Основная часть средств федерального бюджета затрачивается на студенческие займы, образование ветеранов, помощь малоимущим, содействие в издании учебников и пособий, обеспечении учебных заведений новейшими технологиями и т. д.

Идея местного самоуправления школ рассматривается как очень важная для нации — на практике это означает, что комитеты отдельных штатов:

- разрабатывают региональную школьную политику;
- устанавливают обязательные стандарты учебных программ;
- распределяют ассигнования между округами;
- определяют квалификационные требования для преподавателей;
- занимаются материально-техническим оснащением школ.

Основные же вопросы — чему учить, кто и за какую плату учит, как оценивать и переводить школьника в очередной класс, при каких условиях вручать свидетельства об образовании, какими пользоваться учебниками — находятся в компетенции штатов.

Противники централизации лоббируют планы передачи функций и возможностей министерства образования в ведение штатов. Эти планы, однако, наталки-

ваются на позицию сторонников сохранения роли центра при управлении школой. Такие сторонники есть и среди родителей, которые часто сетуют по поводу произвола администрации отдельных школ. В результате министерство образования не только сохраняет общее руководство школьным делом, но даже увеличивает масштабы своего влияния. Это выражается в постепенном увеличении доли Вашингтона в финансировании школьного дела.

Современная система образования США включает в себя дошкольные учреждения, общеобразовательную «всеохватывающую» школу (полное среднее образование — 12 лет обучения) и так называемые послесредние учебные заведения (профессиональные и высшие). Обучение строится по системе «дошкольный класс плюс 12-летнее школьное образование». При этом существуют некоторые различия по штатам. В большинстве штатов возраст обязательного обучения — с 6–7 до 16 лет. В комплексе со многими школами действуют детские сады, в некоторых даже ясли.

Дошкольные учреждения почти до середины XX в. воспринимались большинством населения как организации социальной помощи малоимущим. Во 2-й половине XX в. в условиях широких возможностей выбора занятий с неполным рабочим днем около половины американских матерей все же предпочитало воспитывать детей в возрасте 3–5 лет дома. Программы дошкольного воспитания и обучения ставят своей целью подготовку детей к начальной школе. Они разнообразны, гибки и демократичны по содержанию, нацелены на обучение самостоятельности, инициативности, навыкам взаимного общения. При этом дошкольные учреждения поддерживают

контакт с родителями. Для детей дошкольного возраста из бедных семей создана специальная программа «Хед старт», финансируемая частично за счет федеральных средств.

«Хед старт» (Head Start — успешный старт) — программа компенсаторного обучения в США, направленная на повышение академической успеваемости и развитие интеллектуальных способностей учащихся из малообеспеченных семей и национальных меньшинств. Необходимость разработки и внедрения программы была продиктована тем, что многолетняя практика исследования умственных способностей американских школьников с помощью тестов, продемонстрировала более низкие результаты выполнения тестов детьми из малообеспеченных семей, а также детьми негритянского, латиноамериканского, индейского происхождения.

Структура системы образования в США

Уровень образования	Уровень образования (англ.)	Возраст и продолжительность обучения
Дошкольное образование в США		
Дошкольное образование	<i>Preschool</i>	до 5-6 лет
Среднее (школьное) образование в США		
Начальная школа, с "нулевого" (<i>Kindergarten</i>) по пятый класс	<i>Elementary school</i>	с 5-6 до 10-11 лет
Средняя школа, с шестого по восьмой класс	<i>Middle school</i>	с 11-12 до 13-14 лет
Высшая (старшая) школа, с девятого по двенадцатый класс	<i>High school</i>	с 14-15 до 17-18 лет
Высшее образование в США		
"Двулетний" колледж ("младший" или "общественный" или "технический" или "городской" колледж), "ассоциированная" степень	<i>Two-year college (junior or community or technical or city college), Associates degree</i>	Обучение на протяжении двух лет, как правило с 18-19 до 20-21 года
Университет (колледж), степень бакалавра	<i>University (College), Bachelor's degree</i>	Обучение на протяжении четырех лет, как правило с 18-19 до 22-23 лет
Университет (колледж), степень магистра	<i>University (College), Master's degree</i>	-
Университет (колледж), степень доктора философии	<i>University (College), Doctor of Philosophy</i>	-

Теоретические предпосылки создания программы — концепция Блума⁵⁰ и др. Блум высказал мысль о стабильности и изменчивости человеческих признаков, акцентируя значение первых восьми лет жизни ребенка для развития большинства его способностей. Протестировав учащихся одного класса, исследователи выбрали наугад несколько детей со средними результатами, но учителю сообщили, что именно эти дети по данным исследования обладают наиболее высоким интеллектом. Повторив исследование через год, они обнаружили, что у выбранных ими



Б. С. Блум

учащихся не только значительно повысилась успеваемость, но и реально возросли показатели IQ. Было показано, что соответствующая *установка педагога* способна оказать чрезвычайно положительное воздействие на интеллектуальный рост среднего и, вероятно, даже слабого ученика. То есть низкий IQ и отставание в учебе обусловлены не врожденными особенностями детей, а неблагоприятными условиями воспитания и обучения. В 1965 по инициативе президента США Джонсона был принят закон о начальной и средней школе, послуживший основанием для многочисленных развивающих программ. В том же году и была начата наиболее масштабная из них — «Хед Старт». Курс развивающего обучения длился 8 недель. Занятия были направлены на устранение пробелов в знаниях детей и формирование у них интеллектуальных навыков. Уже в этом же году по окончании курса занятий были достигнуты положительные сдвиги в выполнении детьми тестов интеллекта. Но выводы свидетельствовали о том, что существующие тесты интеллекта выявляют не сам интеллект, а знания и умения, соответствующие структуре этих тестов. Поэтому занятия по программе «Хед Старт», направленные на усвоение детьми именно этих знаний и умений, способствовали росту показателей IQ. Впоследствии, когда занятия были окончены, и дети вернулись в привычную неблагоприятную социальную среду, новых стимулов для роста IQ больше не возникало. Опыт данной программы говорили о больших возможностях педагогического воздействия

⁵⁰ **Бенджамин Сэмюэл Блум** (1913–1999) — американский психолог методов обучения, создатель таксономии.

на интеллектуальное развитие. Программа убедительно показала зависимость успеваемости и психического развития от социальных условий.

С 6 до 12 лет дети учатся в *начальной (элементарной) школе*. В программе начального обучения представлены английский язык и литература, математика, естествознание, граждановедение, трудовое обучение, цикл эстетического образования (музыка, рисование, пение, ваяние), спорт и физическое воспитание. Оно дает элементарные навыки и знания, вырабатывает сознательное отношение к учебе.

Средняя школа (колледж среднего образования) обычно состоит из двух звеньев: младшая и старшая. В младшей средней школе треть учебного времени отведена на общую для всех программу, а остальное — на изучение предметов по выбору (элективных). Старшая средняя школа обычно предлагает обязательный набор из пяти учебных предметов и множество учебных профилей академической и практической направленности. Средняя школа многовариантна по реализуемым в ней схемам и типам общеобразовательной подготовки. Программа средней школы включает более 200 различных курсов: они составлены с учетом различных вариантов изучения предметов. Обычно уже к началу 10-го класса ученики принимают решение о дальнейшем образовании. Во многих средних школах действуют программы, предусматривающие соединение работы с учебой.

Для оценки качества среднего образования в США используются различные показатели: число оканчивающих среднюю школу; уровень полученных знаний (определяется с помощью тестов школьной одаренности).

Современная школьная система США развивается под знаком пяти стратегических целей в области об-

разования, намеченных в докладе президента Дж. Буша Конгрессу в январе 1990 года:

- ❖ все дети Америки будут поступать в школу уже умеющими читать;

- ❖ число успешно оканчивающих полную среднюю школу должно возрасти до 90%;

- ❖ американские школьники будут держать экзамены в 4-х, 8-х и 12-х классах и должны проявить компетентность по престижным предметам — английскому языку, математике, естествознанию, истории и географии. Каждая средняя школа будет гарантировать выпускникам подготовку, достаточную для продолжения образования или для продуктивной работы в современной экономике;

- ❖ все взрослые получат знания, необходимые для понимания мировой экономики и для выполнения своих гражданских обязанностей и реализации своих прав;

- ❖ все школы будут свободны от наркотиков и насилия, в них утвердится атмосфера дисциплины и доброжелательности.

Традиционные академические предметы были дополнены обязательными новыми курсами: английский язык — общим введением в мировую литературу и др.; обществоведение (история, география, гражданское право) — историей западной цивилизации, историей Америки, американской демократии; математика — основами дифференциального и интегрального исчисления и др.; естествознание (физика, астрономия, геология, химия, биология) — основами квантовой механики, электродинамики, принципами технологии (технического проектирования и конструирования). Совершенствуются курсы иностранных языков (ставится задача достижения практического билингвизма), физической культуры и здоровья, искусства. Начиная

с 10-го класса, эта широкая программа дополняется предметами по выбору учащихся.

Главный способ оценки и контроля знаний в американской школе — тесты. В тестах закладываются вопросы и варианты ответов, один из которых верен. Чаще стали применять тесты, где есть вопрос, но нет ответа.

При оценке и контроле прибегают к использованию кредита — стандартной единицы измерения объема знаний в соответствии с количеством затраченного на их приобретение времени. Для получения аттестата об окончании старшей средней школы чаще всего требуется иметь 16 кредитов, половина из которых начисляется по программам обязательных учебных дисциплин. Кроме того, в средних школах учебный год делят на два-три периода, в конце которых выставляются оценки по пятибалльной или стобальной системам: А (93–100) — отлично; В (85–92) — выше среднего; С (75–84) — удовлетворительно; D (65–74) — плохо; E (0–64) — не засчитывается.

Профессиональное обучение осуществляется в средних школах, региональных профессиональных центрах (они организуются посредством кооперации нескольких средних учебных заведений) и в центрах профессиональных навыков. Учащиеся приобретают различные специальности на уровне квалифицированного рабочего. Масштабы профессионально-технического обучения в США поистине внушительны. Обычно ученикам предлагают не менее двух-трех курсов профессионального обучения. В ряде школ этот набор достигает шести-семи курсов. Не менее двух третей учащихся средней школы обучаются, по крайней мере, по одной программе профессиональной подготовки. Профессионально-техническое образование охватывает не только подготовку рабочих, но и лиц, занятых в сферах услуг, конторского труда и др. Овладение

учащимися профессиональными знаниями и навыками рассматривается как одна из задач общеобразовательных учебных заведений, для чего в средних школах формируются профессиональные отделения или потоки. Многие школы располагают учебными мастерскими; изучение предметов профессиональной специализации организуется также в группах на уроках и т. п. Одним из важнейших направлений государственной политики является ликвидация неравноценности образования, получаемого учащимися этих потоков в сравнении с выпускниками, избравшими академическое направление. Окончание профессионально-технического отделения средней школы дает возможность поступления в младшие колледжи. Альтернативными путями получения профессионально-технической подготовки (на базе 9 лет школы) может быть обучение (с получением полного среднего образования) в средних профессионально-технических школах, где обеспечен более широкий выбор профессий и специализаций, и в межклубных профессионально-технических школах (для учащихся, не имеющих возможности пользоваться учебными мастерскими).

Активно участвуют в организации трудового и профессионального обучения бизнесмены. При министерстве образования США еще в 80-х годах прошлого века было создано специальное управление, призванное налаживать контакты школ с корпорациями. Тогда же был запущен ряд программ: «*Партнерство в области образования*», «*Усыновление школы*» и др., которые обеспечивали такие контакты. Согласно этим программам, бизнесмены посылают специалистов в учебные заведения в качестве преподавателей, оказывают финансовую и другую поддержку, необходимую для обучения

(в этом участвовали компании «Тексас инструмент», «Кайзер кемикал», «Блиу корпорейшн» и др.).

Высшее образование США характеризуется значительным разнообразием учебных программ, изучаемых курсов и дисциплин, представляя собой единый социальный институт, осуществляющий важные экономические, социальные и идеологические функции.

К категории высших в США причисляют, как правило, послесредние учебные заведения с двумя ступенями подготовки: академическим колледжем и профессиональной (или исследовательской) школой. Требования к выпускнику по массовым профессиям определяются самим вузом. Государство контролирует качество подготовки отдельных категорий специалистов лицензированием их самостоятельной профессиональной деятельности.

Среди почти 5 тыс. послесредних учебных заведений к высшим относятся около 1,5 тыс., в том числе чуть более 600 вузов искусств и т. п. Большинство колледжей присуждает только степень бакалавра; относительно небольшая часть университетов присуждает степени бакалавра и магистра. Лишь около 200 вузов присуждает высшую в США ученую степень доктора философии. Однако и внутри этой категории имеются



Знаменитый Гарвард

значительные различия. Среди наиболее престижных вузов — известные в мире частные университеты Гарвардский, Йельский, Стэнфордский, Принстонский и близкие к ним по организации Калифорнийский и Массачусетский технологические институты — крупные научные центры.

Следующую группу составляют многоотраслевые и технические университеты (Колорадский и Аризонский университеты, Техасский университет сельскохозяйственных и технических наук — всего свыше 40), считающиеся национальными центрами подготовки специалистов, но с меньшим объемом научно-исследовательских работ. Две первые группы готовят основную часть докторов наук — преподавателей вузов.

Третья группа университетских систем — свыше 30 университетов и их объединений — отличается большим числом студентов, приехавших из разных штатов. Эти группы вузов определяют качественный уровень высшей школы США. Вузы первой сотни осваивают $\frac{1}{10}$ суммарных ассигнований на научно-исследовательские работы и $\frac{1}{2}$ всех расходов в США на фундаментальные исследования. Вузы, выпускающие докторов наук, осваивают 98% средств на научные исследования. Деятельность других вузов в значительной степени связана с узкоспециальными или региональными проблемами.

Американские вузы обычно представляют собой учебные городки, так называемые *кампусы*. В них имеются учебно-лабораторные здания, библиотеки, общежития, жилые дома для профессорско-преподавательского состава, объекты общественного питания, спортивные и культурные сооружения.

Учебные кабинеты и классы оснащены современными техническими средствами обучения, средствами ИТ, персональными компьютерами, гаджетами, телевизионными системами. Широко представлены лингафонные

кабинеты, поскольку при обучении иностранным языкам упор делается на разговорную практику. Научно-исследовательские лаборатории постоянно пополняются оборудованием, позволяющим вести исследования на современном уровне. Большое внимание уделяется формированию и использованию библиотек.

Актуальной проблемой современного высшего образования США остается привлечение способной молодежи в технические вузы, необходимость реорганизации системы обучения для получения степеней магистра (2-й академической) и ученой — доктора. По прогнозам исследователей, в нашем столетии будет ощущаться значительная нехватка специалистов инженерно-технического профиля.

В свете реформирования высшего образования в США Комитетом по образованию и людским ресурсам были определены приоритеты, включающие:

- совершенствование содержания образования, пересмотр учебных планов и программ;
- усиление естественно-математической и научно-технической подготовки студентов;
- обновление и переподготовка профессорско-преподавательского состава;
- активизация мотивации студентов к обучению;
- переосмысление места и роли научно-исследовательской работы в вузах;
- введение инновационных моделей в учебный процесс, новых форм и методов обучения.

Важный показатель уровня вуза — степень *селективности (избирательности)*. Почти 1400 вузов принимают всех, подавших заявления о приеме; свыше 100 вузов отдельных штатов относятся к высокоселективным, хотя и на них распространяется правило преимущественного зачисления «местных» абитуриентов. Частные высокоселективные вузы принимают 30% подавших

заявления. Выявление лучших и создание им благоприятных условий продолжается в течение всего срока обучения. Другой важный показатель качества вуза — соотношение студентов и преподавателей. В лучших вузах США на одного преподавателя приходится 6 студентов; среди вузовских наставников доля докторов наук — около 97%.

Большинство государственных вузов финансируется соответствующими штатами. Частные вузы содержат себя за счет платы за обучение, доходов от продаж научной продукции и услуг, частных пожертвований; доля федеральных ассигнований — около 20%; эти средства перечисляются на реализацию общенациональных программ (например, федеральной помощи студентам) и на целевое финансирование исследовательских работ по заказам государственных ведомств.

Качественная реализация принципов совершенствования высшего образования, адаптация их к постоянно изменяющемуся обществу, позволяет подняться на уровень осознания новых, необходимых современному человеку знаний и умений и по достоинству оценить новую информационно-технологическую эру.



Йельский университет

В последнее время образование в вузах, как частных, так и государственных, становится все дороже. Плата за год обучения от 5 000 долларов в университете штата до 40 000 долларов в Гарварде, и, хотя *бедным* студентам даются щедрые стипендии, их часто недостаточно для студентов из среднего класса, чьи семьи теряют большую часть своих доходов. С 2002 плата за обучение в государственных вузах выросла на 14%, а в частных на 6%, что больше уровня инфляции за то же время.

В американской разговорной речи все вузы обычно называются колледжами (*college*), даже если они не колледжи, а университеты.

Все программы обучения в государственных и частных вузах проходят аккредитацию в соответствующих общественных аккредитационных советах (программы магистратуры и докторантуры каждая специальность отдельно). Существуют колледжи и университеты, не прошедшие аккредитацию, например:

- *мельницы дипломов*, где дипломы просто продают всем желающим;
- некоторые *Библейские колледжи* и другие религиозные организации, программы которых не являются академическими, а используются для обучения священнослужителей определенных направлений (во многих религиозных организациях обязательной является аккредитованная степень бакалавра);
- институты маргинальных научных направлений
- образовательные учреждения, не соответствующие стандартам высшего образования по темам, количеству часов или квалификации преподавателей (например, вечерние школы для взрослых).

Во многих штатах использование неаккредитованного диплома для получения работы квалифицируется как

подлог, однако любая организация может называться колледжем, институтом или университетом и выдавать «диплом» любого образца по любым правилам, за деньги, что часто используется с мошенническими целями.

Добавим, многие маленькие колледжи, библейские колледжи, в собственном смысле колледжами могут и не являться.

Колледжи с гуманитарным уклоном часто называют «колледжами свободных искусств». Лучшие колледжи свободных искусств, такие как Амхерст, Вильямс и Суортмор, сравнимы по престижности с университетами Лиги плюща (ассоциация восьми частных американских университетов, расположенных в семи штатах на северо-востоке США. Название происходит от побегов плюща, обвивающих старые здания в этих университетах. Считается, что члены лиги отличаются высоким качеством образования), но поскольку их гораздо меньше, они менее известны, хотя качество обучения в них очень высокое.



Плющ в Принстоне...

Добавим о поступлении и особенностях обучения.

Местные колледжи обязаны по закону предоставлять образование любому жителю местности, в которой они расположены, но поступление в американские четырехлетние вузы зачастую длительный и сложный процесс. Заявление о приеме — это большая анкета, на которой поступающий обязан записать не только свои отметки в школе и на стандартных экзаменах, но и свои интересы, достижения и награды вне школьной программы, а также одно или несколько сочинений на заданные темы. Кроме того, ученик обязан подать рекомендации от учителей и, в некоторых вузах, пройти интервью с выпускником-волонтером.

Поскольку стандарты в разных школах различаются, оценки обычно мало говорят о подготовленности учеников. Поэтому их дополняют результаты стандартных экзаменов. Обычно абитуриенты должны сдать один из двух общих экзаменов — *SAT Reasoning Test* или *ACT*, а в некоторых случаях — один или несколько экзаменов *SAT Subject Tests*, которые проверяют знания по определенным предметам.

Вузы часто обращают внимание на внепрограммные достижения абитуриентов: в спорте, искусстве, общественной работе, и принимают тех, кто особо проявил инициативу и тех, кто, как считается, добавят яркости и разнообразия в жизнь вуза. При этом рассматривается не только уровень, но и область достижений: атлет, занимающийся спортом, в котором недостает участников, или музыкант, играющий на нужном инструменте, может быть отобран, даже если его остальные способности не слишком впечатляют.

Учительские рекомендации очень важны, поскольку они помогают судить и о таланте, и о старательности, и о других качествах студента.

Сочинения помогают отобрать самых оригинальных и изобретательных школьников, а интервью часто показывают, насколько характер школьника подходит к характеру вуза. Таким образом, каждый элемент заявления играет роль в составлении понятия о поступающем. Насколько такое понятие играет роль, зависит, главным образом, от величины и престижности вуза.

Из-за непредсказуемости этого процесса многие школьники поступают в несколько вузов, иногда до десяти, включая один, в который они почти точно будут приняты. Чтобы уменьшить количество бумаг или сетевых форм, которые школьники должны заполнять, многие вузы принимают Стандартное заявление (*Common Application*).

В самых больших университетах абитуриент обычно должен поступать на определенный факультет, но в большую часть вузов он поступает в вуз вообще. Даже там, где нужно поступать на конкретный факультет, есть способы перейти с факультета на факультет и можно иметь статус «нерешившего», хотя путь на некоторые факультеты при этом становится почти или совсем закрыт. В других вузах студент должен решить, в чем он будет специализироваться, в конце первого, а иногда второго курса. Иногда в дополнение к основной специальности (*major*) можно добавить одну или более дополнительных (*minor*) специальностей, иногда можно выбрать две или даже три основных специальности.

Посещение каждого курса дает определенное количество кредитов (очков), которые соответствуют определенному числу часов работы в неделю над этим курсом. Студент может выбирать себе курсы свободно, но он должен зарабатывать больше минимума и меньше максимума кредитов и выполнять требования вуза по своей специальности или специальностям. Требования могут быть конкретные («векторный анализ») или

общие («девять кредитов гуманитарных наук») и могут быть выполнены в любое время до получения диплома.

Отметки в американских вузах выставляются по семестрам или, реже, по триместрам. Они зависят, в основном, от экзаменов, которые сдаются, как правило, в середине семестра или триместра (*midterms*) и в экзаменационную сессию в конце учебного года (*finals*). Могут засчитываться домашние задания, проекты, презентации, рефераты и т. д.

И еще уточним: магистратура в США предоставляет возможность получения степени магистра после продолжения образования в течение двух лет. Обучение на второй ступени высшего образования сводится к подготовке студентом большого исследования по специальности и его защите.

Самым высоким уровнем образования является степень доктора философии. Реальность ее получения обуславливается следующими факторами:

- трехлетний курс обучения;
- проведение исследования по специализации;
- защита диссертации.

Для выпускников вузов и аспирантов из России существует возможность самостоятельного получения образования и поступления в аспирантуру в Америке. Кандидаты наук имеют шанс поступления в аспирантуру, но с последующим обучением на протяжении 2–3 лет. Для них реальна стажировка в американских учреждениях высшей ступени образования, участие в исследовательской деятельности или чтение лекций при легализации диплома для США.

При желании получения возможности образования за рубежом следует подумать о том, сколько стоит обучение в США. А это от 30 тысяч долларов в год. Следовательно, стоит поискать возможности получения

бесплатного образования в США, реальность которого может быть реализована посредством:

- стипендий, выдаваемых по результатам достижений студента;
- грантов, предоставляемых в случае невозможности оплаты за обучение;
- различных видов финансовой помощи, оказываемых учебным заведением.

Особой популярностью пользуются следующие программы грантов на обучение в США: программа Фулбрайт, программа стипендий Э. Маски, программа образовательного фонда AAUW.

Для получения образования в Штатах следует сдать тесты (GRE, GMAT, SAT) на высокий балл, подготовить мотивационное письмо предельно высокого качества, доказывающего уникальность кандидатуры на отбор приемной комиссией.

Поиск стипендии или гранта для бесплатного обучения следует начинать за два года до поступления, ведь сроки подачи заявок ограничены.

Для выдающихся спортсменов существует шанс получения возможности бесплатного обучения благодаря спортивным стипендиям в США. Однако выдача этого уникального американского пособия осуществляется только на один год, ее продление реально по окончании сезона при условии улучшения спортсменом своих результатов.

Студенты из России могут обучаться в Штатах и по программам обмена студентами, которая предполагает договоренность между учебными заведениями на прохождение стажировки или обучение на протяжении 1–2 семестров с проживанием в студенческих городках или принимающих семьях.

Дополнительное образование в США является востребованным для уже квалифицированных специалистов

и позволяет повысить свой уровень компетенций, а также изучить ведущие мировые практики.

Если нет времени и средств на долгосрочное обучение и получение диплома, можно ограничиться курсами. Почти все университеты, в том числе, самые престижные, имеют краткосрочные программы, по окончании которых выдаются сертификаты. За сумму около пяти тысяч долларов можно получить сертификат о прохождении программы по маркетингу, менеджменту, высоким технологиям и другим дисциплинам из уважаемых учебных заведений. Ориентированы такие программы, как правило, на людей с высшим образованием и опытом работы. Если нет возможности приехать в США, многие курсы можно пройти онлайн — например, престижный Корнуэлльский университет предлагает различные дистанционные курсы.

Помимо университетов, обращают на себя внимание тренинговые центры, которых в США великое множество. Например, желающим развить навыки продаж, переговоров, ораторского мастерства или управления людьми и потратить на это всего несколько дней, можно принять предложения таких компаний, как Ken Blanchard Companies, Dale Carnegie Training и др.

Идея непрерывной (на всю жизнь) учебы сегодня пользуется популярностью у американцев. Каждый год более 20 млн человек (около 10% всех взрослых) совершенствуют свое образование на разнообразных курсах. По некоторым данным, до 45 млн взрослых американцев слушают лекции в университетах, колледжах, профессиональных и правительственных организациях, в религиозных учебных заведениях. Большинство участников образовательных программ для взрослых преследуют практическую цель: желание проверить и усовершенствовать свои профессиональные навыки. В результате экономических изменений и

стремительного наступления эры информации возросла необходимость в получении новой квалификации. Таким образом, обучение взрослых обеспечивает потребности многих американцев, стремящихся улучшить свое положение на меняющемся рынке рабочей силы. Это одна из причин продолжающегося расширения сферы взрослого образования. Конечно, не все посещают эти курсы в связи с работой. Многие просто хотят расширить круг своих знаний и изучить что-то, привлекающее их, например, изготовление эстампов, танцы или фотографию.

Непрерывное образование представлено, главным образом, общинными, или двухгодичными колледжами (с неполным курсом), где занятия проводятся, как правило, в вечернее время. Курсы, на которые записываются взрослые, варьируются от личных увлечений, хобби и различных видов отдыха до узкоспециальных технических навыков. Наиболее популярны занятия по основам бизнеса, здравоохранения и медицины, инженерного дела и образования. Около 50% слушателей обучаются по программам, финансируемым высшими учебными заведениями, около 15% бизнесом и промышленностью. Более 80% компаний организуют собственные программы подготовки и переподготовки. Многие крупные корпорации предлагают полные программы обучения с присвоением ученой степени, а некоторые даже финансируют собственные технические и предпринимательские колледжи и университеты. В 2015 г. более 6 млн таких студентов занимались в рамках программ, дотируемых промышленными фирмами и рассчитанных на получение ученых степеней. Около 8 млн. американцев ежегодно участвуют в системе корпоративного образования того или иного направления.

Институт образования ЮНЕСКО выдвинул несколько определяющих положений, дающих представление о том, что такое непрерывное образование сегодня:

- ❖ три базовых термина, формирующих значение концепции непрерывного образования — это «жизнь» (life), «длящийся в течение жизни» (lifelong) и «образование» (education);

- ❖ образование не заканчивается по завершении формального обучения (школа, колледж, университет), а является непрерывным процессом;

- ❖ непрерывное учение не только охватывает сферу образования взрослых, но и вбирает в себя и унифицирует все стадии получения образования: дошкольное обучение, начальное, среднее, среднее специальное, высшее и т. д., то есть рассматривается всеобъемлюще;

- ❖ непрерывное учение универсально по своей сути и способствует демократизации образования;

- ❖ непрерывное учение характеризуется разнообразием, насыщенностью и гибкостью учебных схем, программ и техник обучения, равно как и экономией времени за счет создания удобных учебных графиков для обучающихся;

- ❖ непрерывное образование выполняет и корректирующую функцию: компенсировать работающим специалистам недополученные по какой-либо причине знания, умения и навыки и помогать им соответствовать выдвигаемым временем и постоянно изменяющимся требованиям;

- ❖ одна из главнейших целей непрерывного учения — способствовать поддержанию и улучшению качества жизни работающих и обучающихся;

❖ три постулата непрерывного учения: «возможности», «мотивация обучения», «способности к обучению»;

❖ непрерывное образование на сегодняшний день является организующим принципом всей системы образования;

❖ непрерывное образование практически обеспечивает тотальный охват населения и повышает его мотивацию к получению дополнительных знаний;

❖ непрерывное учение включает в себя формальную, неформальную и информальную схемы образования.

Что вообще означает концепция непрерывного образования для США? Выделим:

✓ для исследователей данной области принципы непрерывного образования являются базой для глубокого интеллектуального пересмотра содержания образования в США;

✓ внедрение концепции непрерывного образования в США позволило учителям школ уделить больше внимания обучению в раннем детском возрасте. Школы получили возможность научить учащихся учиться, устанавливать тесный контакт с работодателями молодежи. Стало реальным поступление в вузы в любом возрасте, появилась возможность оставить вуз и продолжить высшее образование в любой период жизни — что сделало колледж открытым для людей любого возраста;

✓ для индивидов концепция непрерывного образования означает появление новых жизненных возможностей: работа может сочетаться или чередоваться с обучением либо в учебном заведении, либо самостоятельно — на протяжении всей жизни;

✓ для общества непрерывное образование как новая образовательная политика приводит к новым

социальным нормам и культурным ценностям. Внедрение концепции должно привести к появлению действительно обучающегося общества.

В научной литературе США по вопросам непрерывного образования наиболее часто употребляемыми являются такие термины, как «adult education» (образование взрослых), «lifelong learning» (обучение на протяжении жизни), «continuous learning» (непрерывное обучение), «continuing education» (непрерывное образование), «recurrent education» (возобновляемое образование) и др. Такое разнообразие терминов связано не только с недостаточной определенностью понятия, но и с включением в него нескольких различных идей. Разные организации, занимающиеся вопросами непрерывного образования, всегда отдавали предпочтение определенным терминам, обозначающим это явление. Так, Организация Объединенных Наций по образованию, науке и культуре (The United Educational, Scientific and Cultural Organization) предпочитала термин «lifelong learning»; Организация экономического и культурного развития (Organization of Economic and Cultural Development) использовала термин «recurrent education»; а Совет Европы (Council of Europe) пользовался термином «permanent education». Но различия в теориях и терминологии все же отражают единую общую идею о непрерывном характере образования, которая была принята и поддержана большинством. Исторически сложилось так, что наиболее употребляемыми в научной литературе США для обозначения рассматриваемого явления стали два термина «continuing education» (непрерывное образование) и «adult education» (образование взрослых). Причем, последний используется намного чаще, о чем свидетельствует история становления непрерывного образования в США.

Система непрерывного образования США заслуживает самого пристального внимания уже потому, что в этой стране образование превратилось в самую большую индустрию в XX веке и это продолжается сегодня, в XXI веке. Индустрия образования сложилась в последние 40–50 лет и охватывает сейчас более трети населения США. Если в начале XX века подростки в возрасте 13 лет могли оставить школу, и это было нормой, то сейчас большинство из них получают образование по дневной форме обучения в среднем к 25 годам, и продолжают учиться на протяжении всей своей жизни. Тем самым США являются ярким примером того, что образование является неотъемлемой частью жизни как отдельного человека, так и общества, и носит непрерывный характер. Вплоть до середины XIX века образование в США рассматривалось исключительно как непрерывное явление. Приоритетным, конечно, было образование подрастающего поколения, так как именно в юном возрасте более легко осуществляется процесс овладения знаниями, умениями и навыками. При этом американское общество всегда осознавало, что полученные в этом возрасте знания есть лишь основа для углубленного обучения в зрелом возрасте, при условии, что человек сам стремится продолжить свое образование и способен его оплатить. Уже в это время даже в самых развитых слоях американского общества только небольшие группы людей ограничивались исключительно базовым образованием, что было связано отчасти с их личной инициативой и возможностями. После Первой мировой войны американское общество все больше стало осознавать необходимость и важность образования взрослых. Вторая мировая война и произошедшие изменения послевоенного периода, связанные с новыми тенденциями в использовании трудовых ресурсов, вытеснения огромного числа

не только неквалифицированных, но и квалифицированных рабочих на рынке труда, чья специальность стала невостребованной в условиях научно-технической революции, способствовали усилению мотивации индивидов к продолжению образования и приобретению новых знаний. К 1970 году идея непрерывности образования проявлялась в тех или иных законодательных актах. Среди них Закон о профессиональном образовании 1963 года, который давал возможность профессионального роста или переквалификации всем желающим в наиболее востребованных профессиях. Обязательное образование молодежи, которое долгое время рассматривалось как своего рода вакцина от неграмотности и невежества на всю жизнь, было признано не способным дать людям знания навсегда в таком объеме, который удовлетворял бы их на протяжении всей дальнейшей жизни. Предпосылки непрерывного образования можно найти и в других законодательных актах. Так в 1972 году были приняты поправки к закону о высшем образовании (Amendments to the Higher Education Act), расширяющие образовательные возможности и программы колледжей и других учебных заведений. В конце 80-х годов непрерывное образование взрослых становится большим бизнесом: на него было использовано 210 миллиардов долларов, что сравнимо с бюджетом в 238 миллиардов долларов, выделяемых на общеобразовательные школы (начальное, среднее и высшее звено вместе взятые). Между тем, несмотря на то, что внимание федеральных властей было приковано в основном на непрерывное образование взрослых, в США не было четкой политики, четких целей и определений непрерывного образования, поэтому в 1976 году было принято решение провести самые широкомасштабные исследования в области непрерывного образования. В итоге появился

Закон о непрерывном образовании (1976). Главный акцент был сделан на образовании взрослых. Подчеркивалась особо важная задача образования «помочь гражданам приспособиться к социальным, технологическим, политическим и экономическим переменам». Было решено выделять на образование взрослых ежегодно 40 млн долларов в год с 1977 по 1982. Американское общество поставило цель сделать доступным непрерывное образование для всех граждан, независимо от предшествующего образования, или профессиональной подготовки, пола, возраста, социального положения, этнической принадлежности, или экономических обстоятельств. Введя в октябре 1976 года Закон о непрерывном образовании (Lifelong Learning Act), Конгресс США официально признал важность непрерывного образования для страны. Акт стал своего рода манифестом о необходимости непрерывных образовательных услуг. В 1977 году был подготовлен проект внедрения Закона «Lifelong Learning and Public Policy», который определил непрерывное образование как «процесс, благодаря которому индивидуумы продолжают развивать свои знания, умения и навыки на протяжении всей жизни». В главном докладе проекта подчеркивалось, что важны все сознательные образовательные усилия, случаются ли они на работе, дома, через официальные или неофициальные организации; достигаются ли они традиционными или нетрадиционными методами, или же через самообразование.

Закон о непрерывном образовании вступил в силу. Его осуществление проходило через 19 различных типов программ, от вопросов образования взрослых до мероприятий, направленных на развитие нужд семьи и развитие личности. Ничто не осталось без внимания: в поле зрения этого закона оказались вопросы финансирования

непрерывного образования; анализ барьеров, препятствующих непрерывному образованию; роль высших учебных заведений в осуществлении внедрения новой концепции в жизнь. Принятие и продвижение данного закона в жизнь явно свидетельствует о государственной заинтересованности в идее непрерывности образования. Произошло изменение всей концепции образования в США.

Итак, в течение XX — начала XXI веков США приложили немало усилий для обновления системы образования. Прежде всего, удалось добиться государственной политики по отношению к образованию. Многостороннее развитие получила концепция непрерывного образования, были преобразованы университеты и колледжи, которые стали доступны взрослому населению; были разработаны масса новых программ, в том числе, для взрослого учащегося; стали престижными библиотеки, и заметно повысилась их роль в системе образования и т. д., — то есть сделано все возможное для того, чтобы идея непрерывности образования получила свое дальнейшее развитие и способствовала социальному и экономическому процветанию государства.

И, наконец, об образовании в США людей с особыми потребностями...Законы, регламентирующие *специальное образование* в США, появились в стране в последние 25 лет. С 2001 года образовательная политика на федеральном уровне здесь регулируется документом «Ни один ребенок не останется вне закона» («No Child Left Behind Act» — NCLB). Этот закон требовал, чтобы к 2014 году успеваемость 100% школьников соответствовала образовательным стандартам, что, в принципе, не выполнено. Школы, не демонстрирующие на этом пути «прогресса за год», подвергаются наказанию — теряют государственное финансирование. Неспособность одной группы достичь поставленных

для нее целей и задач может привести к тому, что вся школа попадает в черный список или окажется под пристальным контролем надзирающих органов. Тревога педагогов растет, как и неразбериха в отношении построения *инклюзивного* школьного сообщества. Наблюдаемые в настоящее время тенденции говорят о постоянно чинимых препятствиях построению инклюзивных школьных сообществ в США. Менеджеризм школ и упор на успеваемость приводят к повышенной фрустрации настолько, что работники образования уже просто не способны сфокусироваться ни на чем, кроме вопроса о том, достигнет ли их школа в данном году заданного распоряжениями органов образования прогресса. Проведение в жизнь идеи *инклюзии*, а также развитие педагогики, способной ответить на потребности всех учащихся, задача трудная. Ученые ссылаются на уже проведенные исследования, которые объясняют многочисленные причины того, что движение к инклюзии, в целом, нельзя назвать успешным. Среди этих причин особенно важными считается отсутствие связи между общим и специальным образованием, что в настоящее время мешает усилиям, направленным на инклюзию, и отсутствие у участников процесса создания инклюзивного сообщества общих ценностей и общего языка, без которых невозможно сотрудничество.

Задача построения инклюзивного школьного сообщества кажется почти невыполнимой в настоящее время, когда во многих странах политика в области образования ставит во главу угла отчеты школ об успеваемости, измеряемой в баллах стандартизированных тестов. Ученые связывают эту черту современной образовательной политики с распространением влияния так называемой *социальной концепции неолиберализма*. Эта концепция основана на рыночной интерпретации

всех типов общественных отношений с присущими рыночной логике понятиями конкуренции, эффективности и т. п. Проблема эта обостряется еще и тем, что усиливается тенденция к унификации образовательных учреждений. Становясь похожими друг на друга, школы в массовом порядке могут начать производить граждан стандартного унифицированного общества. Давление на школу, которое оказывается требованием достижения стандартизированных показателей успеваемости — вот современная примета! В США действуют различные стандарты для отдельных групп учащихся: детей, для которых английский язык не родной; детей с особыми образовательными потребностями; в отдельных случаях для афроамериканцев.

Однако стоит сказать и о положительном: в Соединенных Штатах все более и более распространяется модель, которая действительно работает. Сейчас если не половина, то, по крайней мере, 40% всех школ со специализированными классами имеют цельные инклюзивные программы. Это выглядит так: детей, у которых есть большие пробелы в развитии, сажают в отдельную комнату, разбитую на небольшие кабинки, где они получают индивидуальное образование один на один с тьютором. Программы для каждого из таких детей создаются персонально, на основании теста, который проводится в начале учебного года. Это делают педагоги таких специализированных комнат совместно с тьюторами.

Дети общаются с другими обучающимися обязательно: выходят на перемену, на ланч, на физкультуру, на общешкольные мероприятия, участвуют в праздниках — пусть и не в такой мере, как и обычные дети. Более того, у них есть партнеры из числа типичных детей, с которыми они садятся вместе. К счастью, американское общество воспитано неплохо — оно вполне толерантно, приучено

к тому, что любой человек, с любым отличием, физическим или ментальным, является частью общества.

А теперь о следующем: между системами высшего образования США и РФ существует еще довольно много различий. Самое главное, пожалуй, заключается в том, что российские студенты поступают на *определенную* кафедру или факультет, заранее ограничивая себя рамками будущего направления, в то время, как американские учащиеся при поступлении в вуз не имеют таких жестких профессиональных установок. Российский студент, будущий бакалавр, учится четыре года, слушая, в основном, только те курсы, которые тесно связаны с его направлением, американский студент за четыре года осваивает курсы не только по специальности, но и по другим дисциплинам, выполняя общеобразовательные требования, типичные для американской системы высшего образования.

Рассматривая разные подходы к высшему образованию, исследователи хорошо видят в российской (общеевропейской) системе и преимущества (качество подготовки студентов), и недостатки (подростки, поступившие в вуз, не всегда готовы выбрать себе профессию, а молодые выпускники оканчивают университет, не имея широкого представления о том круге вопросов, которые лежат за пределами их профессионального направления). Американская система высшего образования реализуется по-своему в каждом вузе. Так, некоторые американские вузы требуют, чтобы студенты прослушивали общеобразовательный курс по культурному наследию человечества (включающий в себя, например, чтение Библии, текстов Сократа, Вергилия, Декарта, Вольтера, Руссо, Гете, Гегеля, Джефферсона, Маркса, Дарвина, Ницше, Достоевского и др.), в то время как другие подобных курсов не предлагают. Типичную учебную программу для студентов американского вуза можно охарактеризовать следующим

образом (имея в виду, что 15 американских академических кредитных часов равны одному кредитному (семестровому) часу в российском вузе, а американский академический час обычно равен 50 минутам, а не 45, как в России).⁵¹

- 15–20 кредитных часов (зачетных единиц) — некоторые обязательные курсы (по письменной речи на английском языке, иностранному языку, математике, этническому разнообразию американского общества), которые составляют фундамент для дальнейшей работы;

- 30–40 кредитных часов — общеобразовательные курсы, выбранные студентами из ограниченного набора в каждой категории (например, искусства, гуманитарные науки, общественные науки, естественные науки и математика);

- 30–40 кредитных часов — курсы по специальности;

- 20–45 кредитных часов — факультативные курсы.

Американские студенты часто учатся не только по специальности/одному направлению: они слушают несколько факультативных курсов, формируя из них вторую специальность, дополнительную специальность или получая сертификат. Вторая специальность требует такого же количества курсов, что и первая; дополнительная специальность (см. выше) предполагает меньшее количество курсов. Сертификат, доказывающий определенный уровень способностей студента по той или иной дисциплине (например, сертификат по русскому языку или по экономике), обычно требует еще

⁵¹ Зачетные единицы в американском вузе рассчитываются на основании времени, которое студенты проводят на занятиях, а зачетные единицы согласно Болонскому процессу (ECTIS) рассчитываются на основании времени, которое требуется студентам для выполнения того или иного задания.

меньше курсов. В любом случае студент получает только одну степень бакалавра, возможно, по двум направлениям или одному основному и дополнительной специальностью или сертификат.

Эта система возникла в конце XIX в. для того, чтобы исправить положение, когда студенты слушали курсы только на элементарном уровне и получали довольно широкое образование, но, по существу, не имели никакой глубокой специализации. Систему специальностей ввели сначала в отдельных колледжах и университетах, а затем эта практика [кстати, довольно быстро] распространилась во многих американских вузах. В XX в. обнаружилось, что студенты, оканчивающие американский вуз, хорошо знают свою специальность, но зачастую плохо знают даже элементарные явления из других сфер знаний. Поэтому была введена новая система общеобразовательных курсов, целью которых было познакомить американских студентов с фундаментальными идеями хотя бы из некоторых сфер человеческой деятельности. В 70–80-е годы прошлого века исследователи отметили, что студенты стали хуже писать на английском языке, неадекватно применяют математические принципы, освоенные еще в школе, к реальным жизненным проблемам, и потому были составлены новые курсы, чтобы решить и эти проблемы.

На фоне повышенного внимания к качеству и результатам обучения многие колледжи и университеты озаботились *процессом преподавания*. Если раньше престижные университеты и даже маленькие колледжи славилась научными трудами своих профессоров, а не достижениями в сфере педагогики, то сегодня многое начинает меняться. Это выражается, в частности, в учреждении во многих университетах США так называемых «центров для обучения и преподавания», где

проводятся специальные семинары по методике преподавания и обсуждаются вопросы, касающиеся организации работы со студентами. Сегодня можно отметить несколько тенденций, имеющих место во многих американских вузах:

- артикуляция конкретных учебных целей для каждой учебной программы;
- использование новых метафор/характеристик для обозначения сути образовательного процесса;
- использование новых педагогических технологий с целью активизации процесса обучения;
- применение новых студентоцентрированных стратегий — в центре учебного процесса оказывается учащийся, а не преподаватель;
- разработка новых подходов к составлению курсов для того, чтобы процесс обучения стал более значимым для студента;
- оценка результативности обучения с позиции ответственности конкретным учебным целям.

Американские и российские системы высшего образования довольно сильно отличаются именно по вышеописанным показателям, критериям и параметрам. В американской системе высшего образования на одном курсе обучаются студенты с разными уровнями подготовки, с разными интересами и разной мотивацией. А в связи с тем, что американские аккредитационные агентства и государственные учреждения стали обращать больше внимания на результативность обучения, во многих вузах сегодня занимаются вопросами, касающимися переосмысления многих аспектов преподавания в вузах — от составления учебных программ до организации занятий.

Напомним: с выходом России на международную образовательную арену в конце 1980-х годов ее культурно-образовательные связи с другими странами стали

существенно укрепляться — начался активный студенческий обмен, многие студенты направлялись в европейские страны и США для прохождения там специализированных технологических курсов и стажировок. В 2008 году Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) опубликовала доклад о долгосрочных образовательных тенденциях, согласно которому к 2030 году количество студентов будет постоянно расти, а состав учащихся будет в большей мере интернационален за счет привлечения большого количества иностранных студентов. Для того чтобы интернационализировать систему высшего образования, российским вузам нужно перейти на единые международные стандарты.

Нашей стране требуется повысить академическую мобильность своих студентов с тем, чтобы они смогли получить широкое образование и рассмотреть изучаемую ими специальность с разных точек зрения. Академическая мобильность позволит перспективным молодым ученым обмениваться опытом со своими коллегами из других стран и, возможно, осуществлять совместные теоретические идеи и разработки, направленные на экономическое и социальное процветание общества. Сегодняшняя Россия ставит перед собой задачу модернизации высшего образования и приведения его в соответствие с постоянно изменяющимися международными нормами, по большей части, с американскими стандартами.

На начальном этапе модернизации необходимо понять, какие требования нужно предъявлять к абитуриентам и чего ждать от выпускника. Каждый вуз должен иметь четкое представление, зафиксированное в соответствующем документе (его еще называют «паспортом выпускника», «моделью выпускника»), какими профессиональными знаниями, навыками и умениями, какими

компетенциями будет обладать выпускник по окончании курса обучения. Составить такую модель можно только тогда, когда у вузов появятся надежные способы оценки и измерения качества образования. Это ставит образовательные организации перед необходимостью сотрудничества с частным сектором, как это издавна происходит в США. В эпоху активного развития экономики и частного бизнеса роль таких организаций в процессе образования постоянно растет. Все большее число крупных частных компаний, занятых в области высоких инновационных технологий, биотехнологий и в других передовых областях, заявляют о том, что выпускников даже самых ведущих вузов зачастую приходится переучивать, потому что теоретические знания, с которыми они приходят, не получают практического воплощения в работе. При этом роль работодателя в процессе выработки требований к выпускнику не стоит преувеличивать. Как правило, его интересы достаточно узки, ориентированы на конкретную отрасль и предприятие. Оптимальным было бы найти золотую середину между Федеральными государственными стандартами высшего образования и теми, которые предъявляют работодатели, с тем, чтобы учреждения высшего образования готовили высококвалифицированных, при этом востребованных профессионалов, которые смогут успешно функционировать на рынке труда.

И, конечно, следует обязательно помнить, что некоего универсального образовательного образца не существует. Речь просто должна идти об адекватности системы образования любой страны тем задачам, которые она перед собой ставит. К тому же необходимо помнить, что модернизация высшего образования невозможна без изменения структуры и системы средней школы — школьное обучение создает плацдарм для

высшего образования, так что абитуриент, окончивший школу российского образца, с трудом адаптируется к чужой для его страны образовательной системе.

Одно из важнейших различий между российской образовательной системой и американской состоит в том, что в США специализация существует исключительно в высших образовательных учреждениях. В соответствии с американской концепцией, в средней школе основной упор делается именно на общее образование — специализации не уделяется большого внимания. В России специализация есть уже в старших классах средней школы.

Еще один показатель, отличающий российскую и американскую образовательные системы, состоит в том, что большая часть [исследовательских] вузов, университетов в США финансируется частным сектором экономики: самые крупные международные компании делают капиталовложения в перспективные вузы с тем, чтобы в будущем получить квалифицированных и востребованных специалистов.

Важное достоинство американской системы в том, что она старается поспевать за технологическими и социальными изменениями: это касается, в частности, активного внедрения передовых информационных технологий в процесс обучения — при чтении лекций, проведении практических занятий и семинаров и т. д. Подобные технологии решают многие проблемы, с которыми сталкиваются специалисты в области образования: сокращают время на проверку домашних заданий, их рассылку студентам, проверку контрольных работ и т. п. Но надо помнить и о наших успехах в этой сфере.

Среди других преимуществ американского образования — междисциплинарный подход к изучаемому предмету, а также гибкость в выборе изучаемых дисциплин. Кроме того, выпускников американских школ

обучают важным навыкам *академической работы*, таким, как умение грамотно отстаивать свою точку зрения, убедительно доказать ее научную ценность. При этом преподавание естественных дисциплин в американских школах уступает российскому: школьник из России сильнее американского в таких областях, как химия, физика, биология. Однако благодаря общеакадемическим навыкам, полученным в процессе школьного образования, американским студентам удастся довольно быстро нагнать своих российских коллег в высшем учебном заведении.

Итак, поскольку именно американская система часто используется в качестве образца, важно знать, что наряду с несомненными достоинствами она обладает и рядом недостатков:

— американская система (особенно система среднего образования) часто становится объектом критики: и в самих США, и за рубежом говорят о ее низкой эффективности. Эта критика во многом справедлива. Но высшее образование в США остается фундаментальным и обеспечивает как студентов, так и магистрантов, и докторантов необходимыми знаниями и навыками:

— между высшими образовательными учреждениями и частным сектором установлено тесное сотрудничество, но сегодня в американских вузах имеется явный *перекос* в пользу влияния инвесторов. А, между тем, вузы должны оставаться *самостоятельными*. Ими должны управлять грамотные руководители, соблюдающие эту тонкую грань — в задачи такого руководителя входит не только принятие решений по развитию вуза в сотрудничестве с крупными частными инвесторами, но и работа с профессорско-преподавательским/научно-педагогическим составом вуза. Руководитель должен прислушиваться к их мнению и руководить вузом не в одиночку, а в союзе со всем коллективом университета;

— в американской образовательной системе недостаточное внимание уделяется изучению иностранных культур и языков (испанский язык составляет исключение, поскольку в некоторых частях Соединенных Штатов он практически имеет статус второго национального). Хотелось бы особо отметить роль иностранных магистрантов и докторантов в американской системе образования: если бы не они, то многие докторские и магистрантские программы просто бы не реализовались в США. Особенно это касается образовательных программ в области естественных наук: американцы то ли не хотят, то ли не могут достаточно успешно обучаться таким предметам;

— в последнее десятилетие расходы на образование все больше перекладываются с государственного бюджета на самих учащихся или их родителей. В результате стоимость обучения в государственных вузах приближается к существующей во многих частных вузах, что подрывает принцип доступности высшего образования;

— американские образовательные институты все больше стремятся к тому, чтобы полученные студентами знания применялись на практике — в результате больше внимания уделяется развитию технических дисциплин. Практическая ориентированность американского образования привела к тому, что многие гуманитарные науки в США понесли серьезные потери в плане финансирования: количество финансовых грантов, выделенных на гуманитарные программы, сократилось вдвое в сравнении с предыдущим.

Итак, реализация Болонской системы в Российской Федерации пошла несколько по иному пути, чем в США. В результате этого появились существенные различия, казалось бы, в стандартизированной системе высшего образования. Однако делать серьезные выводы

в настоящий момент опрометчиво, так как данный процесс в России еще не завершился. Поэтому окончательные итоги по реализации Болонского процесса можно будет проследить лишь после закрепления данных принципов высшего образования как во всех высших учебных заведениях Российской Федерации, так и в умах граждан нашего государства. И, без сомнения, никак не обойтись без критического анализа американской системы образования всех уровней.

Вопросы и задания по материалам Темы 7

1. Дайте общее представление об американской системе образования.
2. Подготовьте сообщения об американском среднем образовании.
3. Подготовьте сообщения об американском высшем образовании.
4. Подготовьте сообщения об одном из американских университетов (по выбору).
5. Подготовьте аналитические справки о сходстве и различии систем образования в США и России, в США и европейских странах.
6. Чем можно объяснить привлекательность получения образования в США?

Тема 8. Образование в Великобритании

Управление образованием в Великобритании.

Основные тенденции и концепции английского образования.

Уровни и система образования в Великобритании.

Кембридж и Оксфорд — старейшие университеты мира.

В последние десятилетия образование в Великобритании, продолжая быть одним из наиболее приоритетных направлений в государственной политике, отстаивает и свою независимость от того, какие политические силы находятся у власти. Принятие решений, определяющих перспективу развития отрасли, осуществляется на самом высоком уровне в иерархической структуре управления — парламентом, правительством страны.

Первым актом общенационального значения в стране считают Закон об образовании 1944 г., который, хотя и был в основном, посвящен школьному образованию, в значительной мере упорядочил систему образования в целом и определил органы ее управления. Затем принятые акты пересматривались и дополнялись. Но к 60-м годам возникла необходимость пересмотра и повышения качества образования.

Кстати, довольно долго в Великобритании не существовало единых школьных программ и учебников. Разработка учебных программ являлась прерогативой директоров и старших преподавателей школ. Однако в соответствии с Законом об образовании (1986 г.) преподаватели должны согласовывать учебные программы с местными органами образования. И на сегодняшний день реформы в образовательной политике коснулись все-таки школьных программ. Это относится, прежде всего, к объединенным школам. Примерно половина

учебного времени в этом учебном заведении отводится на так называемое ядро — обязательные для всех базовые дисциплины. Другая половина учебного времени занята обязательными предметами по выбору, которые предлагаются в виде «пакетов», каждый из которых содержит несколько курсов гуманитарного, естественнонаучного или математического содержания.

При оценке знаний в английской школе также используют тесты. Контроль за результатами обучения включает три равнозначных элемента: проверку, учет, диагностику. Контроль ориентирован на стандартную номенклатуру знаний, навыков, умений. *В соответствии со стандартами выделяются три уровня достижений школьников: запоминание, умение пользоваться знаниями в нештатной ситуации, умение применить знания в реальной жизни.*

В 1993 г. Национальная комиссия по образованию Великобритании опубликовала доклад с красноречивым названием «Учимся преуспевать. Радикальный взгляд на образование сегодня и стратегия на будущее», в котором представлены рекомендации, как добиться положительных перемен в образовании. Они сформулированы в виде следующих целей:

- сокращение объема обязательного образования;
- совершенствование системы повышения квалификации преподавателей;
- сосредоточение управления образованием и подготовки кадров преподавателей в руках одного органа;
- увеличение инвестиций в образование;
- расширение участия общественности в деятельности школы.

Центральным органом управления образования в Англии является Министерство образования (с 2010 года). Министерство образования принимает непосредственное участие в выработке общей стратегии развития всех видов и уровней образования, оказывает, посредством

финансовых операций, влияние на большинство учебных заведений, включая и университеты. Однако деятельность отдельных учебных заведений не контролируется. Такой контроль возложен на Королевскую инспекцию и местные органы образования. Королевская инспекция осуществляет общий надзор, который распространяется на все виды образования, кроме университетского, хотя в последнее время правительственные круги выступают с предложением о работе инспекторов и в университетах.

Непосредственный контроль за деятельностью учебных заведений систем школьного и дальнейшего образования осуществляется местными органами образования.

Характерной особенностью системы образования в Англии является *преобладание государственного сектора*. Процесс «огосударствления» системы образования здесь начался значительно позже, чем в других странах Западной Европы.

В последние годы влияние государства на развитие образования еще более возросло, что связано с необходимостью его финансирования. В настоящее время государство оплачивает 80% текущих и 90% капитальных расходов университетов.

Министерство образования вырабатывает общенациональные стандарты, рекомендации, инспектирует учебные заведения, субсидирует до 60% школьного бюджета. Каждая школа сама определяет свой учебный план, руководствуясь рекомендациями Министерства. Значительные права имеют муниципалитеты. Они финансируют остальные 40% общественных затрат на школы. Министерские субсидии распределяются в зависимости от того, руководствуется ли учебное заведение рекомендациями центра, а также от успешности работы заведения.

Образование формирует особый менталитет, и на этой основе создается культура. В информационном обществе образованность является уже необходимым условием его существования, поэтому сфера образования становится приоритетной, ответственной за формирование нового социального характера, способного реально трансформировать новую культуру информационного общества.

Надо отметить, что система образования Великобритании развивалась на протяжении многих столетий и в настоящий момент подчинена строгим стандартам качества. Образование в Великобритании является обязательным для всех граждан в возрасте от 5 до 16 лет.

Существует два сектора образования: государственный (бесплатное образование) и частный (платные учебные заведения, частные школы). В Великобритании существуют и две системы образования, которые легко уживаются вместе: одна в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии, вторая в Шотландии.

Разнообразие школ поражает. Найти определенные критерии, чтобы классифицировать английские школы, практически невозможно.

Наиболее распространенный тип школы в Великобритании — школы-пансионы (Boarding School), в которых ученики как обучаются, так и живут — данные школы не выходят из списков самых дорогих и престижных школ мира.

Если классифицировать по половой принадлежности обучающихся, то в Великобритании функционируют:

— *смешанные школы* — в них совместно обучаются мальчики и девочки. В стране есть много сторонников совместного обучения, аргументирующих свою позицию следующими утверждениями:

- дети с ранних лет учатся общаться и сотрудничать с представителями противоположного пола;

- представители противоположного пола стимулируют амбициозность и повышают мотивацию к саморазвитию;

— *школы для девочек* — в них обучаются только девочки. Аргументы в пользу отдельного обучения девочек следующие:

- девочки развиваются физически и эмоционально несколько быстрее мальчиков, и в этих школах им не приходится подстраиваться под «отстающих» одноклассников;

- девочки, как правило, отличаются большей самоорганизованностью и лучшей дисциплиной, коллективы девочек оказываются лучше организованными и сфокусированными на учебе;

- не отвлекают от учебы и дела любовные;

- девочки растут самостоятельными и не ожидают, что за них кто-то сделает «неженскую работу»;

- соревновательная среда мало привлекает, а иногда даже угнетает девочек, которые гораздо больше ценят поддержку и командную работу;

— *школы для мальчиков* — в них обучаются только мальчики. Аргументов в пользу отдельного обучения мальчиков тоже немало:

- мальчики от природы являются более подвижными и активными, и им для нормального развития необходимо много движения, спорта и подвижных игр;

- у мальчиков несколько иные критерии успешности, чем у девочек (не послушание, а лидерство, не «сглаживание острых углов», а сопротивление, дерзость и т. д.);

- соревновательная среда необходима мальчикам для самовыражения и активного развития;

- мальчики с детства приучаются легко справляться с «немужской работой» и становятся самодостаточными и самостоятельными.

Теперь о ступенях образования.

Дошкольное образование можно получить как в государственном, так и в частном учебном заведении. Часто родители отдают детей в ясли в возрасте 3–4 лет.

В частных школах в *подготовительные* (или начальные) классы принимают детей, начиная с 5 лет. Иностранные учащиеся поступают в школу с 7 лет, а в возрасте 11–13 лет сразу переводятся в средние классы той же частной школы.

Начальное школьное образование предполагает, что большинство британских детей поступают в государственные начальные школы в возрасте 5 лет, а затем в 11 лет переходят в классы среднего образования той же школы или переводятся в колледж.

Уточним:

- *Primary schools* — возраст учеников от 4 до 11 лет. Экзамены SAT проводятся в 2 этапа, на втором и шестом годах обучения. Результаты второго экзамена важны для поступления в *Secondary School*;

- *Junior Schools* — для детей от 7 до 13 лет. Здесь дети проходят специальный начальный общий цикл обучения по различным предметам, который заканчивается сдачей экзамена *Common Entrance Examination*. Успешная сдача такого экзамена — обязательное условие поступления в старшую школу.

Среднее образование в Англии для детей до 16 лет является обязательным. Все государственные и частные школы учат детей с 11 до 16 лет и готовят их к получению *GCSE (General Certificate of Secondary Education)* — общего свидетельства о среднем образовании, или *GNVQ (General National Vocational Qualification)* — национального свидетельства о профессиональной квалификации.

Большинство иностранных учащихся поступают в британские средние школы (чаще всего в частные школы-пансионы) в возрасте 11–13 лет.

Уточним и это:

- Senior School — для подростков от 13 до 18 лет. Здесь дети проходят сначала двухгодичное обучение для сдачи экзаменов, за которыми следует еще одна двухгодичная программа: A-Level либо International Baccalaureate;

- Grammar school — образование для детей в возрасте от 11 лет по углубленной программе. В этих же школах можно получить подготовку к университету (Sixth Form);

- школы по подготовке к университетам (*Sixth Form*) — для старших подростков 16–18 лет.

Одна из основных задач британской школы — формирование творческого, уверенного в себе, самостоятельного человека. Дети проходят специальный общий цикл обучения по различным предметам, который заканчивается сдачей экзамена *Common Entrance Examination*. Успешная сдача такого экзамена — обязательное условие поступления в старшую школу. С 14 до 16 лет школьники целенаправленно готовятся к экзаменам (обычно по 7–9 предметам) на сертификат о среднем образовании — *General Certificate of Secondary Education*.

В 16 лет, после завершения обязательного цикла образования, молодые люди могут либо уйти из школы и начать работать, либо продолжить образование для того, чтобы поступить в университет. Желающим поступить в университет предлагается двухгодичный курс *A-levels*. После первого года обучения сдаются экзамены *A1*, а после второго *A2-levels*. Первый год обучения предполагает обязательное изучение 4–5 предметов, второй 3–4. Обязательных предметов, необходимых к сдаче, нет — все предметы обучающийся подбирает

себе индивидуально из 15–20 предложенных школой, тем самым определяя свою специализацию, которой будут посвящены последующие 3–5 лет обучения в университете. Часто иностранные студенты, приезжая на учебу в Великобританию, начинают свое образование с A-levels.

После прохождения двухгодичного курса A-levels студенты могут получить профессиональное или высшее образование.

Профессиональное образование (Further education — FE) включает в себя курсы профессиональной подготовки и некоторые курсы для получения высшего образования (степени бакалавра). Термин «профессиональное образование» используется, чтобы обозначить курсы для тех, кто ушел из школы в возрасте 16 лет. В Великобритании насчитывается более 600 государственных и частных колледжей дальнейшего образования. Эти учебные заведения предлагают различные программы обучения, включая курсы английского языка, программы подготовки к получению общего свидетельства о среднем образовании и A-levels, профессиональные курсы.

Высшее образование (Higher education — HE) включает в себя программы по получению степени бакалавра, последипломные программы (магистратура, докторская степень) и MBA (мастер делового администрирования/магистр бизнес-администрирования). Термин «высшее образование» обозначает обучение в университетах, колледжах и институтах, которые предлагают получение ученой или докторской степени.

Высшее образование платное и для граждан страны, и для иностранцев. Для последних — дороже. Студенты-граждане Великобритании могут учиться в долг, который начинают отдавать после получения диплома и устройства на работу с минимальной заработной

платой в размере 21 тысячи фунтов в год. Если же этого не происходит, возвращать долг не нужно. В последнее время в парламенте все больше депутатов склоняются к тому, чтобы повысить стоимость обучения. Такие инициативы, естественно, непопулярны среди студентов.

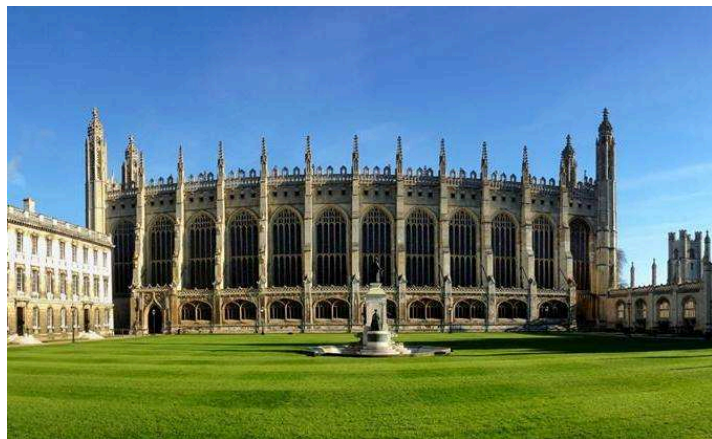
Согласно исследованиям качества среднего образования в мире, Великобритания на протяжении предыдущего десятилетия демонстрировала негативную динамику в отношении качества подготовки выпускников своих школ. В отношении высшего образования Великобритания традиционно занимает 2 или 3 позицию в международных рейтингах вузов.

К системе высшего образования в Великобритании относятся традиционно академические университеты и профессионально-ориентированные политехнические колледжи.



Оксфордский университет

По структуре университеты подразделяются на *коллегиальные* и *унитарные*. Наиболее яркий пример коллегий — Оксфордский и Кембриджский, в состав которых соответственно входят 39 и 29 колледжей.



Кембридж

В состав унитарных университетов входят факультеты и учебные отделения. Деятельность университетов регулируется их королевскими хартиями или уставами. Формально университет возглавляет канцлер, назначаемый королевой и являющийся, как правило, церемониальной фигурой. Реально главой администрации университета является вице-канцлер или ректор (Шотландия).

Руководящие органы университетов — совет и сенат. Совет — высший административный орган, который формирует преподавательский и вспомогательный состав, решает финансовые вопросы. Сенат — академический орган. Председателем совета и сената является вице-канцлер, который выбирается. Состав органов управления также избирается. В органы управления в последнее время стали входить на паритетных нача-

лах представители профессорско-преподавательского состава, студентов и внешних организаций, заинтересованных в подготовке специалистов.

Учебный год в вузах Великобритании начинается в октябре и делится, как правило, на триместры. Продолжительность летних каникул четыре месяца (с 1 июня по 30 сентября). Основными видами занятий в вузах Великобритании являются лекции, семинары, лабораторные работы, а также *тьюториалы* (индивидуально-групповой метод обучения, предполагающий занятия с определенным количеством студентов, которые проводятся тьютором не реже одного раза в неделю). Большое внимание уделяется самостоятельной работе студентов. Практические занятия вынесены за рамки учебного плана и не учитываются при расчете баланса учебного времени.

Традиционный академизм университетов привел сегодня к тому, что производственная практика либо совсем не включается в программу подготовки, либо занимает в ней незначительное место, хотя многие университеты требуют от студентов самостоятельного приобретения практического опыта. В некоторой степени решению этой проблемы способствует обучение по системе *сэндвич-курсов*, в соответствии с которой работа на производстве является неотъемлемой частью учебного процесса и чередуется с теоретическим обучением. Такая форма стала применяться и в университетах, но наиболее широкое распространение она получила в системе дальнейшего образования и, в частности, в политехнических колледжах.

Оксфордский университет (University of Oxford) — британский университет в городе Оксфорд, Англия. Один из старейших университетов в мире, первый англоязычный и на Британских островах. Хотя точная дата основания университета неизвестна, есть сведения, что обучение там происходило уже в 1096 году.

Входит в группу «старинных университетов» Великобритании и Ирландии, а также в элитную группу лучших университетов Великобритании. Обучение платное.

Высылка иностранцев из Парижского Университета в 1167 году (в результате реформы Генриха II Плантагенета, запрещающего английским студентам учиться в Сорбонне) заставила многих английских учеников уехать из Франции и поселиться в Оксфорде.

Первое упоминание об иностранных учениках было в 1190 году, первым иностранным студентом по документам был некий «Emo of Friesland».

Главой университета являлся (и является по сей день) канцлер.

Неанглийские студенты-британцы делились на северных (шотландцы) и южных (ирландцы и валлийцы). В последующих веках географическая принадлежность продолжала влиять на многих студентов, когда дружба между колледжами или общежитиями стала обычаем.

Члены многих монашеских орденов — доминиканцы, францисканцы, кармелиты, августинцы — обосновались в Оксфорде в середине XIII века — они оказывали влияние и поддерживали студенческие дома. Примерно в то же время частными благотворителями были созданы колледжи. Среди них были Уильям Дарем, который в 1249 году основал Университетский колледж (Оксфорда) (University College), и Иоанн I де Баллиола, отец будущего Короля Шотландии, в честь которого назван Колледж Баллиола (Balliol College). Английский лорд-канцлер и основатель Мертон-колледжа (Merton College), Вальтер де Мертон разработал правила для колледжей. Мертон-колледж стал образцом для других колледжей Оксфорда и Кембриджа. После этого многие студенты оставили жизнь в общежитиях и религиозных домах и переехали в колледжи.

В 1333–34 гг. несколько недовольных учёных из Оксфорда попытались основать новый университет в Стамфорде. Из Оксфорда стали поступать протесты в адрес короля Эдуарда III и он запретил его создание — до 20-х гг. XIX века в Англии не было разрешено создавать новые университеты, даже в Лондоне, и Оксфорда и Кембридж сохраняли монополию.

Если со временем через Оксфорд почти в обязательном порядке проходили члены высшего общества, то в Средние века до этого было еще далеко. Там обучались только священнослужители, они снимали комнаты у местных жителей и зачастую были бедны.



Логотип Оксфордского университета

Специальная комиссия Оксфорда рассматривает оценки (только отличные, A-level), рекомендательные письма, проводит собеседования. В некоторых случаях будущего студента могут попросить показать свои письменные работы, провести собственные письменные тесты. Поскольку места в университете предлагаются до того, как большинство абитуриентов закончит школьные экзамены, студенты, как правило, принимаются с условием того, что их оценки к началу учебного года будут не меньше оговоренного балла (conditional offer). Необходимо также знать английский язык не хуже англичанина. Обучение платное: расходы на проживание в год — около 8 тысяч фунтов; плата за обучение зависит от выбранной специальности — гуманитарные науки — 6300 фунтов; точные науки — 8400 фунтов, медицина — 15400 фунтов. Для поступления в магистратуру и аспирантуру кандидаты подают заявления на соответствующий факультет.

Не допускается подача заявлений в один и тот же год одновременно в Оксфордский и Кембриджский университеты.

Университет состоит из 38 колледжей, а также 6 общежитий — закрытых учебных заведений, принадлежащих религиозным орденам без статуса колледжа. Экзамены, большинство лекций и лабораторных занятий организованы централизованно, а колледжи проводят индивидуальные занятия со студентами и семинары. Сейчас в Оксфорде учится более 20 тысяч студентов — около четверти из них — иностранные. Их количество резко увеличивается летом, когда открываются летние языковые школы. Женщин в Оксфорд начали принимать только в 1920-х гг., в 70-х было отменено раздельное обучение.

Штат преподавателей Оксфорда огромен — почти 4 тысячи человек, из них более 70 — члены Королевского общества, более 100 — члены Британской академии. Оксфорд использует в обучении уникальную систему тьюторства — над каждым студентом учреждается персональная опека специалистом по выбранной специальности. Основные направления подготовки студентов: гуманитарные, математические, физические, социальные науки, медицина, науки о жизни и окружающей среде.

Отделения:

- *классических языков и литературы;*
- *древней истории;*
- *филологии, лингвистики и фонетики;*
- *живописи и изобразительного искусства;*
- *английского языка и литературы;*
- *средневековых и современных языков;*
- *современной истории;*
- *музыки;*
- *Востока;*
- *философии;*
- *теологии;*
- *Китая;*
- *истории искусств;*
- *истории медицины;*
- *антропологии;*
- *археологии;*
- *биохимии;*
- *географии;*
- *наук о растениях;*
- *зоологии;*
- *математики;*
- *статистики;*
- *химии;*
- *наук о Земле;*
- *инженерных наук;*
- *материаловедения;*
- *физики;*
- *анестезии;*
- *кардиоваскулярной медицины;*
- *клинических лабораторных наук;*
- *клинической медицины;*
- *клинической неврологии;*
- *клинической фармакологии;*
- *генетики;*
- *молекулярной медицины;*
- *акушерства и гинекологии;*
- *офтальмологии;*
- *педиатрии;*

- *психиатрии;*
- *здоровья населения и первой помощи;*
- *хирургии;*
- *экспериментальной психологии;*
- *анатомии и генетики человека;*
- *патологии;*
- *фармакологии;*
- *физиологии;*
- *Африки;*
- *Бразилии;*
- *современного Китая;*
- *Японии;*
- *Латинской Америки;*
- *России и Восточной Европы;*
- *Южной Азии;*
- *экономики;*
- *образования;*
- *Института интернета;*
- *права;*
- *менеджмента;*
- *политики и международных отношений;*
- *общественной политики и социальной работы;*
- *социологии;*
- *дополнительного образования.*

Оксфорд — не только университет, но еще и крупнейший научно-исследовательский центр. У Оксфорда больше сотни библиотек (самая обширная университетская библиотека в Англии) и музеев, свое издательство.

Студенты имеют возможность большое количество своего времени посвящать досугу — к их услугам более 300 кружков по интересам. Традиционно пристальное внимание в Оксфорде уделяется спорту как полезному и престижному виду отдыха.

Из стен Оксфорда вышла целая плеяда блестящих деятелей науки, литературы, искусства — здесь преподавали Кристофер Рен, Джон Толкин, Льюис Кэрролл, учились Роджер Бэкон и Маргарет Тэтчер. 25 британских премьер-министров окончили Оксфорд.

Кембриджский университет (University of Cambridge, Universitas Cantabrigiensis) — университет Великобритании, один

из старейших (второй после Оксфордского) и крупнейших в стране. Официальный статус университета — привилегированное благотворительное учреждение (exempt charity). Финансирование складывается из государственного образовательного гранта (Higher Education Funding Council), студенческих/аспирантских денежных взносов, пожертвований благотворительных фондов, дохода издательства Cambridge University Press, грантов группы «Рассел» и некоторых других источников. Обучение платное.



Геральдический знак
Кембриджского
университета

Административно Кембриджский университет представляет собой конфедерацию колледжей (всего 31). У каждого колледжа своя недвижимость, библиотека, общежитие для студентов, (протестантская) церковь (chapel) с обязательным хором и органом и так далее. Жизнь и работа колледжей регулируются их собственными уставами и правилами (например, гендерные и возрастные ограничения для абитуриентов). Каждый колледж имеет своих представителей в совете университета. Вместе с тем, студенты любого колледжа могут пользоваться общими подразделениями университета, среди которых знаменитая Кембриджская университетская библиотека, Кембриджская обсерватория, Кавендишская лаборатория.

Учебная и научная работа студентов и аспирантов организована в шести так называемых «школах» университета. Каждая «школа» — административно-тематическая (проблемная) группа из нескольких факультетов (совокупность кафедр), научно-исследовательских институтов, лабораторий и тому подобного:

- Arts and Humanities (гуманитарные науки)

Университет вырос из собрания ученых людей города Кембриджа, которое было образовано, судя по летописям, в 1209 году учеными, покинувшими город Оксфорд из-за того, что оксфордский студент убил жительницу города. В 1214 году были составлены формальные университетские правила. По ним назначался ректор и программа с экзаменами.

В Средневековье все знания об окружающем мире получали в монастырях. Главным отличием от монастырей стало обучение наукам, философии, логике, математике. Университеты Кембриджа и Оксфорда часто вместе называют «Оксбридж».

Faculty of Architecture and History of Art (архитектура и искусствоведение)
 Faculty of Asian and Middle Eastern Studies (востоковедение)
 Faculty of Classics (латынь, древнегреческий)
 Faculty of Divinity (теология)
 Faculty of English (английский язык)
 Faculty of Modern and Medieval Languages (современные и средневековые языки)
 Faculty of Music (музыковедение, фольклористика, история исполнительства)
 Faculty of Philosophy (философия)
 Centre for Research in the Arts, Social Sciences and Humanities (НИИ гуманитарного знания)
 The Language Centre (НИИ языкознания)

- Humanities and Social Sciences (общественные науки)

 Faculty of Human, Social and Political Science (социология, политология)
 Faculty of Economics (экономика)
 Faculty of Education (педагогика)
 Faculty of History (история)
 Department of History and Philosophy of Science (кафедра истории науки и философии)
 Faculty of Law (юриспруденция)
 Institute of Criminology (НИИ криминалистики)
 Department of Land Economy (кафедра народного хозяйства и экологии)

- Biological Sciences (биологические науки)
- Physical Sciences (естествознание)
- Clinical Medicine (клиническая медицина)
- Technology (техника и технология)

Ординарные преподаватели (не «почасовики») в «школах» одновременно являются действительными членами (fellows) какого-либо из колледжей.

Среди людей, так или иначе связанных с Кембриджским университетом, 88 нобелевских лауреатов — по этому показателю он занимает одно из первых мест среди высших учебных заведений мира.

В Кембриджском университете обучение ведется по 28 курсам, которые включают в себя следующие предметы:

- Anglo-Saxon, Norse and Celtic (Англосаксы, скандинавы, кельты)

- Архитектура
- Азия и Ближний Восток
- Классика (древняя Греция и древний Рим)
- Экономика
- Английский
- География
- История
- История искусств
- Археология
- Биологическая антропология
- Политика и международные отношения
- Социальная антропология
- Социология
- Сельскохозяйственная экономика
- Право
- Лингвистика
- Менеджмент (Management Studies)
- Современные и средневековые языки (французский, немецкий, итальянский, испанский, португальский и русский языки)
 - Музыковедение (история и теория), композиция
 - Философия
 - Теология и религиоведение
 - Chemical Engineering
 - Компьютерные науки (Computer science)
 - Engineering
 - Технология машиностроения (Manufacturing engineering)
 - Математика
 - Медицина
 - Астрофизика
 - Биохимия
 - Биологические и биомедицинские науки (Biological and Biomedical Sciences)
 - Химия
 - Генетика
 - Геология
 - Материаловедение (Materials Science)
 - Неврология
 - Патология

- Фармакология
- Естествознание (Physical sciences)
- Физика
- Физиология, эволюция и неврология (Physiology, development and neuroscience)
- Ботаника (Plant sciences)
- Психология
- Системная биология (Systems biology)
- Зоология
- Психология и поведенческие науки (Psychological and behavioural sciences)
- Ветеринария

В настоящий момент Кембриджский университет насчитывает 31 колледж, которые неофициально делятся на 16 «старых» (с даты основания между 1284 и 1596 гг.) и 15 «новых» (дата основания между 1800 и 1977 гг.).

Три колледжа принимают только женщин (Нью Холл, Ньюнхэм и Люси Кавендиш). Остальные 28 колледжей — смешанные.

Два колледжа принимают только аспирантов — post-graduate students (Клэр Холл и Дарвин). 4 колледжа принимают преимущественно взрослых студентов (старше 21 года) или аспирантов (graduate, postgraduate) (Хью Холл, Люси Кавендиш, Св. Эдмунд и Вулфсон). Остальные 25 колледжей принимают как студентов (undergraduate), так и аспирантов.

В Кембридже есть теологические колледжи, например Вестминстерский колледж и Ридли Холл, связанные с университетом через Кембриджскую теологическую федерацию.

В 2011–2012 учебном году стоимость обучения для иностранных студентов составляла £11829 для предметов 1-й и 2-й групп (археология и антропология, экономика, педагогика, право, лингвистика, математика, политология, психология и другие), £15480 — для предметов 3-й группы (архитектура, география, музыка), £18000 — для предметов 4-й группы (инженерия, информатика, менеджмент и другие), £28632 — для предметов 5 группы (медицина и ветеринария).

Также необходимо учитывать, что раз в год надо оплачивать университетский сбор (College fees) — от £4400 до £5200. Прогнозируемый минимум для иностранных студентов составляет около £8000 в год.

Существуют гранты для иностранных студентов, которые частично покрывают стоимость обучения или сборы колледжа. Их количество ограничено. Гораздо большее количество грантов предлагается магистрантам и аспирантам.

Началом развития в стране высшего заочного образования явилось создание *Открытого университета*. Университет ведет подготовку по следующим направлениям: гуманитарному, естественному, социальным наукам, математике, педагогике и технологии производственных процессов.

Обучение строится на основе самостоятельного изучения учебников, методических материалов, рекомендованной литературы (60% учебного времени), учебных программ (10%), работы с тьютором или преподавателем (15%), выполнения практических работ, контрольных письменных заданий (15%). Система экзаменов определяется хартиями, однако в большинстве случаев проводится два основных экзамена в конце 1-го и 3-го годов обучения — по результатам экзаменов обычно устанавливается вид и уровень присваиваемой степени. Выпускникам высших учебных заведений присваиваются академические степени: университетские и Совета по национальным академическим квалификациям.

По своему образовательному уровню степени, присуждаемые в университетах, разделены на *первые* и *высшие*. В большинстве университетов первая степень по гуманитарным и естественным наукам — бакалавр. Курс обучения для получения первой степени обычно составляет 3 или 4 года (в медицине 6 лет). Первые академические степени бывают двух видов: *почетные* и *обычные*. Учебный курс, рассчитанный на получение почетной степени, предполагает глубокое изучение ограниченного числа предметов (в большинстве случаев основного и одного-двух вспомогательных). Курс,

ведущий к получению обычной степени, рассчитан на изучение более широкого круга дисциплин.

Высшими степенями, присуждаемыми в вузах, являются степени магистров наук, искусств и философии; докторов философии, литературы, права. Степени магистра наук или искусств присваиваются после получения степени бакалавра и дальнейшего обучения или выполнения научно-исследовательской работы. Не так давно введена степень магистра философии, которая присуждается за научно-исследовательскую работу, проведенную в течение 2-х лет и более. Следует отметить, что степень магистра вообще мало распространена в Великобритании, и ее часто присуждают лицам, которые не смогли пройти полный курс докторской подготовки. Степень доктора философии можно рассматривать как первую ученую степень в Англии. Она присваивается после подготовки и успешной защиты диссертации, которая является результатом научных исследований. Обычно такая работа требует не менее 3 лет. За выдающийся вклад в науку или практику университеты присваивают высшие степени доктора наук или литературы.

Реформа высшего образования, проводимая в настоящее время в Великобритании в соответствии с Законом о дальнейшем и высшем образовании, предполагает:

- *создание единой структуры финансирования университетов, политехнических институтов и колледжей системы высшего образования;*
- *дальнейшее совершенствование качества подготовки специалистов и с этой целью организацию внешнего контроля за качеством подготовки с помощью общенационального аудиторского органа, созданного вузами;*

- *установление более тесных связей вузов с промышленными предприятиями и коммерческими структурами для дальнейшего экономического развития страны;*

- *расширение доступа к высшему образованию взрослого населения страны.*

В соответствии с прогнозами, видимо, будет расширено обучение по форме неполного учебного дня в системе образования взрослых. Возрастет и доля частного финансирования высшей школы за счет промышленных и коммерческих структур, пожертвований от частных лиц и выпускников вузов, оплаты за обучение, что определит, в свою очередь, более независимую деятельность высших учебных заведений. Однако определяющим по-прежнему останется государственное финансирование высшей школы. Упомянутый выше Закон о дальнейшем и высшем образовании упраздняет бинарную систему (противопоставляющую университетам политехнические институты и колледжи), учреждает единую модель высшего образования, предоставляя политехническим колледжам и эквивалентным учебным заведениям статус университета.

Можно сказать, что совершенствование системы образования Великобритании в последние годы является одним из заметных процессов общественной и культурной жизни страны, надежным инструментом решения социально-экономических проблем государства.

И, наконец, сравним некоторые параметры российского образования и образования в Соединенном королевстве.

Конечно, на поступление в учебное заведение в Британии уходит несоизмеримо больше, чем в России, денег, сил и времени. Для британцев обязательное среднее образование заканчивается в 16 лет, когда они сдают единый государственный экзамен. По сути, этот документ можно сравнить с российским аттестатом за

девятый класс. Затем студент может выбрать между средним профессиональным образованием и получением высшего. Те школьники, которые хотят поступать в университеты, обязаны отучиться в колледжах еще два года. Здесь готовятся к конкретной профессии, и в ней всего несколько профилирующих предметов. Результаты экзаменов [A-level] университетами принимаются как вступительные испытания. Школу по такой программе британец заканчивает в 18 лет.

Российские абитуриенты поступить в британские университеты сразу после окончания школы не могут: эквивалентом среднего образования в Британии считается российский аттестат зрелости и два года обучения в каком-либо вузе. Чтобы попасть в вуз Великобритании, россиянам необходимо не только иметь аттестат об окончании школы на родине, но и восполнить разницу между средними образованиями, поэтому перед поступлением в вуз отечественный выпускник должен отучиться в Великобритании по специальным программам: либо по двухгодичной A-level вместе с британскими студентами, либо по более популярной одногодичной программе Foundation, разработанной специально для иностранных абитуриентов (обычно поступления проходят в сентябре и январе). Программа предусматривает ознакомление с учебной системой Великобритании, системой оценки знаний студентов и подтягивает английский язык абитуриента до уровня поступления в вуз. Чтобы стать студентом программы, необходимо сдать тест по английскому языку IELTS на уровне 5.5 баллов или TOEFL — на 500 баллов.

Языковым занятиям посвящена большая часть времени Foundation programme — практически треть всего курса. Помимо языка студенты изучают профильные предметы, которые пригодятся в дальнейшем при поступлении — от математики до основ бизнеса. Перед

этим студент должен выбрать направление, на котором будет обучаться: бизнес, юриспруденция, искусство и т. д. К слову, на A-level, в отличие от Foundation, студент выбирает именно только необходимые ему предметы. Почти у каждого университета заключены договоры с определенными колледжами, обучающими студентов по Foundation programme, поэтому обычно выпускники школ сначала выбирают университет, а потом смотрят, с какими колледжами у него заключены договоры.

По правилам Великобритании, пакеты документов могут быть отосланы не более чем в пять вузов. Помимо результатов экзаменов в пакете документов должно быть резюме учащегося, список предпочитаемых вузов в алфавитном порядке и рекомендация из колледжа. Причем, нередко студенты сначала присылают свои резюме, а потом уже результаты экзаменов.

Обучение по Foundation programme стоит примерно 7–8 тыс. фунтов стерлингов за год. После года учебы (хотя студенты с хорошим английским могут закончить программу и раньше) студентам предстоит три года учиться в британском университете, чтобы стать бакалавром.

Далее плата за обучение варьируется в зависимости от выбранного университета и курса и может составить от 4 тысяч фунтов стерлингов до 12 тысяч фунтов стерлингов за год, а иногда и выше.

После окончания университета можно поступить в магистратуру (Postgraduate degree) — учатся там один год. Выпускники российских вузов могут обучаться в британской магистратуре без дополнительной подготовки, но для этого нужно иметь высокий уровень знания английского языка, и многие предпочитают сначала пройти курс по подготовке к Postgraduate degree. Обучение в магистратуре стоит от 10 до 20 тысяч

фунтов стерлингов. В статью расходов следует вписать и плату за проживание.

После окончания вуза студенческая виза действует еще год, в течение которого выпускникам дается шанс устроиться на стажировку или найти работу. При желании работодатель впоследствии может сделать сотруднику из России рабочую визу. Вузы же предлагает студентам различные стипендии и гранты, по которым можно бесплатно учиться в магистратуре.

Лидирующие позиции в большинстве вузов Великобритании среди российских студентов занимают три направления: финансы, менеджмент и юриспруденция. Вообще считается, что российские студенты занимают пятое место среди иностранных студентов [не из Евросоюза]. Как говорят сами студенты, «подход и методы» в британских вузах отличаются от российской системы образования.

Итак, в России, как и в Англии, четко сформирована система высшего образования. Система высшего образования у них полностью соответствует Европейской — в России переход еще полностью не закончен.

С введением ЕГЭ схема поступления в вузы в России стала гораздо ближе к британской.

Если в России получить высшее образование можно не только на платной основе, но и бесплатно, то в Англии только за плату. Вместе с тем, если российские студенты должны вносить деньги в ходе учебного процесса, то в Англии лишь после получения диплома и трудоустройства на работу с минимальной заработной платой в размере 21 тысячи фунтов в год.

Большее распространение, чем в Англии, в России получили такие формы обучения, как заочная и вечерняя.

В России высшее образование предполагает сегодня, прежде всего, получение звания бакалавра, а в Англии получение ученой или докторской степени.

Великобритания и Россия — две не похожие друг на друга системы образования, хотя, конечно, Болонский процесс в значительной мере способствует сближению, тем более, что оба наши государства знают цену образованию своих граждан. Не будем искать достоинства и недостатки — по нашим материалам учащиеся, видимо, все-таки сумею составить свое собственное мнение, а вообще, мир теперь открыт — обучение практически в любой стране мира открыто — было бы желание (средства, возможности, знания и т. п.).

Вопросы и задания по материалам Темы 8

1. Дайте общее представление о системе образования в Великобритании.
2. Расскажите о среднем образовании в Великобритании.
3. Дайте общее представление о высшем образовании в Великобритании.
4. Подготовьте сообщения о старейших и наиболее известных высших учебных заведениях Великобритании (по выбору).
5. В чем, по вашему мнению, заключаются главные различия в системах образования в наших странах?
6. Попробуйте поразмышлять на тему: почему так престижно и модно в нынешней России отправлять детей на учебу в Великобританию?

Тема 9. Образовательная система Германии — управление, политика, структура, содержание

Общее представление о системе образования в Германии.

Реформирование и деидеологизация образования.

Профессиональное образование в Германии.

Высшее образование в Германии.

Сравнение российской и немецкой систем образования.

Система образования в Германии представляет собой классическую *трехступенную* структуру, состоящую из начальной, средней и высшей школы. На всех уровнях этой структуры представлены как государственные, так и частные образовательные учреждения, хотя количество последних незначительно. Германское государство гарантирует всем гражданам получение обязательного среднего образования, поэтому обучение в государственных начальных и средних школах бесплатное. В большинстве случаев бесплатным является и обучение в государственных университетах. Руководящими органами системы образования являются *Постоянная конференция министров образования и культуры земель ФРГ* и *Конференция ректоров учебных заведений Германии*. На уровне земель руководство образовательным процессом осуществляют земельные профильные министерства, которые, кроме всего прочего, утверждают учебники для использования в школах данной земли. В каждой из земель действует свой закон об образовании, составленный на основе *рамочного* федерального закона. Таким образом, достигается многовариантность образования, обеспечивается плюрализм мнений и суждений. Преподавание не только в вузе, но и в средней школе

строится на основе сочетания обязательных предметов и тех, которые можно выбирать по желанию.

Система образования Германии интегрирована в общеевропейскую: все виды учебных заведений задействованы в реализации программ ЕС, происходит унификация стандартов обучения стран Сообщества, ориентированная на взаимное признание дипломов.

Основные черты современной системы образования в Германии сформировались в период Веймарской республики (1920-е годы), когда произошло разделение средней школы на полную народную школу, реальную школу и гимназию. Германия располагает разнообразной по формам системой образования, предоставляя учащимся возможность выбора варианта обучения. В основном, как мы уже сказали, образовательные учреждения являются государственными. Для них действуют государственные предписания, касающиеся программ обучения.

Министерство образования разрабатывает концепции образовательной политики, выделяет средства на расширение вузов.

Политика федеральных органов и земель в области образования согласована с точки зрения продолжительности обучения, каникул, учебных программ, взаимного признания дипломов.

После воссоединения Германии началась активная работа по реформированию образования в так называемых новых землях. Образовательная система бывшей ГДР, особенно ее высшая школа, была создана по советскому образцу. Для нее были характерны: большое число плановых показателей, чрезмерная идеологизация образования, перенасыщенность вспомогательным персоналом и обслуживающими структурами (собственные детские сады, дома отдыха). После объединения Германии среднее образование было передано в ведение вновь созданных федеральных земель. На основе действующего в ФРГ общего закона об образовании, в каждой из земель был принят свой закон. Отсутствие опыта федеральной

демократии привело к тому, что эти законы оказались не слишком согласованными между собой, имеют ряд противоречий с общегосударственным законом.

А теперь конкретнее о системе и уровнях образования в Германии.

Сеть дошкольных учреждений развита в стране слабо. Небольшое число детских садов, находящихся в основном в частном ведении, охватывает детей возраста 3–5 лет.

Обучение в школе начинается в возрасте 6 лет и обязательно в течение 9, а в некоторых землях 10 лет.

Первой ступенью в школьной системе является начальная школа: 1–4 классы, в некоторых землях 1–6 классы. В начальных классах, особенно в первые 2 года, широко применяется комплексное обучение. Немецкий язык, арифметика, краеведение, музыка, физкультура, религия преподаются в комплексе. Лишь в 3 и 4 классах выделяются отдельные предметы, хотя язык, краеведение и музыка продолжают преподаваться в комплексе.

Первые шесть лет все учащиеся занимаются вместе, в 4–6 классах решается вопрос, где ученик будет продолжать образование: в полной народной, реальной школе или гимназии. Это зависит не от материального достатка его родителей, а от его способностей и желаний.

Обучение в *полной народной школе* продолжается до 9 или 10 класса. Этот вид учебного заведения нацелен, прежде всего, на получение профессии: уроки профессионального мастерства посещаются учениками охотнее, чем занятия по другим предметам.

В полной народной школе религия, история, обществоведение, родной язык занимают 33% всего учебного времени. На естествознание (биологию, начальные сведения по физике и химии) и математику отводится по 4 часа в неделю. Труд, физкультура и предметы

эстетического цикла (рисование, пение, музыка) занимают 22% учебного времени.

Контингент полной народной школы с годами снижается из-за возрастания числа учеников, желающих получить широкое образование, дающее лучшие перспективы для карьеры.

Образовательная система Германии не создает тупиковых ситуаций в плане продолжения обучения, и окончившие полную народную школу, при выполнении ряда условий (дополнительное посещение занятий, сдача экзаменов), могут получить свидетельство *реальной школы*. Последняя отличается от полной народной более высоким качеством обучения, широким спектром преподаваемых дисциплин, а также возможностью выбора уклона (математико-естественно-научного, языкового, общественно-экономического и др.).

Реальная школа характеризуется как теоретико-практическая. В отличие от полной народной школы, в реальной преподаются как обязательные предметы физика, химия, биология и английский язык. На более высоком уровне ведется преподавание математики. В старших классах вводится один — два предмета по выбору, что дает возможность учащимся специализироваться в какой-либо области. Хорошо успевающие учащиеся реальных школ могут переходить в гимназии.

Документ об окончании полной народной и реальной школ дает право на поступление в профессиональные училища. Реальная школа открывает возможность обучения в профессиональных школах более высокой ступени, а при сдаче дополнительных экзаменов — в гимназии. Аттестат гимназии, обучение в которой длится до 13 класса включительно, позволяет поступить в вуз.

Гимназии — единственные учебные заведения, дающие доступ к высшему образованию. На младших ее

ступенях учится не более 16% подростков соответствующего возраста. В течение учебы происходит отсев школьников, который особенно велик после 10 класса, на переходе из средней на старшую ступень гимназии (11–13 классы). Оканчивают гимназию в 13 классе лишь половина из тех, кто поступил в нее.

Гимназии имеют специализированный характер и традиционно делятся на классические, естественно-математические и современных языков. Есть еще инженерные, экономические и педагогические гимназии. Обязательные предметы для всех типов гимназий: немецкий язык, история, география, математика, биология, физкультура, музыка и религия. В классических гимназиях обязательно изучение латинского, греческого и одного из современных языков. В естественно-математических усилению изучаются математика, физика и химия. В старших классах вводятся предметы по выбору (от 2 до 7 часов в неделю). Образование в гимназии носит преимущественно гуманитарный характер.

В школьной системе Германии небольшое место занимают *общие школы*, в которых нет четкого разделения на виды обучения. Их существование можно рассматривать пока в качестве эксперимента.

По Конституции Германии разрешены частные школы, среди которых много религиозных. В них обучается примерно 8% учащихся. Поскольку частные школы более свободны в выборе программ и акцентов в обучении, чем государственные, то в них зачастую проходят апробацию различные педагогические альтернативы.

В бывшей ГДР после воссоединения первым шагом при переходе системы среднего образования на новые условия функционирования стало создание трех видов школы: полной народной, реальной и гимназии. Однако пока они существуют как бы друг над другом:

окончание 10 класса приравнивается к окончанию полной народной школы, причем 9 класс разделяется на выпускной класс полной народной школы и 9 класс (начальный) реальной школы. Выпускник 10 класса получает свидетельство об окончании реальной школы, а 11–12 классы имеют статус гимназической ступени обучения. Первое полугодие 10 класса считается пробным, и в этот период происходит значительный отсев, так что число выпускников реальной школы, обучающихся в гимназии, составляет около 16%.

Постепенно вводится более дифференцированная система обучения — с гибким подходом к каждому ученику в зависимости от его способностей и с различными уклонами в обучении. До начала 1950-х годов обучение в реальной школе и гимназии было платным.

В последние годы в Германии наметилась тенденция к увеличению доли учащихся гимназий и реальных школ за счет уменьшения доли учащихся средних учебных заведений остальных типов.

В Германии установлены *общие стандартные правила поступления в высшие учебные заведения*. Своего рода допуском к обучению в университете является диплом *Abitur*, который выдается по результатам учебы в гимназии или в общей школе по программе гимназии. Для получения этого диплома выпускникам школ необходимо сдать экзамены по четырем основным предметам. Соответствие образовательному стандарту, зафиксированному дипломом *Abitur*, обычно позволяет поступить в университет без экзаменов.

Несколько лет назад некоторые престижные университеты сделали исключение из этого правила — при поступлении на ряд факультетов (в частности, на медицинский) абитуриенту все же необходимо сдать вступительные экзамены и принять участие в конкурсе. Реформа высшего образования в Германии, связанная с

объединением страны (1991 г.) и вызванной отсюда необходимостью унификации образовательных стандартов, привела к тому, что диплом *Abitur* перестал рассматриваться в качестве безусловной гарантии качества полученного его обладателем среднего образования.

Дополним.

Государственная система *профессионального образования* обязательна для выпускников полной народной школы. Из всех обучающихся в ней подавляющее большинство посещают занятия в профессиональной школе *низшего типа* без отрыва от производства, где они проходят курс ученичества. Занятия в школе продолжаются в течение 3 лет по 6–8 часов в неделю. Программа обучения в этих школах узкопрофессиональна, учащиеся получают знания, связанные с их специальностью.

В некоторых профессиональных школах есть общеобразовательные классы, окончание которых дают право на поступление в профессиональные школы повышенного типа.

Система профессиональных школ *повышенного типа* весьма разнообразна. Она включает множество *школ специальностей* — домоводческие, медицинские, сельскохозяйственные и пр. со сроком обучения 1–4 года. Эти школы готовят квалифицированных работников для сферы обслуживания.

Имеется в стране и небольшая сеть *технических училищ и инженерных школ* для окончивших реальные школы или 10 классов гимназии. Срок обучения в них 2–3 года, в течение которых готовятся специалисты средней квалификации (техники) и инженеры широкого профиля.

Система профессионального образования Германии высоко оценивается во всем мире. Она предполагает параллельное обучение в образовательном учреждении

и на предприятии (фирме), причем приоритетным считается второе, занимающее, как правило, 3/4 учебного времени. Училище подводит под полученные на фирме знания теоретическую основу и расширяет общий кругозор. Около 80% учащихся заключают договор с фирмой, куда они поступают в качестве учеников. Для остальных создаются особые классы без практического обучения, что считается крайне непрестижным. По окончании курса обучения в профессиональном училище выдается свидетельство, которое действительно только в сочетании с документом о прохождении обучения на фирме и дает право на поступление в вуз.

Несмотря на достоинства профессионального обучения в Германии, в настоящее время оно испытывает определенные трудности. По специальностям пищевой промышленности, химической, текстильной и электротехнической отраслей наблюдается ежегодное снижение числа учащихся, а количество учебных мест стабильно его превышает. В сфере управления, организации, подготовки офисных работников, получающих навыки обращения с оргтехникой, наблюдается обратная тенденция: число желающих обучаться этим профессиям от общего числа претендентов на профессиональное образование превышает число учебных мест в данных областях и их общее количество в профессиональных училищах.

В восточных землях в системе профессионального образования в настоящее время происходят некоторые изменения. После объединения страны число учащихся профессионально-технических училищ сократилось примерно на треть. Обусловлено это, с одной стороны, тем, что расширен доступ на гимназическую ступень обучения. Другой причиной стало то, что предприятия, при которых находились профессиональные училища, обанкротились и закрылись, а те, что сохра-

няются, стремятся освободиться от потенциальных убытков и лишних издержек, к источнику которых они относят и расходы на профессиональные училища. Правительство Германии стремится поддержать профессиональные училища, одновременно приводя их в рамки действующих в старых землях систем профессионального образования.

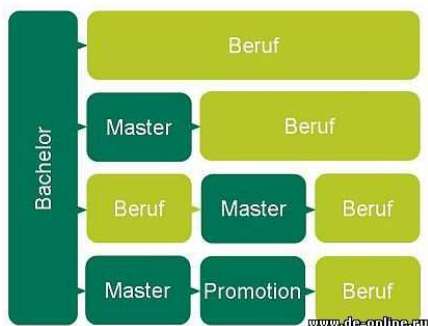
Вводится и дуалистическая система с двойной ответственностью образовательных учреждений и фирм за профессиональное образование.

Сегодня принята программа помощи профессиональному образованию в новых землях с целью максимально сбалансировать спрос и предложения на учебные места. Программа нацелена на переориентацию подготовки специалистов с крупных предприятий на мелкие и средние, которые, как и в старых землях, должны составлять основу промышленности. Предполагается, что именно на небольших фирмах будут в перспективе проходить практическое обучение ученики профессиональных училищ. Чтобы заинтересовать малые и средние предприятия в содействии профессиональному образованию, предусмотрены дотации на каждого ученика.

Система высшего образования Германии включает сегодня более 250 вузов. Ее основу составляют университеты (70 в старых и 28 в новых землях) и специализированные (профессиональные) вузы (113 в старых землях и пока только 15 в новых). Наряду с ними существуют педагогические, теологические вузы, высшие школы управления, искусств. Германские вузы являются по большей части государственными. Лишь в последние годы было создано несколько частных университетов. Университетское образование нацелено на подготовку всесторонне развитого, обладающего широким кругозором профессионала.

Специальные (профессиональные) вузы имеют огромное значение в подготовке специалистов. Они выпускают более 70% немецких инженеров, до половины специалистов в области информатики, в сфере организации производства. Эти вузы отличаются укороченным циклом обучения, включают теоретическую подготовку в течение трех лет и год практической работы. Обучение в них максимально приближено к практике, все преподаватели обязательно имеют профессиональный опыт и тесные связи с промышленными фирмами. Благодаря ускоренному курсу обучения и меньшими по сравнению с университетами затратами на обучение, специальные вузы заслуживают большого внимания с точки зрения возможности заимствования положительного опыта.

Обучение в вузах продолжается 4 года. Исключение составляет медицинское, более длительное, и высшее педагогическое образование. После обучения предполагается стажировка (18 месяцев), а после нее — сдача экзаменов и получение дипломов. Более половины студентов учатся в вузах с гуманитарным профилем.



Сегодняшнее построение высшего образования

Система учета успеваемости студентов заключается в измерении в семестровых недельных часах. За 4 года выходит 150–160 семестровых часов. Учет успеваемости осуществляется путем экзаменов, условием допуска к которым является выполнение нескольких письменных контрольных работ.

В вузах практикуются следующие формы занятий: лекции, упражнения, просеминары, семинары, обер-семинары, лабораторные. Курсовые и дипломные работы в нашем понимании отсутствуют.

В Германии существует ученая степень *доктор наук*, которая присваивается после защиты и полной публикации диссертации в учебном заведении.



В. фон Гумбольдт

Научная деятельность вузов Германии строится на концепции высшего образования В. фон Гумбольдта⁵², акцентирующей в процессе обучения сочетание учебной и научной работы. Вузы занимают центральное место в научно-исследовательском ландшафте страны.

Научные организации Германии работают в тесном сотрудничестве, отсутствует разрыв между вузовской и невузовской и промышленной наукой. Это позволяет исключить дублирование исследований, одновременно облегчая передачу технологии не только из одного научного учреждения в другое, но и, что важно, из научных учреждений, в том числе, вузов, в промышленные фирмы, облегчая и ускоряя тем самым процесс внедрения изобретений и реализации научно-го потенциала страны.

⁵² **Вильгельм фон Гумбольдт** (1767–1835) — немецкий филолог, философ, языковед, государственный деятель, дипломат. Старший брат ученого Александра фон Гумбольдта. Сочетая в себе разнонаправленные таланты, осуществил реформу гимназического образования в Пруссии, основал в 1809 году университет в Берлине.

С 50-х гг. прошлого века распространена форма *совместных исследований*, когда малые и средние фирмы определенной отрасли создают с вузом (или с научно-исследовательским институтом) союз для работы над проблемами, в решении которых заинтересованы фирмы — члены объединения.

В Германии четко практикуются не только стажировки работников фирм в вузах, но и работа студентов и молодых ученых в фирмах. В особенности это характерно для специальных (профессиональных) вузов, где даже педагоги обязаны периодически сами проходить практику на фирме.

При вузах существуют демонстрационные и консультационные центры для ознакомления представителей фирм с достижениями науки в ключевых областях. Развивается сотрудничество вузов с некоммерческими [бесприбыльными] научными организациями, осуществляющиеся в формах обмена учеными, совместного использования материально-технической базы и т. д.

Одной из перспективных особенностей системы образования Германии, в том числе, высшего, является Закон о стимулировании образования. Для студентов он предусматривает ежемесячные выплаты около 600 марок, причем половина средств передается в качестве безвозмездных дотаций, а другая как кредит (школьникам средства выплачиваются исключительно в виде дотаций, однако для получения права на подобную стипендию они должны представить документы, свидетельствующие о том, что родители не в состоянии их содержать).

Одной из наиболее важных проблем немецких вузов считается их перегруженность: количество студентов превышает число финансируемых учебных мест. Несмотря на демографический спад, контингент студентов неуклонно растет, что вызвано желанием все большего числа молодежи получить качественное образование.

Главным принципом высшего образования в Германии является *академическая свобода* — система, позволяющая любому студенту самостоятельно определять перечень изучаемых дисциплин, которые войдут в его диплом. Система высшего образования также подразумевает совмещение учебного процесса с научными исследованиями. Эти особенности определяют график учебного процесса в университетах: каждый семестр состоит из лекционных периодов (14–20 недель) и нелекционных, во время которых студент занимается самостоятельной научной работой.

Сегодня система высшего образования Германии объединяет более 300 учебных заведений, подавляющее большинство которых являются, как мы уже сказали, государственными (негосударственные вузы обязаны иметь государственную лицензию на преподавание).

Наиболее известным и престижным высшим учебным заведением Германии является **Гейдельбергский университет** (основан в 1386 году по образцу парижской Сорбонны). Он расположен в небольшом городе Гейдельберге в 60 километрах от Франкфурта-на-Майне.



Гейдельбергский университет

Университет был основан курфюрстом Рупрехтом I с соизволения римского папы Урбана VI, чтобы дать его разрозненным владениям, Пфальцу на Рейне, центр духовной жизни, привлечь иностранцев и воспитывать церковных деятелей и государственных чиновников в собственной стране. Подоплекой образования университета стал Великий западный раскол католической церкви: выпускники Сорбонны, подчинявшихся авиньонскому папе Клименту VII, не могли служить в церквях Пфальца, управляемых папой римским, поэтому возникла потребность в собственном теологическом образовании.

Первые профессора в Гейдельберг приехали из Парижа и Праги. Ректором-основателем университета стал Марсилий Ингенский, приверженец номинализма, долгое время преподававшегося в университете в исключительном порядке.

На момент основания Гейдельбергский университет стал четвертым по старшинству после болонского, пражского и венского университетов на территории Священной Римской империи и первым университетом на территории современной Германии.

Поначалу университет испытывал острую нехватку в помещениях. Занятия проходили в монастырях августинцев и францисканцев. Больше места университет получил после того, как курфюрст Рупрехт II изгнал евреев из Гейдельберга и передал освободившиеся здания университету. Здание синагоги было переделано под Маринскую капеллу и служило аудиторией. Для финансирования университета курфюрст Рупрехт III основал монастырь Святого духа, церковь Святого духа стала одновременно и церковью университета, пока в XIX веке ее функции не переняла церковь Святого Петра.

Курфюрсты заботились о своих университетах, но иногда нарушали их автономию. Так, Фридрих I Победоносный провел важную университетскую реформу: на теологическом факультете было разрешено преподавать реализм, что означало некоторую свободу преподавания. Одновременно на юридическом факультете стали изучать не только церковное, но и светское право.

Несмотря на Гейдельбергский диспут Мартина Лютера 1518 года, университет долгое время был глух к Реформации. Реформация затронула только факультет свободных искусств.

Лишь курфюрст Оттхайнрих преобразовал весь университет в 1556 году в Высшую школу евангелизма. В связи с этим он провел имеющую важнейшее значение реформу: отныне студенты должны были посещать занятия в светской одежде, а не в рясах. На теологическом факультете обязательными для изучения стали древнееврейский

и древнегреческий языки, на медицинском факультете больше внимание стали уделять практической стороне образования.

Благодаря курфюрсту Фридриху III во второй половине XVI века Гейдельберг стал центром европейской культуры и науки и приобрел особое значение в качестве высшей школы кальвинизма. Гейдельберг стал «немецкой Женевой», то есть центром кальвинистской учености, что привлекало в университет профессоров и студентов со всей Европы. При участии теологического факультета в 1563 году возник знаменитый Гейдельбергский катехизис. Наряду с кальвинизмом в конце XVI века существовал и так называемый поздний гуманизм.

Период расцвета длился до 1618 года. Тридцатилетняя война тяжело давалась университету, занятия неоднократно прерывались. В 1622 году всемирно известная Гейдельбергская библиотека была перенесена в Рим. Открытию университета после войны помешало полное разрушение Гейдельберга войсками Людовика XIV в 1693 году. Университет вновь закрылся на несколько лет.

В XVIII веке в Гейдельберге царила интеллектуальная посредственность. Большинство профессоров было иезуитами, задерживающимися в Гейдельберге лишь ненадолго. Остальные профессорские должности передавались по наследству, что не способствовало должному научному уровню. Евангелистский характер обучения был уничтожен запоздалой Контрреформацией. Растраты финансовых средств и революционные войны конца XVIII века лишили университет его имущества и независимых доходов.

В 1735 году на Университетской площади рядом с «Domus Wilhelmina», известным сегодня под именем «Alte Universität» («Старый университет»), появилось новое главное здание университета.

Переход Гейдельберга во владение Бадена в 1802 году привел к повторному созданию университета. Университет был реорганизован и стал государственно финансируемым учебным учреждением. К имени основателя университета было добавлено имя первого великого герцога Карла Фридриха Баденского. С тех пор он называется Гейдельбергским университетом имени Руперта и Карла.

Университет тех времен исповедовал новый гуманизм, но и романтики нашли своих приверженцев среди профессоров и студентов университета. В Гейдельберге два года преподавал Георг Вильгельм Фридрих Гегель, Фридрих Шлоссер основал здесь собственную школу политических исторических наук, врач Максимилиан Йозеф фон Келнус привлекал пациентов со всей Европы.

Профессора Гейдельберга являлись представителями либерализма, многие из них в 1848 году были членами Франкфуртского национального собрания. В то время как естественные науки в лице Роберта Бунзена, Густава Кирхгофа и Германа Гельмгольца переживали свой звездный час, Гейдельберг образца XIX века был известен, прежде всего, как юридический университет.

В 1886 году университет отпраздновал свой 500-летний юбилей.

В 1893 году в честь университета был назван астероид (353) Руперто-Карола, открытый немецким астрономом Максом Вольфом в обсерватории Гейдельбергского университета.

В начале XX века в университете преподавали Вильгельм Виндельбанд и Генрих Риккерт. Гейдельберг был либеральным мировым университетом. Это было видно не только по притоку иностранных студентов, но и по особому, гейдельбергскому, духу, междисциплинарным беседам, инспирированным Максом Вебером и его друзьями, Эрнстом Трельчем и другими молодыми учеными.



UniversitätsKlinikum Heidelberg

Университетская символика

Во времена Веймарской республики Гейдельберг считался оплотом демократического духа, поддерживаемого такими профессорами как Карл Ясперс, Густав Рабрух, Мартин Дибелиус, Альфред Вебер. На построенном Карлом Грубером на американские пожертвования здании Нового университета появилась надпись-посвящение Фридриха Гундольфа: «Духу живущему».

Студенчество становилось все более радикальным — в частности, известность получил «Гумбелевский бунт» 1930 года, когда студенты-нацисты захватили здание, требуя увольнения

экстраординарного профессора Эмиля Гумбеля, и для восстановления порядка пришлось задействовать полицию.

В научном плане лицом университета того времени были философский и юридический факультеты. Но новые пути пролагались, прежде всего, Лудольфом Кремом с его концепцией целостной медицины. Здесь также работал долгие годы пропагандист «арийской физики» Филипп Ленард.



Знаменитая университетская библиотека

Университет Гейдельберга стал первым университетом Германии, приветствовавшим национал-социализм. Это привело к увольнению большого количества педагогов еврейского происхождения, а затем и к исключению студентов по политическим и расовым причинам. Многие были вынуждены эмигрировать. В сожжении книг на Университетской

площади принимали активное участие, прежде всего, сотрудники университета (сожжение книг в 1933 году в Германии). Особое участие в нем принимали представители молодежи, и со временем университет стал исповедовать откровенно фашистские настроения. Посвящение на здании университета «Духу живущему» было переделано в «Духу немецкому», и многие, даже среди профессоров, служили этому девизу. Во Второй мировой войне университет не пострадал, но требовал духовного обновления. Под руководством философа Карла Ясперса был разработан новый устав, по которому университет обязался «служить живущему духу правды, справедливости и человеколюбия». Первым ректором послевоенных времен стал хирург Карл Генрих Бауэр. Университет был разделен и пространственно: факультет естественных наук и часть медицинского факультета переехали в университетские здания в Нойенгеймер Фельд, а гуманитарные науки остались в старом городе. Старинная клиника в Бергхайме была расширена.

Реформы изменили и структуру университета: если со дня основания университет состоял из четырех факультетов (теологического, юридического, медицинского и философского), к

которым лишь в 1890 году был присоединен пятый — факультет естественных наук, то начиная с 1969 года, университет был разделен на 16 факультетов.

В 1968 году в университете был организован Социалистический коллектив пациентов.

Количество студентов постоянно растет: в юбилейный 1986 год (600-летие университета) в Гейдельберге обучалось 27 тысяч студентов. Они составляли подавляющую часть населения Гейдельберга.

В последние годы благодаря своим многочисленным клиникам и совместной работе с различными исследовательскими учреждениями университет получил признание в области медицины, нейробиологии и физики, математики и информатики, юридических и экономических наук. Гейдельберг стал первым университетом, основавшим филиалы за рубежом: в Египте, Чили и США.

Второе место в рейтинге германских университетов занимает расположенный в Мюнхене **Университет Людвиг-Максимилиана** (основан в XV веке).

Университет был основан в 1472 году герцогом Людвигом IX Богатым, который стремился поднять уровень духовенства и улучшить жизнь в монастырях. Основанный им университет сначала находился в Ингольштадте и назывался Ингольштадтским. Состоял из четырех факультетов. Своего рода бакалавриатом был факультет искусств (из него вырос современный факультет философии), после которого студенты могли продолжить обучение на факультетах медицины, юриспруденции или теологии. В XVI веке Ингольштадтский университет играл важную роль в становлении немецкого гуманизма и Контрреформации, а в XVIII веке, в эпоху Просвещения, был одним из главных центров распространения знаний.

В 1800 году университет был переведен в Ландсхут. Переезд был вызван тем, что Ингольштадт оказался под угрозой французского нашествия. Кроме того, перевод университета в другой город помог обновить консервативный преподавательский состав, находившийся под влиянием иезуитского ордена. Перевод университета в Ландсхут был идеей баварского короля Максимилиана I, и в итоге вуз получил название в честь своего основателя, Людвига IX Богатого, и Максимилиана I — университет имени Людвига-Максимилиана.

В Ландсхуте учебное заведение находилось всего четверть века, и затем университет был переведен в Мюнхен, столицу Баварии. На новом месте вуз стал быстро расти, открывая новые факультеты.

В начале XX века университет Людвига-Максимилиана одним из первых в Германии стал принимать женщин.



Главное здание университета Людвига-Максимилиана

После Первой мировой войны университет пережил еще один подъем, особенно в области естественных и точных наук, и стал крупнейшим мировым центром по исследованиям в области атомной физики. После непростого периода Третьего рейха и Второй мировой войны университет вернул себе статус одного из лучших вузов Германии и Европы и удерживает его и по сей день.

Этот вуз известен и крупнейшим в Европе медицинским факультетом. Университет объединяет сегодня 20 факультетов. Общая численность студентов мюнхенского университета — более 45 тысяч человек.

Средняя продолжительность обучения в высшем образовательном учреждении Германии составляет пять лет, хотя встречаются вузы с четырех- или шестилетними курсами. Максимальная продолжительность курса высшего образования в Германии составляет десять лет. Зачисление в вузы происходит два раза в год: весной, перед летним семестром, и осенью, перед зимним семестром. Перед поступлением в вузы, в которых принят набор на конкурсной основе, абитуриенты могут пройти обучение на платных подготовительных курсах. Итоги обучения в течение семестра выражаются в зачетных баллах, которые присуждаются студенту после каждой сессии.

Университетский курс разделен на два этапа: базовый (3–4 семестра), по итогам которого присваивается степень лиценциата (Vor диплом-Преддиплом), и основной (4–6 семестров), по итогам которого присваивается степень магистра (Magister Artium) (студенты технических специальностей вместо этой степени получают диплом специалиста). Помимо окончания основного курса университета, выпускник должен защитить дипломную работу или диссертацию. Государственный диплом, выдаваемый университетами и приравненными к ним высшими учебными заведениями Германии, дает право работать по профессиям, требующим высшего образования. После получения государственного диплома и степени магистра выпускники германских вузов могут сдать экзамен или защитить диссертацию на степень доктора (Doctorate). Эту степень могут получить только те студенты, которые имели преподавательскую практику и сдали предварительные квалификационные экзамены. Иностранные студенты обучаются на равных условиях с гражданами Германии, то есть обучение в государственных вузах является для них бесплатным (в том числе, в случае получения второго высшего образования). Ряд германских фондов и обществ (например, Фонд Александра фон Гумбольдта, Фонд имени Конрада Аденауэра, Фонд имени Фридриха Эберта, Общество Макса Планка, Германское научно-исследовательское общество) предоставляет отечественным и зарубежным студентам и ученым специальные стипендии для проведения научных исследований и повышения академической квалификации. В отличие от германских абитуриентов, иностранцы при поступлении в вуз ФРГ должны сдать обязательный экзамен по немецкому языку (DSH-Pruefung).

Магистратура Мюнхенского университета очень популярна у иностранцев, потому что вуз предлагает реально много программ на английском языке. Однако на некоторых специальностях (медицина, фармацевтика, право, педагогика) в университете им. Людвига-Максимилиана учиться можно только на немецком. В зависимости от того, на какую программу — немецкоязычную или англоязычную — вы поступаете, нужно подтвердить уровень владения соответствующим языком.

При поступлении обращают внимание не только на результаты языкового экзамена, но и на оценки в дипломе бакалавра, особенно по тем предметам, которые имеют отношение к выбранной магистерской программе. Если вы хотите сменить специальность, то нужно будет обосновать, почему вы хотите это сделать, и, скорее всего, сдать экзамены по недостающим предметам.

Каждый факультет имеет свои требования к поступающим (как правило, вступительные экзамены по профильным предметам).

Аспирантура (Promotion) Мюнхенского университета предлагает обучение по 35 программам. Отбором и приемом аспирантов каждый факультет занимается самостоятельно, и при оценке заявки особое внимание уделяется научным заслугам и потенциалу кандидата, а также его профессиональным интересам и выбранной теме исследования. У поступающих в аспирантуру должен быть, как минимум, диплом бакалавра с отличными оценками, очень хорошее знание немецкого языка и понимание, какими исследованиями кандидат хочет заниматься.

Университет особенно интересен именно тем, что предлагает более 150 специальностей для основного и дополнительного предметов, которые можно комбинировать в различных вариациях. Например, изучая философию, можно параллельно изучать квантовую физику как дополнительный предмет. Именно эта *трансдисциплинарность*, как и интернациональность, служат визитной карточкой вуза.

Университет во все времена славился своим свободомыслием. В главном корпусе находится музей-мемориал в память о знаменитой «Белой Розе», молодежной антифашистской организации, большинство членов которой было казнено. Все улицы мюнхенского студенческого городка и обе университетские площади названы именами погибших студентов.

Традиционно преподаватели и студенты имеют активную гражданскую позицию и организуют акции и мероприятия как культурного, так и социального значения: благотворительность, выставки и кинопоказы на художественные и политические темы,

конференции, экскурсии и фестивали.



Геттингенский университет

Еще один из старейших и знаменитейших университетов Германии — **Геттингенский университет имени Георга-Августа** (Georg-August-Universität) — один из традиционных образовательных центров Нижней Саксонии.

Университет был основан ганноверским курфюрстом Георгом-Августом (более известным в качестве короля Великобритании) в 1734 году. Занятия начались в 1737 году в составе четырех факультетов, на которых учились 800 студентов.

В продолжение XVIII века университет быстро развивался и, достигнув численности 1000 студентов, стал одним из крупнейших высших учебных заведений Европы того времени. При нем действовала Обсерватория Шретера (в Лилиентале).

В эпоху Просвещения университет стал известен как «школа закона», поскольку более половины его студентов посвятили себя юриспруденции. Геттингенский университет пользовался успехом среди русской дворянской молодежи, увлеченной немецкой идеалистической философией. Лекции в Геттингене посещали многие будущие декабристы и персонаж романа «Евгений Онегин» — Владимир Ленский («с душою прямо геттингенской»).

К концу XIX века заметную роль в жизни университета стали играть естественные науки, особенно математика. В XIX веке с Геттингенским университетом были связаны такие выдающиеся математики, как Карл Фридрих Гаусс, Бернхард Риман, Петер Густав Лежен-Дирихле, Феликс Клейн, Дэвид Гильберт. Деятельность Гильберта превратила в начале XX столетия Геттинген в математическую Мекку.

В первые десятилетия XX века университет стал центром многих направлений современной физики, пока в 1930-е годы профессор еврейского происхождения не были подвергнуты гонениям и не покинули университет. Университет утратил значение крупного учебного и научного центра.

После окончания войны университет был значительно расширен, однако ему не удалось достичь довоенной славы.

С Геттингенским университетом связана деятельность по меньшей мере 45 нобелевских лауреатов.

В 2015 в состав университета входило 13 факультетов: сельскохозяйственный; биологический; химический; лесного хозяйства и лесной экологии; географии и геологии; математический; физический; юридический; общественных наук; экономических наук; богослов-



А это уже герб Геттингенского университета

ский; философский; медицинский. При университете находится Библиотека Нижней Саксонии, насчитывающая (2004) свыше 3,5 млн томов; Геттингенская академия наук и четыре научно-исследовательских института.

Тюбингенский университет Эберхарда и Карла (Eberhard-Karls-Universitaet Tuebingen) — один из старейших немецких университетов, находится в Тюбингене (земля Баден-Вюртемберг). Университет включает 14 факультетов: евангелическо-богословский, католическо-богословский, юридический, экономический, медицинский, философско-исторический, социальных и поведенческих наук, филологический, культурологический, физико-математический, химико-фармацевтический, биологический, наук о Земле, информационных технологий. Кроме того, в состав университета входит ряд научно-исследовательских институтов; к медицинскому факультету прикреплены 17 больниц (в общей сложности 1500 коек, ежегодно в больницах обслуживается свыше 250 тыс. человек, в том числе, в стационаре более 65 тысяч человек).

Университет основан в 1477 году вюртембергским графом Эберхардом V (он же Эберхард Бородатый, с 1495 вюртембергский герцог Эберхард I). В 1536 году основана Евангелическая семинария. Процветанию университета значительно способствовал герцог Карл Эйген, имя которого в 1769 году было включено в название университета.



Тюбингенский университет

Во второй половине XIX в. открылись отраслевые высшие учебные заведения и библиотеки. Университет стал широко известен благодаря деятельности богословов — представителей Тюбингенской школы. В 1863 здесь был основан первый в Германии факультет естественных наук. После Второй мировой войны Тюбинген стал первым немецким городом, где вновь открылся университет.

Среди преподавателей и студентов университета выдающиеся деятели науки и культуры: богослов Филипп Меланхтон, астроном Иоганн Кеплер, поэт Фридрих Гельдерлин и философы Гегель, Шеллинг, римский папа Бенедикт XVI. Преподаватель университета — ученый-генетик Христиана Нюслайн-Фолард, лауреат Нобелевской премии по медицине.

В университете обучается более 22 тысяч студентов.

По уставу 1831 году университет управляется ректором, избираемым на один год сенатом университета; при ректоре в качестве уполномоченного от правительства состоит канцлер. В 1977 году университет отпраздновал 500-летний юбилей.

Еще один знаменитый и старейший университет Германии — **Йенский университет имени Фридриха Шиллера** (Friedrich-Schiller-Universitaet Jena, Universitas Litterarum Jenensis) в Тюрингии. Учрежден он был 2 февраля 1558 на базе существовавшей в Йене академической гимназии. Первоначально открыть в Йене университет задумал саксонский курфюрст Иоганн Фридрих Великодушный еще в 1547, однако он был взят в плен, и университет был открыт по инициативе его сыновей и при поддержке императора Карла V. При открытии университет имел теологический, юридический и медицинский факультеты, факультет изящных искусств. До конца Тридцатилетней войны (1618–48) университет был оплотом ортодоксального лютеранства.

К 2-й половине XVII в. относится первый период расцвета Йенского университета. В 1663 в университете учился Г. Лейбниц.

В 90-х гг. XVII в. значение университета падает, новый подъем относится к концу XVIII в., когда университет, при поддержке герцога Карла Августа, становится центром классической немецкой философии и немецкого романтизма, воплотившего идеи революционной буржуазии.

С Йенским университетом связана деятельность И. В. Гете, И. Г. Фихте, Ф. Шеллинга, Ф. Шиллера (в честь которого он и был назван в 1934), Ф. Шлегеля. В 1801–1807 курс философии здесь читал Г. Гегель. Большую роль в университете в начале XIX в. играл известный естествоиспытатель и натурфилософ Л. Окен.

В 1841 в Йенском университете защитил свою докторскую диссертацию К. Маркс. Во 2-й половине XIX в. возросло значение естественнонаучных специальностей. В университете работали физик Э. Аббе, биолог Э. Геккель. В идеологическом отношении университет в конце XIX — начале XX вв. был средоточием крайне реакционных агрессивно-империалистических взглядов, с 1933 — фашистской идеологии.

Разрушенный во время Второй мировой войны, Йенский университет стал первым университетом, открытым (1945) вновь в ГДР. При университете был организован рабоче-крестьянский факультет, который давал знания в объеме полной средней школы, а также факультет марксизма-ленинизма. После воссоединения Герма-



Университет в Йене

нии в университете прошли демократические преобразования. Сейчас университет занимает одно из ведущих мест в техническом образовании благодаря, прежде всего, тесному сотрудничеству с корпорацией «Карл Цейс».

Сегодня в Йенском университете обучается почти 20 тысяч студентов. В нем работает около 3 тысяч преподавателей и научных сотрудников, в том числе, почти 500 профессоров.

Университет разделен на 10 факультетов: теологический, юридический, экономики и менеджмента, философский, социологический, математики и информационных технологий, физики и астрономии, химии и наук о земле, биологии и фармацевтики, медицинский.

Библиотека университета, основанная в 1558, насчитывает свыше 2 млн томов.

Итак, система образования в Германии представляет собой четкую трехступенчатую структуру. На начальном, школьном и вузовском уровнях имеются как государственные, так и private/частные образовательные заведения. На всех ступенях предусмотрено бесплатное образование, если только родители или

сами учащиеся не выбрали для себя иной способ обретения знаний, не предусматривающий участия в государственных программах.

Система образования в Германии такова, что позволяет посещать бесплатные лекции, семинары и практические занятия всем желающим, а не только жителям страны. Немецкая высшая школа повсеместно пропагандирует свой базовый принцип — *академическую свободу*, которая имеет всевозможные проявления. Поскольку сами вузы выступают в качестве автономных заведений, они обещают каждому члену студенческого братства определенную самостоятельность и волю.

Жесткой системы высшего образования в Германии, как мы видим, нет. То есть учиться необязательно — любому студенту предоставлена полная независимость. Но это не исключает наличия ответственности и самодисциплины. Студент может не ходить на занятия вместе с однокурсниками, но он обязан выбрать конкретную специализацию и соответствующую вузовскую программу, составить план и распределить время согласно общим требованиям, обязательным в ходе накопления знаний по своей программе.

Студент волен произвольно посещать лекции, практикумы, стажировки и коллоквиумы, находить время для подработки и так далее. Большинству немцев и иностранцев, кстати, не удастся уложиться в стандартный срок обучения, потому они вынуждены проводить в вузах более пяти отведенных лет.

Для иностранных студентов не требуется никаких особых знаний и привилегий.

Начало семестров в немецких вузах различается в зависимости от земли, однако эти различия обычно невелики.

Требуемые документы:

- свидетельства о школьном и университетском образовании (минимум 2 года очного обучения или диплом, если закончить университет и продолжить получать образование по той же специальности в качестве магистра. Магистратура в Германских университетах является бесплатной. Но если же закончить университет в своей стране и получить диплом бакалавра, но по другой специальности — это обойдется в 500 евро/семестр). Школьное образование доказывается самим аттестатом и приложением к нему, университетское — академической справкой или же соответственно дипломом;

- свидетельство о знаниях немецкого языка. Лучше всего для этого подходит международный признанный языковой сертификат (например, TestDAF). В зависимости от выбранного предмета для обучения могут потребоваться и знания других языков (на английском, например, надо будет доказать знания английского языка сертификатами TOEFL, IELTS;

- многие вузы также требуют мотивационное письмо и биографию;

- копия заграничного паспорта (страница с личными данными и фото).

Распределением мест на престижные специальности в университетах занимаются не вузы, а специальное ведомство — «*Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen*». Помимо среднего балла, ZVS учитывает также социальные и личные причины, например, инвалидность, семейное положение и пр. Если средний балл оказался недостаточным, то абитуриента ставят на очередь. После нескольких семестров ожидания ему предоставляют место в университете.

Желающие учиться в институтах (Fachhochschule) подают документы прямо туда. Здесь также происходит отбор на основе аттестатов.

В Германии регулярно определяются рейтинги университетов, учитывающие условия обучения и уровень преподавательских кадров, а также вероятность найти работу, окончив тот или иной вуз.

Родители всех учащихся до 25 лет в Германии имеют право получать так называемые «детские деньги» (Kindergeld) в размере около 200 евро. Студенты, при учете собственных доходов и доходов родителей, могут получать беспроцентный кредит на учебу («BAföG»). Половину, но не более 10000 евро от этого кредита нужно потом вернуть государству (от этой обязанности освобождены выпускники, у которых в первый год после окончания вуза родился ребенок).

Рассмотрев системы высшего образования в Германии, зная отечественную систему, можно попробовать сделать выводы: отличие немецких вузов от российских заключается, кроме прочего, еще и в том, что в системе высшего образования Германии не существует *уровней* обучения.

Почти для всех курсов обучения рекомендованы учебные планы и требуется сдача промежуточных экзаменов, однако по многим дисциплинам студенты сами делают выбор в отношении изучаемых предметов и расписания занятий, то есть самостоятельно составляют программу на каждый семестр. Учебный год начинается примерно 15 октября и состоит, как и в России, из двух семестров. В конце каждого из них учащийся собирает специальные сертификаты тех спецкурсов и лекций, которые он прослушал и, в том случае, если он набрал определенное их количество, может подать заявку на экзамен и сдать его. В этом — преимущество и недостаток немецких вузов, потому что студенты могут безбоязненно предаваться развлечениям вместо учебы, особенно не привыкшие к такой свободе наши соотечественники.

К относительным недостаткам системы образования Германии можно отнести слишком большую среднюю продолжительность учебы и неограниченный ее срок. Сегодня, чтобы получить специальность, студент немецкого университета учится в среднем 14 семестров, то есть семь лет. По сравнению с мировым уровнем, это достаточно долго.

В специализированных высших школах процесс обучения более регламентирован и похож на учебу в России. Поскольку в этом случае учащиеся обязаны следовать конкретному учебному плану и расписанию экзаменов, высшую школу можно закончить за 4 года.

Неограниченное время обучения в вузах Германии стало своего рода проблемой для их руководства, которое, в конце концов, стало бороться с *вечными студентами*. Теперь, если человек учится больше нормированного времени — обычно это 5–7 лет, ему приходится выплачивать за учебу небольшие суммы. Но для иностранных студентов существует еще немало количественных преимуществ: в России, например, учебная программа рассчитана на 34–36 часов в неделю, в Германии она обычно составляет не более 20 часов. И еще: студенты учатся не по учебникам, а по лекциям и книгам, которые берут в библиотеке. Это предполагает использование авторитетных и современных источников знания, а также новейших научных данных, что положительно отражается на качестве приобретенных знаний.

Расширение немецкой вузовской базы, к сожалению, не поспевает за ростом числа учащихся, поэтому в последние годы в германских учебных заведениях сложилась особая ситуация по приему студентов. Наплыв абитуриентов привел к введению по всей стране количественного ограничения на прием в вузы даже по широко распространенным дисциплинам. Как правило, шанс на получение места в вузе зависит от среднего балла аттестата зрелости и сроков ожидания,

поскольку вступительных экзаменов не существует. На престижных факультетах, которыми в настоящее время являются медицинский, стоматологический, ветеринарный, фармакологии и психологии может применяться особая процедура отбора, при которой учитываются различные конкретные обстоятельства.

Образование в Германии, в принципе, более разнообразнее (много различных типов учебных заведений, хотя, если честно, по этому показателю мы начинаем догонять европейские страны), оно дает больше возможностей для самореализации, при выборе профессии — можно учиться на так называемой ориентировочной ступени и пробовать себя; можно проходить практику на различных предприятиях и одновременно получать профессиональное образование (а это то, что у нас пока не практикуется — двойная система профессионального образования).

Вопросы и задания по материалам Темы 9

1. Дайте общее представление об образовательной системе Германии.
2. Как складывалась образовательная система сегодняшней (объединенной) Германии?
3. Подготовьте самостоятельные обзоры истории немецкой педагогики.
4. Подготовьте сообщения о дошкольном образовании в Германии, школьном образовании.
5. Что представляет собой система профессионального образования в Германии?
6. В чем заключаются особенности высшего образования в Германии?
7. Подготовьте сообщение/реферат/статью об одном из университетов Германии.
8. В чем, по вашему мнению, заключаются главные различия в образовательных системах России и Германии?

Тема 10. Особенности французской образовательной системы

Система образования во Франции.

Особенности среднего образование.

Французские лицеи.

Профессиональное образование во Франции.

Высшее образование и знаменитые университеты Франции.

Россия и Франция: отличия и аналогии в образовательной сфере.

Современная система французского образования складывалась на протяжении последних двух столетий и сегодня по праву считается одной из самых передовых в мире. Самое главное ее достоинство — преобладание государственных учебных заведений и бесплатность обучения для всех, включая иностранцев (если не считать чисто символической платы в размере около 200 евро в год, взимаемой государственными университетами). В частных учебных заведениях обучение, естественно, платное. Еще одна важная особенность — это практически одинаково высокое качество обучения как в столице, так и в провинции. Как следствие — отсутствие официального рейтинга вузов и существенного расслоения их по степени престижности.

В стране сегодня около 7 тыс. колледжей, более 2500 лицеев.

Развитие системы образования во Франции является приоритетом французской внутренней политики. На нужды образования ежегодно расходуется более 20% государственного бюджета — это больше, чем на оборону и армию. Кроме того, система образования — крупнейший работодатель Франции: в ней занято более половины всех государственных служащих.

Французская образовательная система имеет ярко выраженную национальную специфику: здесь своя система дипломов и ученых степеней, особое деление на циклы обучения. И особое отношение к дипломам государственных учебных заведений: они, как правило, котируются гораздо выше, чем дипломы частных школ и университетов.

Во Франции введено обязательное бесплатное десятилетнее обучение для детей с 6 до 16 лет. Есть школы государственные, муниципальные и частные.

Начальное образование во Франции является обязательным и бесплатным. Большинство детей уже с 2–3 лет посещают так называемые *материнские школы*, в которых педагоги и психологи 3–4 года готовят их к школе.

В школу дети идут в возрасте 6 лет. Принятая во Франции система школьного образования разделена на три блока: начальная школа (5 лет обучения), коллеж (4 года) и лицей (2–3 года). Обязательными являются первые два.

Среднее образование состоит из двух циклов: четырехлетний коллеж и двух-трехлетний лицей. Неполная средняя школа — единый общеобразовательный коллеж — строится на базе начальной школы и охватывает практически всех учащихся соответствующего возраста. Полное среднее образование *представлено* тремя типами школ: общеобразовательный лицей, технологический лицей, профессиональный лицей. Длительность полного среднего образования составляет 12 лет. Колледжей в их традиционном понимании — как средних профессиональных учебных заведений — во Франции не существует. Поэтому французский коллеж как вторая ступень средней школы — это не аналог колледжа в других странах.

Выбор коллежа ограничен строгим соблюдением территориального принципа. Классы в коллеже счи-

таются в обратном порядке: ученик поступает в шестой класс, а через четыре года заканчивает третий. Во французской системе, чем старше класс, тем меньший порядковый номер ему соответствует. Обучение в коллежах разбито на три цикла:

- во время первого, адаптационного цикла, который длится год, ребенок привыкает к новым формам обучения и новым предметам — математике, французскому, истории и пр.

- в пятом и четвертом классах в рамках центрального цикла к изучаемым предметам добавляются физика, химия, латынь и второй иностранный язык.

- третий класс французского коллежа называется циклом ориентации: на этом этапе приходится выбирать себе специализацию, по которой предстоит продолжить обучение в лицее и университете.

Лицей — завершающее звено системы среднего образования и одновременно переходная ступень к высшему образованию. Можно выделить два основных отличия французских лицеев от средних образовательных учреждений других европейских стран:

- на этом этапе начинается специализация;
- аттестат о среднем образовании (ВАС) получают далеко не все учащиеся лицеев, а только в среднем 80%;
- детей иностранцев, не проживающих во Франции постоянно, принимают на общих основаниях не только в частные, но и в государственные лицеи.

Французские лицеи бывают двух типов: общего и профессионального образования.

В лицеях профессионального обучения (аналоги наших профессионально-технических училищ) школьники за 2–3 года получают какую-либо рабочую специальность.

В лицеях общего образования, которые открывают путь в высшие учебные заведения Франции, срок обучения три года. В соответствии с избранной

специализацией лиценсты сдают выпускные экзамены. Аттестат о среднем образовании (ВАС) имеет три разновидности: с ориентацией на литературу (L), естественные науки (S) или экономику (ES). Второе направление подразумевает и более узкую специализацию: естественные науки и технологии сферы услуг (STT), естественные науки и промышленные технологии (STI), естественные науки и лабораторные технологии (STL) и медико-социальные науки (SMS).

При оценках знаний, умений, навыков учащихся в начальной и средней школе приняты две шкалы. В первом случае — от 0 до 10 баллов, во втором — от 0 до 20 баллов. Оценка по первой шкале расшифровывается следующим образом: отлично — 8 баллов и выше; хорошо — 7 баллов; достаточно хорошо — 6 баллов; удовлетворительно — 5 баллов; средне — 4 балла; плохо — 3 балла; очень плохо — 2 балла и ниже. Соответственно по второй шкале: отлично — 16 баллов и выше; хорошо — от 14 до 16 баллов; достаточно хорошо — от 12 до 14 баллов; удовлетворительно — от 10 до 11 баллов; средне — от 8 до 10 баллов; плохо — от 6 до 8 баллов; очень плохо — 5 баллов и ниже.

Профессиональное образование осуществляется двумя путями: в системе ученичества и профессиональном лицее. В профессиональном лицее обучение квалифицированного рабочего сочетается с общеобразовательной подготовкой. Завершается профессиональное обучение стажировкой на предприятии, программу и место которой обычно согласовывают с родителями. Систему ученичества составляют классы предпрофессиональной подготовки для подростков 15–16 лет и двух-трехлетние центры профессионального обучения, учащиеся которых овладевают специальностью непо-

средственно на предприятии. Часть затрат на стажировки и обучение на предприятиях оплачивают промышленники.

Французские учителя, как правило, узкие профессионалы, которые из года в год преподают только в одном, например, в пятом классе и, следовательно, каждый год меняют учеников. Естественно, что они, в отличие от наших учителей, не привязываются к детям, меньше сочувствуют их проблемам и не имеют оснований связывать их многолетние успехи или неудачи со своими педагогическими способностями. Зато это избавляет школьную систему от возможного появления любимчиков или несправедливо гонимых. Одна из наиболее характерных черт французского образования — это *целенаправленность*. Ученик настроен не на абстрактное блестящее будущее, а ставит перед собой небольшие, но конкретные и реальные задачи и прилагает все усилия, чтобы их выполнить. Если не справляется сам, на помощь обязательно приходят учителя и одноклассники, но больше все-таки приветствуется самостоятельность.

Во Франции не существует строгой границы между средним специальным и высшим образованием: первое служит ступенькой для второго.

Система высшего образования Франции переживает сегодня настоящий подъем: к 2015 году число студентов достигает почти 3 миллиона. Нет такой специальности, которую нельзя было бы получить в каком-либо учебном заведении Франции. Каждый десятый студент, получающий высшее образование на французской земле, иностранец.

Высшее образование во Франции разделено на три цикла, по окончании каждого из которых студент получает соответствующий диплом, продолжать образование он может в совершенно другом вузе.

Первый цикл представляет собой начальный этап высшего образования, на котором осуществляется *обще-научная подготовка*. Он рассчитан на два года обучения и завершается экзаменом на получение диплома об общем (DEUG) или научно-техническом (DEUST) университетском образовании. Данные дипломы, невзирая на название, представляют собой в общепринятом смысле скорее свидетельства о прохождении начального этапа высшего образования. Несмотря на это, часть студентов останавливаются именно на этой ступени образования, поскольку такой документ дает возможность найти неплохую работу. Но подавляющее большинство студентов, успешно окончивших этот цикл обучения, продолжают образование на более высоком уровне.

Второй цикл высшего образования предназначен для подготовки студентов к *активной профессиональной деятельности*. Он также рассчитан на два-три года обучения и при этом состоит еще из двух последовательных одногодичных ступеней. По окончании первого года и успешной сдаче экзаменов выдается диплом лиценциата (licence), а второй год заканчивается получением диплома «мэтриз» (maitrise).

Обучение на уровне лиценциата носит фундаментальный характер без элементов глубокой специализации или сочетает комбинацию фундаментальной и профессиональной подготовки с превалированием первой. На дальнейшее обучение записываются, в основном, лишь те обладатели дипломов лиценциата, которые выбирают перспективу дальнейшей научной или преподавательской деятельности.

Обучение на уровне «мэтриз» носит характер фундаментально-научной или научно-технической подготовки по выбранной специальности. Поэтому смена профиля подготовки при переходе с уровня лиценциата

та на уровень «мэтриз» едина по стране для всех вузов и специальностей — обязательное изучение дисциплин по установленному перечню ежегодно объемом от 350 до 550 учебных часов с экзаменами по ним в конце года.

Третий цикл предполагает *углубленное изучение* избранной специальности и сопровождается обязательной *научно-исследовательской работой*, тему которой претенденты обязаны сформулировать до поступления на последний цикл обучения. Обучение в течение года завершается получением диплома о специальном высшем образовании (DESS) в случае выбора программы специализации или диплома углубленного образования (DEA), если программа носила исследовательский характер.

Таким образом, для прохождения всех трех циклов высшего образования требуется в общей сложности пять лет обучения.

Высшей научной степенью во Франции является степень доктора. В докторантуру с длительностью обучения от 2 до 4 лет принимаются, как правило, выпускники вузов, имеющие диплом углубленного образования. В процессе обучения докторанты обязаны сдать теоретические экзамены по специальности, провести научные исследования по выбранной теме, представить и защитить диссертацию.

А теперь представим несколько знаменитых университетов Франции.

Страсбургский университет, или Университет Страсбурга — французский университет, относится к Академии Страсбург. В 1970 году старинный Страсбургский университет был разделен на три отдельных: Страсбург I (Луи Пастера), II (Марка Блока) и III (Робера Шумана).



Здание бывшего университета Луи Пастера

- *Университет Страсбург I (Университет Луи Пастера)*

Страсбургский университет имени Луи Пастера (Université Louis Pasteur), включал в себя медицинский факультет, факультет наук о Земле, факультет точных и естественных наук, отдел математики, институты физики, физики Земли, физиологии, химии и биохимии, ботаники, зоологии и общей биологии, геофизики, геологии, астрономическая обсерватория, 2 научных коллежа.

По состоянию на 15 января 2007 года в университете числилось 18 847 человек, включая около 3 тысяч иностранных студентов. Страсбургский университет имени Луи Пастера являлся членом лиги европейских исследовательских университетов (League of European Research Universities).

- *Университет Страсбург II (Университет Марка Блока)*

Страсбургский университет имени Марка Блока (Université Marc Bloch) состоял из 10 факультетов: искусства, философии, гуманитарных наук, исторических наук, филологический, лингвистических и прикладных наук, социальных наук, спортивных наук, католической и протестантской теологии.

До 2009 года тут проходили обучение свыше 13 тысяч человек, из которых было около 25% — иностранные студенты. Университет Марка Блоха считался главным исследовательским центром Франции в области гуманитарных наук и взаимодействует с учеными из других университетов и институтов, как на национальном, так и международном уровне.

- *Университет Страсбург III (Университет Робера Шумана)*

Страсбургский университет имени Роберта Шумана (Universite Robert Schuman) готовил специалистов по 160 специальностям: факультеты права и экономических наук, институты права и сравнительной экономики, юридических исследований, криминально-исправительных наук, труда, центр международных исследований промышленной собственности. Обучалось в вузе около 10 тысяч человек, в том числе больше 1 500 иностранных студентов.

1 января 2009 году они были вновь объединены в один. В 2015 году университет занимал 87 место в академическом рейтинге университетов мира. Университет входит в ассоциацию университетов Европы *Утрехтская сеть* и в *Лигу европейских исследовательских университетов*. За время своего существования, Страсбургский университет выпустил 18 лауреатов Нобелевской премии в разных областях.

История создания Страсбургского университета восходит к протестантской гимназии, основанной в 1538 году Иоганном Штурмом, позже существовало название протестантской академии.

В 1566 году император Максимилиан II придал гимназии статус академии, в 1621 году она стала университетом, а в 1631 году — королевским университетом.

В 1681 году войска короля Людовика XIV захватили Эльзас и по Вестфальскому договору западный берег Рейна, включая и университет, отошел к Франции.

Как мы уже упомянули, в соответствии с декретом от 1 января 2009 года три отдельных Страсбургских вуза исчезли из государственной системы высшего образования Франции, и Страсбургский университет вновь был объединен. Вместе со своим воссоединением, он стал одним из первых 18 университетов, который попал под действие нового закона от 2007 года о свободах и обязанностях университетов Франции.

Именно по этой причине, 4 ноября 2008 года был принят новый устав университета.

Главной целью объединения было создание всеобъемлющего университета, создание в нем новых учебных курсов, охватывающих все образовательные направления: искусство и языки, право, управление, экономику, социальные и политические науки, естественные науки, гуманитарные науки, технологи и медицину.

Эти разнообразные сгруппированные академические специальности, научно-исследовательские подразделения, институты и школы позволили создать качественное взаимодействие между собой, несмотря на очевидные противоположности направлений обучения.

Второй целью слияния университетов было желание получить более высокий рейтинг университета на международном уровне, особенно в международных классификациях.

В целях полноценного укрепления слияния и получения дополнительных финансовых средств на развитие вуза, руководство Страсбургского университета приняло решение создать общий проект в рамках Университетского плана (проект Министерства образования Франции), для реализации которого 29 мая 2008 года были выбраны еще пять других университетов.

Страсбургский проект, который должен был касаться всех кампусов, был ограничен лишь историческим кампусом в районе Эспланады. Идея проекта заключалась в реорганизации Центрального кампуса Страсбургского университета, связанного с объединением трех университетов, и основывалась на сумме в 375 миллионов евро, а также дополнительных средств — вкладов местных департаментов Эльзаса и Нижнего Рейна.

Официальное открытие нового кампуса университета состоялось 5 февраля 2009 года.

Страсбургский университет (University of Strasbourg) сегодня включает в себя 38 различных компонентов образовательной структуры, вместе образующих сложную систему учебного процесса: учебные подразделения и институты научных исследований, бизнес-школы, инженерные школы и институт политических исследований. Они подразделяются на пять основных направлений подготовки и девять коллегий, которые являются статутными органами, созданными в университете для обеспечения координации между руководством вуза и его составляющими.

Направление «Искусство, языки и гуманитарные науки» (5 составляющих):

— факультет искусств (театральное искусство, изобразительное искусство и искусствоведение), факультет современных иностранных языков, факультет языков и гуманитарных прикладных наук, филологический факультет и международный институт французских исследований (МИФИ).

Направление «Право, экономика, менеджмент, политические и социальные науки». Сюда входят 8 составляющих:

— центр международных исследований интеллектуальной собственности, страсбургская школа менеджмента, университетский центр журналистики, факультет права и политологии, факультет экономики и управления, страсбургский институт политических исследований, институт подготовки специалистов общего управления и Институт европейских исследований.

Направление «Социальные и естественные науки» (10 составляющих):

— факультет географии и планирования, философский факультет, факультет психологии, факультет протестантской теологии, факультет католической теологии, педагогический факультет, факультет спортивной подготовки, исторический факультет, факультет социальных наук, социальной практики и развития, отделение биологии, а также университетский педагогический институт Эльзаса, созданный 1 января 2009 года;

Направление «Науки и технологии» (12 составляющих):

— факультет химии, факультет физики и инженерии, факультет естественных наук, факультет математики, Европейская школа химии, полимеров и материалов, Национальная Страсбургская высшая школа физики, Высшая школа и обсерватория наук о Земле, Высшая Страсбургская школа биотехнологий, Институт технологий, Институт технологий Луи Пастера, Институт технологий имени Робера Шумана и страсбургская астрономическая обсерватория.

Направление «Медицина» (3 составляющих):

— медицинский факультет, стоматологический факультет и фармацевтический факультет.

Существует проект присоединения Национальной Страсбургской высшей школы архитектуры к Страсбургскому университету.

Страсбургский университет имеет несколько центральных служб и организаций, общих для всех факультетов, институтов и структур.

Все университетские библиотеки сгруппированы в одну общую Службу документации. Ее главная задача заключается в приобретении новой литературы, управлении документацией университета, ведении уже существующих коллекций, координации соответствующих ресурсов для выполнения этих задач. Также служба документации библиотеки Страсбургского университета сотрудничает с другими библиотеками (государственными и частными), которые стремятся к тем же самым целям, а именно — создавать новые совместные собрания литературы для внедрения более удобных систем поиска и использования, оснащенных новейшими технологиями.

В работе службы документации Страсбургского университета задействовано более 150 человек. В сферу управления службы входит сеть из 41 библиотеки, в том числе и библиотеки других высших учебных заведений.

Издательство Страсбургского университета (ИСУ) — старейшее французское университетское издательство, основанное в 1920 году профессорами Страсбургского университета, расположенное в Университетском дворце.



Факультет естественных наук

В соответствии с законом о свободах и ответственности университетов, 28 октября 2008 года в Страсбургском университете был создан Фонд. Университеты вправе самостоятельно выбрать один из двух предлагаемых типов фондов: университетский фонд и партнерский фонд с другими университетами. Руководство Страсбургского университета выбрало второй тип фонда, он направлен на увеличение финансовой независимости университета, а также на проведение и поддержку ряда проектов. Были определены 13 университетских проектов, которые особенно зависят от фонда и осуществляются по трем основным направлениям:

- поддержка передовых позиций в сфере профессиональных исследований;
- развитие междисциплинарного сотрудничества университета;
- сохранение уникального культурного наследия вуза.

Страсбургский университет (University of Strasbourg) предлагает множество учебных программ для студентов и аспирантов, желающих учиться за рубежом, а также принимает множество иностранных студентов.

Ежегодно в вузе проходят обучение примерно 20% (8 тысяч) иностранных студентов, что делает университет Страсбурга одним из самых многонациональных высших учебных заведений мира. Таким образом, университет сделал открытость и доступность одними из своих главных целей.

Как и в большинстве европейских университетов, студенты Страсбургского университета при желании имеют возможность обучаться в любом европейском вузе (существует выбор между университетами 30 европейских стран) в рамках программы обмена студентами ERASMUS. В дополнение к этой программе, университет является постоянным членом многих университетских сетей и имеет двусторонние соглашения с большинством вузов на пяти континен-

тах. В настоящее время это 1313 соглашений об обмене студентами с 563 высшими учебными заведениями в 61 стране.

За пределами Европы, Страсбургский университет (University of Strasbourg) является членом нескольких образовательных программ, основными из которых считаются: австралийская сеть AEN Network, канадская программа CREPUQ, и в США — программа MAUI Network. Страсбургский университет является членом японской программы, объединяющей 7 японских университетов: университеты Токио, Тохоку, Осаки, Нагои, Кюсю, Киото и Хоккайдо.

Сорбонна — Парижский Университет Сорбонна (Universite de Paris) — самое старое и знаменитое государственное высшее учебное заведение Франции, в котором предоставляется высшее образование на бесплатной основе.

История университета Сорбонна начинается в 1253 году, когда церковные колледжи, находившиеся на левом берегу Сены, неподалеку от Собора Парижской Богоматери, были объединены в Парижский университет.

Примерно 40 лет спустя по инициативе духовного настоятеля монарха Людовика IX Робера де Сорбонна при вузе был создан колледж, предназначенный для обучения богословно бедных студентов. Впоследствии колледж преобразовался в богословский факультет университета, который и стал именоваться Сорбонной.

В 1470 году в Сорбонне открылась первая парижская типография. К этой же эпохе относится и создание богатейшей библиотеки, для которой было специально построено отдельное здание. Начиная с XVII столетия именем факультета, который быстро получил признание не только богословской, но и философской европейской мысли, стали называть и весь Парижский университет.

В XVII веке кардинал Ришелье обновил и расширил Сорбонну, однако в 1791 году, после Французской революции, она была закрыта, и лишь в 1821 Парижский университет Сорбонна (Universite de Paris) возобновил свою работу.



Собрание сорбоннских докторов (XVI век)

На отрезке XIX–XX веков здания высшего учебного заведения были расширены и перестроены, и теперь учебная инфраструктура университета обладает многочисленными аудиториями-амфитеатрами, конференц-залами, лабораториями, библиотекой, двумя музеями и т. д.



Знаменитое на весь мир здание Сорбонны

В разные годы существования вуза тут работали и преподавали такие выдающиеся ученые, как Жозеф Гей-Люссак, Луи Пастер, Антуан Лавуазье, Пьер и Мария Кюри и многие другие.

Не обошлось и без исторических парадоксов. Основанная как школа богословия, к середине XIX столетия Сорбонна превратилась в центр не только светского образования, но и антиклерикальной мысли.

В начале XX века Парижский университет Сорбонна (Universite de Paris) лицезрел в своих стенах наших соотечественников, ставших впоследствии знаменитыми личностями: в 1901 году здесь прослушал курс Максимилиан Волошин; в 1907 студентом Сорбонны был Николай Гумилев, а в 1909 Марина Цветаева изучала в Сорбонне французскую литературу.

В ходе знаменитой «майской революции» 1968 года именно в Парижском университете Сорбонна начались беспорядки, переросшие затем во всеобщую студенческую забастовку, которая привела к перестройке всей системы высшего образования Франции. В результате этих неоднозначных событий гигантский университет был разделен на части, которые получили статус автономных

высших учебных заведений. Прямыми наследниками Сорбонны стали *Париж I — Университет Пантеон Сорбонна*, *Париж III — Университет Новая Сорбонна*, *Париж IV — Университет Париж Сорбонна и Париж V — Университет имени Рене Декарта*. Все они связаны между собой единой сетью общих учреждений социального назначения (Центр профессиональной ориентации, межуниверситетский центр физкультуры и спорта и т. д.).

Сформированные отдельные вузы Сорбонны четко придерживаются специализаций, доставшихся им в наследство от факультетов большого Парижского университета, на базе которых они и были основаны.

- *Университет Пантеон Сорбонна (Париж I)*

Университет Пантеон Сорбонна обязан своим названием площади Пантеона, на которой он и расположен. Здесь ежегодно проходит обучение свыше 40 тысяч студентов, среди которых и иностранцы. Данный университет предлагает обучение на факультетах права (в том числе, и коммерческого), управления и менеджмента, экономики, истории искусств и археологии, географии, философии, истории, международных и европейских отношений, политических и социальных наук, математики и информатики. В его образовательную структуру входят также четыре профильных института (демографии Парижа, социальных вопросов труда, экономического и социального развития, туризма) и сеть специализированных вузов, занимающихся профессиональной подготовкой кадров в сфере банковского дела, финансов и страхования.

- *Университет Пантеон-Ассас (Париж II)* — основной правопреемник факультета права Парижского университета. Ассас является лучшим юридическим университетом Франции. 80% от общего количества студентов учится на факультетах права, 11% от общего числа учится на факультетах менеджмента и экономики. Помимо права, в университете можно изучать политологию, журналистику, менеджмент и экономику управления.

- *Университет Новая Сорбонна (Париж III)*

Университет Новая Сорбонна (Париж III) территориально расположен на улице Сорбонны. Он отличается ярко выраженной гуманитарной направленностью обучения и более скромными размерами. В стенах данного высшего учебного заведения ежегодно проходят подготовку около 20 тысяч студентов по следующим образовательным направлениям: французский и латинский язык, общее и прикладное языкознание и фонетика, общее и сравнительное литературоведение, преподавание французского языка как иностранного, немецкого языка, англоязычного мира, испанистики и

стран Латинской Америки, страноведение Италии и Румынии, востоковедение и арабистика, театроведение и киноведение средств массовой коммуникации. При университете на постоянной основе действует два специализированных учебных заведения: Высшая Школа Переводчиков и Институт стран Латинской Америки.

- *Университет Париж-Сорбонна (Париж IV)*

Университет Париж-Сорбонна (Париж IV) территориально находится на улице Виктора Кузена. В данном вузе каждый год проходят подготовку свыше 25 тысяч студентов по духовным и интеллектуальным специальностям. Высшее учебное заведение состоит из факультетов французской литературы, французского языка, греческого языка, латинского языка, английского языка и стран Северной Америки, итальянского и румынского языков, славистики, испанистики и стран Латинской Америки, географии, истории, философии, истории искусств и археологии, музыки и музыковедения, прикладных гуманитарных наук. При университете работает Высшая школа информационных наук и коммуникаций, исследовательский институт по изучению цивилизаций современного Запада, Институт религиоведения, а также Институт физкультуры и спорта.

- *Университет имени Рене Декарта (Париж V)*

Университет имени Рене Декарта (Париж V) является главным медицинским вузом Франции, в котором ежегодно обучается примерно 30 тысяч студентов. В образовательную структуру данного университета входят факультеты биомедицины, фармацевтики и биологии, зубной хирургии, детских болезней, физкультуры и спорта, математики и информатики, психологии и права, а также гуманитарных и социальных наук. Также в состав высшего учебного заведения входит Технологический институт (дочерний вуз), имеющий статус университета и владеющий отделением медицинского права.

Главное отличие всех университетов Сорбонна от других высших учебных заведений заключается в том, что *учебный процесс максимально приближен к средневековым образцам*: большую часть своего учебного времени студенты должны посвящать работе с текстами первоисточников либо проводить в лабораториях. Даже лекционные занятия, как правило, представляют собой чтение нескольких источников с последующим обсуждением их под четким контролем преподавателя.

Кстати, привычного чередования лекций и семинаров в Парижском университете Сорбонна нет — основной акцент делается на самостоятельной работе.

В отличие от других престижных университетов, входящих в топ мировых образовательных рейтингов, учеба в Сорбонне доступна многим — в год студенты платят от 250 до 1000 евро. К тому же, иностранцы могут рассчитывать на стипендию, при условии отличных учебных показателей.

Нантский университет (Université de Nantes) — университет во Франции и крупнейший кампус Франции по численности студентов.

Нантский университет был основан 4 апреля 1460 года по инициативе Франциска II Бретонского. Созданный в форме *studium generale*. Университет мог обучать всем дисциплинам того времени: теологии, каноническому праву, гражданскому праву, медицине и искусствам. Факультет права позднее был решением короля перемещен в Ренн (1735 г.).

В августе 1793 года Нантский университет был закрыт. Его заменили на несколько высших школ. Преподавание медицины, в частности, осталось в Нанте. Позднее в Нанте вновь начали преподавать гуманитарные науки и право.

Декретом от 29 декабря 1961 года университет в Нанте был учрежден вновь. С 1962 года в кампусе на берегу реки Эрдр, на территории, недавно присоединенной к Нанту, разместились 3 новых факультета: естественных наук, гуманитарных наук и права.



Не правда ли — чудесное здание Нантского университета!

С 1999 года Нантский университет сотрудничает с Российским государственным гуманитарным университетом. В 2004 году реализован проект по интерактивному общению студентов Российского государственного гуманитарного университета и Университета Нанта. Ежегодно на видеоконференции студенты РГУ и Университета Нанта общаются друг с другом на все интересующие их темы. Кроме онлайн-конференций, на Интернет-сайте РГУ действует форум, в котором темы, затронутые на телемостах, получают живое продолжение.

В 2001 году в Нантском университете появилась комната для сна. В течение дня любой студент может пойти и поспать там в тишине и покое. Комнату для сна было решено открыть потому, что многие студенты часто засыпают во время лекций. В комнате отдыха надо вести себя пристойно. Здесь запрещено курить, обниматься и целоваться. Студенты-дизайнеры сами оформили комнату для сна: на диванах лежат мягкие бархатные подушки, а все пространство освещено приглушенным розовым светом.

Французская система образования, кроме всего прочего, является строго централизованной. Министерство национального образования осуществляет управление всеми учебными заведениями страны. Франция поделена на учебные округа (академии). Во главе академии стоит ректор, который является полномочным представителем министра образования и контролирует от его имени деятельность всех школ вверенного ему учебного округа.

Основными источниками финансирования учебных заведений являются государственный и местный бюджеты, взносы предприятий и частных лиц.

Франция всегда гордилась своей системой образования с ее многовековыми традициями. На всей территории Франции действительно действует отлаженная как часы и тщательно контролируемая система образования, разработаны превосходные методики. Детей водят на выставки и заводы, в парламенты и мэрии, в кабинеты министров и на фермы, в научные лаборатории и мастерские художников, не говоря уже о театрах,

концертах. И везде их любезно принимают, внимательно выслушивают, терпеливо показывают и объясняют. Их действительно стараются поскорее и получше научить всему, что умеют сами, рано допускают в реальную жизнь и стремятся сделать ее участниками.

Родина Вольтера и Руссо считает свою систему образования одним из важнейших завоеваний нации и частью французского вклада в мировую цивилизацию.

Попробуем подвести итоги главы и сравнить нашу и французские системы образования по некоторым известным параметрам.

Система образования любой страны, несмотря на свою уникальность, состоит из схожих элементов: в ее составе выделяются сектора генерации знаний (наука и образование), применения знаний (сектор производства товаров и услуг) и регулирующий (органы государственного управления). Связь между элементами обеспечивается посредством особой среды, формируемой культурой общества, политикой государства и нормативно-правовой базой.

Современная система французского образования, сложившаяся в течение последних двух столетий, считается одной из самых передовых в мире. Основная ее особенность, как мы уже знаем, преобладание государственных учебных заведений. Еще одна особенность — замечательное качество обучения во всех учебных заведениях.

Система российского высшего образования функционирует сегодня на основе Федеральных государственных образовательных стандартов, впервые закрепленных еще в 1992 г. Тогда же у нас была введена структура бакалавриата и магистратуры, и, как следствие, начато формирование отечественного рынка образовательных услуг.

Специалисты выделяют сегодня в России два основных сегмента в образовании: государственный и частный. Но есть и другая классификация:

— «белый» сегмент представлен платными отделениями государственных вузов, негосударственными платными школами и вузами, различными платными курсами;

— «серый» — услугами государственных и негосударственных учебных заведений, а также частных лиц, которые не оформляют документы должным образом. Это может быть искажение статистических данных и налоговой отчетности или введение дополнительных сборов в денежной или натуральной форме («добровольные пожертвования») без должного оформления;

— «черный» — образовательными учреждениями, действующими без оформления необходимых лицензий, или распространяющими свою деятельность далеко за рамки, обусловленные лицензией, а также сформировавшими систему взяток при поступлении в вуз, при сдаче сессионных экзаменов и т. п.

Специфика французской системы высшего образования — большое разнообразие учреждений общественного и частного сектора, отличающихся по целям, структуре и размерам оплаты. Сегодня выделяют следующие типы высших учебных заведений: учреждения высшего технического образования, университеты, высшие школы и спецшколы.

Учреждения высшего технического образования предлагают двухлетние технологические и профессиональные программы для подготовки технического персонала в области промышленности, сельского хозяйства и сферы обслуживания (бизнес, бухгалтерский учет, туризм, транспорт и пр.).

Во Франции более 80 государственных университетов. Большинство многопрофильны, но некоторые

ограничиваются углубленным изучением двух-трех специальностей, как, например, упомянутый выше университет Paris II (право и экономика).

Кроме того, университеты часто предлагают выпускникам программы послевузовского образования и профессиональной переподготовки.

Особенность французской системы высшего образования — Grande Ecoles. Они были созданы в XVIII веке как альтернатива университетам для обучения государственных служащих и менеджеров. Сегодня в высших школах Франции обучается более 200 тыс. студентов, и их дипломы котируются нередко выше, чем дипломы университетов. Несмотря на то, что обучение в высших школах платное (≈ 150 тыс. евро в год), и зачисление проводится на конкурсной основе, спрос на образовательные услуги этих заведений остается на самом высоком уровне.

Конкуренция между вузами государственного и негосударственного сектора существует, но общеизвестно, что дипломы государственных учебных заведений, как правило, котируются гораздо выше, чем дипломы частных школ и университетов.

Специфической чертой российского рынка образовательных услуг является его резкое отличие от европейского рынка. Здесь стоит вспомнить о Болонском процессе.

По мнению экспертов Всероссийского фонда образования, Болонский процесс есть не что иное, как скрытый переход к платному образованию, потому как магистратура — весьма дорогое удовольствие. У студента будет выбор: оставаться бакалавром и не суметь реализовать себя на рынке труда, или платить большие средства за вторую ступень европейской системы образования. А с учетом особенностей сегодняшней демографической ситуации и зависимости количества

бюджетных мест от величины государственного заказа, конкуренция между вузами резко обостряется.

Специфика заключается еще и в сильной зависимости от государства. Сегодня бюджет системы образования формируется по норме расходов на одного студента. Это значит, что никакое изменение системы образования не может изменить ассигнования. Лишь изменение числа учащихся повлечет за собой изменение бюджетного финансирования. В идеале это должно привести к здоровой конкурентной борьбе между образовательными учреждениями: выигрывает в конечном итоге то, где выше качество предлагаемых услуг.

Отсюда вполне понятно: образовательные учреждения сегодня нуждаются в грамотно организованном менеджменте и новых маркетинговых решениях, чтобы преодолеть несоответствие своей системы управления новому статусу полноценного рыночного агента — возможно, здесь поможет опыт системы образования во Франции.

Вопросы и задания по материалам Темы 10

1. Дайте общее представление об образовательной системе Франции.
2. В чем заключаются особенности среднего (доузовского) французского образования?
3. Расскажите о национальной французской системе высшего образования.
4. Подготовьте сообщения/рефераты/эссе/статьи об одном из старейших и известных университетов Франции (по выбору).
5. Попробуйте дать сравнительный анализ систем образования в России и Франции.

Тема 11. Образование в Китае и Японии: общеазиатские традиции

Структура образования и особенности образования и обучения в Китае.

Лучшие вузы Китайской Народной Республики.

Особенности японского образования.

Японские университеты. Традиции и инновации.

Сравнение систем образования.

Начнем наш разговор об особенностях азиатского образования с Китая.

К образованию китайцы относятся чрезвычайно серьезно: например, университеты приглашают лучших зарубежных преподавателей, государство инвестирует в образование огромные средства. Но по порядку...

Дошкольными учреждениями в Китае являются детские сады. Туда принимают детей в возрасте 3–6 лет. Сейчас в стране насчитывается более 150 тысяч детских садов.

В Китае детские сады делятся на государственные и частные. По мере развития рыночной экономики, увеличивается число частных детских садиков.

Дошкольное воспитание в Китае осуществляется совместными усилиями всего общества в разных формах и по разным каналам. Помимо административных органов просвещения разных ступеней, государство поощряет предприятия, непроизводственные и общественные организации, а также отдельных людей на открытие детских садов согласно соответствующим правилам. Придерживаясь принципа *сочетания воспитания с физическим развитием*, все детские сады помогают детям всесторонне развиваться в физическом, умственном, эстетическом и других отношениях, чтобы с юного возраста обеспечить гармоничное развитие личности. В детсадах основным

средством воспитания служит игра, в них созданы благоприятные условия для развития детей, им обеспечена возможность показать себя и проявлять способности.

Государство выработало цензы квалификации и порядок аттестации воспитателей детсадов. В стране открыто более 60 педагогических училищ дошкольного воспитания, в ряде профессиональных школ учреждены специальности дошкольного воспитания — в результате, в основном, сформировалась система подготовки и повышения квалификации. Управление детсадами поставлено на научную и систематизированную основу.

Среднее образование в Китае имеет три ступени. На первой ступени образование является бесплатным.

Китайское среднее образование уникально тем, что помимо традиционных знаний, детям стараются привить моральные устои и помогают раскрыть творческий потенциал.

В Китае все дети в возрасте 6 лет должны идти в школу. Сначала они учатся шесть лет в начальной школе, потом еще три года в средней школе первой ступени. Это обязательное образование для всех. После окончания средней школы первой ступени можно поступать в среднюю школу высшей ступени, где учатся три года. Правда, для этого нужно сдать вступительные экзамены.

Государственные школы в Китае ориентированы на китайских детей, но учебные заведения имеют право принимать и иностранных учащихся. В таком случае обучение будет платным, около 5 тысяч долларов за семестр. Обучение ведется на китайском языке, поэтому для поступления нужно сдать экзамен по китайскому, английскому языку и математике. Кроме того, иностранным учащимся придется сначала год проучиться по подготовительной программе.

Как правило, китайские школы с международными отделениями для иностранцев расположены в крупных городах, таких как Пекин и Шанхай. Учатся там, в основном, дети работников международных компаний.

Есть в Китае и частные школы, и они пользуются большей популярностью у иностранцев.

Одна из лучших — школа-пансион Beijing New Talent Academy (Пекин). Принимают сюда детей в возрасте от 18 месяцев (при школе есть детский сад) до 18 лет. Обучаться можно на китайском языке вместе с китайскими детьми или в существующем при школе Cambridge International Centre на английском по британской образовательной программе. Для поступления в школу нужно сдать экзамены по китайскому, английскому и математике. Если ребенок поступает в Cambridge International Centre, то он должен сдать экзамен по английскому и математике в соответствии с требованиями британской программы. Дети, которые учатся на английском языке, все равно изучают китайский язык и культуру.

Если американская система образования ближе, чем британская, можно выбрать Saint Paul American School в Пекине. Обучение в ней ведется по американской образовательной программе с обязательным изучением китайского языка и культуры.

В целом, государственные и частные школы Китая, принимающие иностранцев, ориентированы на детей, чьи родители проживают в стране, хотя многие школы имеют пансион. Большинство учеников международных программ в китайских школах — это дети экспатов⁵³.

⁵³ **Экспат (expat)** — английский термин, являющийся сокращением от expatriate и означающий «нахождение вне родины». Экспатриантами раньше называли людей, надолго, а то и навсегда вынужденных покинуть страну, гражданами которой они являлись. Нередко эта процедура сопровождалась еще и лишением граждан-

Почти все школы требуют, чтобы у иностранного ребенка, обучающегося в китайской школе, в стране был официальный опекун (им может быть родитель) — гражданин Китая или лицо, постоянно проживающее в Китае и имеющее вид на жительство. Опекун несет ответственность за школьника и является контактным лицом на случай, если возникнут проблемы.

За последние 50 лет прошлого столетия Китай сотворил буквально чудо в развитии образования: затратив неполные 2% от общемировых расходов на общественное образование, решил проблему распространения обязательного девятилетнего образования среди населения, составляющего одну пятую часть населения всего земного шара. К 2016 г. образование трех ступеней (высшее, среднее и начальное) охватывает около 300 млн. человек, и темпы роста почти в два раза превысили среднемировой уровень.

Начальная школа и неполная средняя школа сейчас параллельно практикуют учебную систему 6.3, 5.4 и 9 лет подряд (в большинстве районов используется в основном система 6.3). Срок обучения в начальной школе 6–5 лет, в неполной средней школе 3–4 года. Возраст учащихся начальной школы 6–7 лет, неполной средней школы 12–13 лет.

Начальное образование в Китае начинается с 6 лет и составляет 6 лет. Основными предметами обучения являются:

- китайский язык;
- математика;
- естествознание;
- иностранный язык;

ства. В наше время значение слова экспат приобрело менее суровую окраску и стало сленговым названием иностранных специалистов, реализующих свой трудовой потенциал вне собственной страны.

- моральное воспитание;
- музыка;
- физкультура.

Среднее образование в Китае имеет, как мы уже сказали, три ступени. На первой ступени образование по-прежнему является бесплатным. Учащиеся вносят только плату за учебные пособия и тетради. На первой ступени учащиеся учатся три года и изучают:

- математику;
- китайский язык;
- иностранный язык;
- физику;
- химию;
- моральное воспитание;
- информатику и др.

На второй ступени среднего образования ребенок учится еще три года.

Следующие два года являются заключительным этапом. На этом этапе ребята обучаются в профессиональных и специализированных школах. Продолжительность обучения для получения полного среднего образования 12 лет.

С 1986 года — года принятия «Закона КНР об обязательном обучении» — правительством страны приложены огромные усилия для реализации 9-летнего обязательного обучения. Успехи очевидны: примерно в 1500 уездах (уездных городах и районах) страны осуществлено 9-летнее обязательное обучение, которым охвачено 50% населения страны. В крупных и средних городах, а также в экономически более развитых приморских районах осуществлено всеобщее полное среднее образование.

Начальные и средние школы принимают меры для повышения нравственного уровня учащихся, развития их трудовых навыков, организуя для этого многочисленные

внешкольные мероприятия, с тем, чтобы стимулировать всестороннее нравственное, умственное, физическое и эстетическое развитие питомцев.

А теперь о высшем образовании в Китайской народной республике.

По закону в Китае есть три разновидности высшего образования:

- курсы со специальными учебными программами (срок обучения 2–3 года);
- бакалавриат (4–5 лет);
- магистратура (дополнительно 2–3 года).

По окончании высшего учебного заведения устанавливаются три учебные степени:

- бакалавр;
- магистр;
- доктор.

Для поступления в вуз необходимо наличие аттестата о среднем образовании и возраст старше 18 лет. Абитуриенты сдают вступительные экзамены и языковой тест. Преподавание в учебных заведениях ведется на китайском языке. Если иностранный абитуриент не владеет китайским, то имеется возможность записаться на 1–2-х годовичные языковые курсы, по окончании которых можно поступать в университет. Также проводятся краткосрочные курсы китайского языка сроком от одного месяца.

Обучение в магистратуре и докторантуре возможно на английском языке.

Академический год начинается в сентябре и состоит из 2-х семестров, по окончании которых студенты сдают экзамены. В процессе учебы семинары и зачеты как таковые отсутствуют.

Обучение в университетах платное, но есть шансы получить стипендию — для этого необходимо подать заявку с января по март в посольство Китая или в спе-

циальный совет, который непосредственно занимается распределением стипендий. Стипендия покрывает стоимость обучения, медицинской страховки, расходы на проживание и питание.

Общий уровень развития образования в Китае остается сравнительно невысоким из-за многочисленности населения и неравномерности экономического и культурного развития разных районов страны. Лишь 10% китайцев соответствующего возраста имеют возможность пройти систематическое профессионально-техническое обучение на этапе средней школы второй ступени. Ежегодно более 12,5 миллионов выпускников начальной школы и первой ступени средней школы не имеют возможности учиться дальше, и большинство из них поступают на работу, не проходя необходимого профессионально-технического обучения и подготовки. Относительно низкий процент китайцев имеют среднее специальное образование. Однако расходы на образование входят сегодня в число основных, наряду с расходами на оборону, национальную безопасность и экономику.

Правительство КНР поставило амбициозную цель — к 2020 году привлечь в страну 500 тысяч иностранных студентов — интерес к Китаю повышается благодаря феноменальному росту экономики страны и увеличению значимости владения китайским языком для построения международной карьеры. К 2019 году расходы Китая на науку превысят расходы США.

Расскажем подробнее о некоторых вузах Китая.

Dongbei University of Finance and Economics (DUFЕ). Входит в тройку лучших китайских вузов в сфере финансов, экономики и банковского дела. 90% преподавателей — выпускники лидирующих университетов мира.



Главное здание DUFU

Университет расположен на западном берегу Тихого океана, в китайском городе Далянь. Как многодисциплинарный учебно-исследовательский университет, DUFU был создан около 50 лет назад. Здесь существует образование по дневной и вечерней форме. Подготовка студентов осуществляется по менеджменту, экономике, юриспруденции, литературе и естественным наукам. В настоящее время в университете обучается более 20 тысяч студентов, магистрантов и докторантов. В университете замечательная международная атмосфера, обучение проходят несколько тысяч студентов-иностранцев из более чем 20 стран мира.

Самое главное в разговоре о DUFU — это Международный институт (SII), который является учебным заведением, имеющим партнерство между Университетом финансов и экономики в Даляне, Китай, и Университетом Суррей в Гилфорде, графство Суррей, Великобритания. Этот университет добился высочайшего международного признания за научные исследования как в фундаментальных, так и в прикладных науках, что подтверждается его прочными деловыми связями более чем с 500 производственными и научными компаниями. Он стал пионером во внедрении в академическое образование смежных интегрированных профессий. По трудоустройству выпускников университет зачастую возглавляет рейтинговые списки.

Синтез двух весьма уважаемых университетов из Китая и Великобритании предлагает обучение по академической квалификации на уровне бакалавра и выше. Студенты имеют возможность получить две степени, со стороны DUFU и со стороны Суррей для бакалавров и магистров в профессиональной сфере управления (менеджмента) и компьютерных технологий. В ходе программы студенты имеют возможность завершить всю программу в Китае

или продолжить в Великобритании, в рамках выбранной академической программы. Учреждение гордится своим высоким профилем обучения, первоклассной командой сотрудников.

СИ предлагает уникальное сочетание высоких академических стандартов, занятости и успеха. Деятельность института направлена на предложение международных учебных программ на базе двух университетов, причем, программ высочайшего класса качества. Основные курсы даются на обоих языках — китайском и английском, все специализированные курсы преподаются на английском языке в целях формирования прочного фундамента для будущего трудоустройства студентов.

Университет Цинхуа — один из ведущих университетов КНР, был основан в 1911 г. Сегодня он входит в состав девяти элитных вузов Китая — союз «Лига С9» — аналогичный американской Лиге плюща.



Университет Цинхуа

Университет Цинхуа постоянно занимает первое место в Национальном рейтинге университетов КНР. Среди выпускников Университета много заметных ученых, деятелей искусства и политиков, в их числе — два последних председателя КНР — Ху Цзиньтао и Си Цзиньпин. Университет знаменит своим живописным кампусом, который построен на месте бывшего Императорского парка «Шуйму Цинхуа» в северо-западной части Пекина.

После подавления восстания ихэтуаней, согласно «Заключительному протоколу» китайское правительство должно было выплатить иностранным державам большую сумму. В связи с

тем, что в результате США получили даже больше, чем они требовали изначально, китайский посол в США развернул кампанию по возвращению излишне изъятых средств. В итоге в 1907 году администрация Теодора Рузвельта решила за счет полученного излишка создать программу поддержки китайских студентов для их обучения в США. Программа начала действовать с 1909 года. Было решено организовать в Китае специальное учебное заведение для подготовки студентов, посылаемых в США по этой программе, и 22 апреля 1911 года был открыт Колледж Цинхуа (он разместился в саду, принадлежавшем до революции одному из князей цинской династии).

1 мая 1912 года Колледж Цинхуа был переименован в Училище Цинхуа. К тому времени там обучалось около 500 студентов, имелось более 30 преподавателей. В октябре 1914 года было решено начать преобразование училища в полноценный университет, и с 1916 по 1920 годы были построены библиотека, спортзал и другие здания.

4 мая 1919 года студенты Училища Цинхуа вместе с другими пекинскими студентами участвовали в демонстрации протеста против решений Парижской мирной конференции.

В 1928 году вуз был официально переименован в Государственный университет Цинхуа.

Когда в 1937 году началась японо-китайская война, то Университет Цинхуа (вместе с еще несколькими вузами Китая) был эвакуирован в Чанша, где из трех вузов был образован Государственный Чаншаский временный университет. В 1938 году вузу пришлось эвакуироваться из Чанша в Куньмин, и он был переименован в Государственный Юго-западный объединенный университет (студенты университета служили переводчиками при эскадрилье «Летающие тигры»). После войны вузы были восстановлены в местах своего довоенного расположения.

Когда в конце 1948 года во время гражданской войны коммунистические войска подошли к Бэйшину, ректор Мэй Ици с частью профессорско-преподавательского состава эвакуировались на юг. Впоследствии они создали «Государственный университет Цинхуа на Тайване».

В 1952 году университет был преобразован: юридический, сельскохозяйственный, социологический и гуманитарный факультеты были выведены из его состава, и Цинхуа остался чисто техническим университетом.

Университет очень пострадал в 1964–1968 годах во время Культурной революции, когда он стал полем боя между различными группировками хунвэйбинов.

К концу 1970-х университет восстановил свой многопрофильный характер. В настоящее время в большинстве рейтингов Цинхуа называется университетом номер 1 в Китае.



Бэйда

Пекинский университет (Бэйда), основанный в 1898 году — крупнейший университет Китая, один из старейших вузов страны.

Пекинский университет был основан в столице Китая в декабре 1898 года, во время так называемых «Ста дней реформ»

умеренного социально-культурного реформистского движения предпоследнего императора Поднебесной Гуансюя. Первоначально вуз носил название «Столичные учительские палаты» и состоял из двух отделений: «Учреждение служащих и изучающих» и «Учреждение обучающихся». Из второго отделения впоследствии развился Пекинский педагогический университет, а первое отделение в 1912 году, после Синьхайской революции и провозглашения Китайской Республики, стало Пекинским университетом.

Период решительных и наиболее значимых изменений в важнейшем вузе Китая связывают с известным ученым Цай Юаньпэем, который был назначен на должность главы университета в 1917 году. При нем здесь открылось 14 специальностей, стали обучаться женщины, а на должности преподавателей принимались лучшие специалисты и ученые страны, в том числе будущие основатели Коммунистической партии Китая.

Во время Второй китайско-японской войны Пекинский университет переезжал в Куньмин, административный центр провинции Юньнань на юге страны. Там стараниями студентов и преподавателей было открыто самостоятельное учебное заведение — Национальный юго-западный университет.

После того как Пекинский университет переехал обратно в столицу, несколько сторонних институтов были объединены с ним, и он потерял свою узкую принадлежность, приобретая

общенациональное значение. Здесь стали вести обучение по художественному, научно-техническому, юридическому, медицинскому, инженерному и сельскохозяйственному направлениям. Существовал исследовательский институт гуманитарных наук.

Общее количество студентов в 1946 году достигло трех тысяч.

В период с 50-х годов двадцатого столетия и до конца 1990-х Пекинский университет стабильно развивался и расширялся. В 2000 году к нему был присоединен крупный Медицинский институт, который стал Колледжем здоровья при Пекинском университете.

Сегодня Бэйда — важнейшее высшее учебное заведение КНР. Его структура включает в себя 30 колледжей и 12 факультетов. Ведется обучение по 93 бакалаврским, 199 магистерским и 173 докторантским специальностям.

При университете действует 216 исследовательских институтов, а два инженерных научных центра имеют статус общенациональных.

В местной библиотеке насчитывается более восьми миллионов книг и 10 тысяч наименований китайских и иностранных журналов. Общая площадь книгохранилищ и читальных залов превышает 50 тысяч квадратных метров — это крупнейшая библиотека в Азии.

По количеству профессоров, научных руководителей докторантов, академиков Академии наук Китая, Академии инженерно-технических наук и, собственно, самих студентов (их здесь более 35 тысяч) Пекинский университет занимает первое место в стране.

Здесь обучается большое число иностранных студентов. В кампусе постоянно размещено около двух тысяч иностранцев. 40 процентов из них — корейцы, остальные 60 состоят из граждан стран Европы, Северной Америки, Австралии, Азии.

Одной из характерных черт здешней университетской жизни является деятельность различных студенческих обществ — научных, технических, культурных и спортивных. Всего таких сообществ в университете более ста.

В 1994 году был образован Китайский центр экономических исследований — подразделение Пекинского университета. Вуз участвует в международной сети Universitas 21, объединяющей самые современные институты мира с лучшим качеством обучения. В планах университета — занять одно из ведущих мест среди лучших университетов планеты.

Об образовании в Японии можно говорить долго. Вообще, на развитие образования и науки Япония тратит более 5% бюджета — это одна из основных статей расходов. Правительство поставило цель к 2020 году привлечь в страну 300 тысяч иностранных студентов — в два раза больше, чем сейчас. В связи с этим был запущен правительственный проект «Global 30»: 30 лучших университетов Японии предлагают англоязычные программы. Все они обеспечены современной техникой и библиотеками.

И подробнее.

Учебный год в Японии начинается в апреле. Занятия продолжаются с понедельника по пятницу либо по субботу, в зависимости от учебного заведения. Учебный год состоит из трех триместров, каждый из которых отделен небольшими каникулами весной и зимой, и отдыхом продолжительностью в один месяц — летом.

Школьная система состоит из:

- начальной школы — 6 лет;
- средней школы — 3 года;
- старшей школы — 3 года

Начальная и средняя школа является обязательными. Старшую школу, несмотря на то, что она не является обязательной, заканчивают около 94% японских школьников.

До XIII века японская система образования находилась под влиянием китайских и корейских аналогов. Во времена правления императора Одзина в стране работали ученые Атики из корейского государства Пэкче.

Около 552 года при посредничестве Пэкче в Японию попал буддизм. Его адепты распространяли в стране континентальные научные знания, технические и художественные навыки.

В 607 году японский принц Сетокү отправил к китайской династии Суй посольство вместе с учениками в надежде перенять передовые азиатские знания.

Во времена правления Императора Тэндзи в Японии была создана первая правительственная школа Сёдзё.

В VIII веке, в период Нара, японцы поддерживали контакты с китайской династией Тан. Под ее влиянием, после вступления в силу кодекса Тайхо, в Японии была заложена китайская система образования. Согласно этой системе в японской столице Нара была основана Академия, а в провинциях провинциальные школы. Эта система сохранилась и после переноса столицы в Киото в 794 году.

В течение IX–XII вв. в Японии происходил процесс адаптации китайской культуры. Получили развитие иероглифические литература и поэзия, были изобретены азбуки хирагана и катакана, появились собственно литература и поэзия, написанные азбукой. Основными образовательными центрами для знати и чиновников были провинциальные школы и буддистские монастыри различных эзотерических сект. Для простонародья существовали специальные школы, построенные монахами, в которых учили читать, считать, а также давали определенные технические навыки. Самой известной из таких школ была Сюгэй-сюти, основанная монахом Кукаем.

После основания Камакурского сёгуната китайская централизованная система образования пришла в полный упадок. Получило распространение домашнее и частное образование — в домах ученых или монастырях. Обитатели всех сект предоставляли начальное образование.

Специальное образование получали в храмах и общечитиях монастырей секты Дзэн. Образованием простолюдинов занимались монахи новоявленных сект

амидаи и нитирэн. Среди знати и состоятельного монашества появился обычай учреждать частные библиотеки и архивы.

Расскажем подробнее о различных ступенях образования.

Дошкольное образование представлено яслями и специальными школами для инвалидов. Ясли принимают детей до 6 лет, но не дают никакой образовательной подготовки. Из-за этого ясли находятся вне официальной системы образования и подчиняются Министерству благосостояния и труда, а не Министерству культуры и образования, как все образовательные учреждения.

Детсады осуществляют подготовку к начальной школе детей в возрасте от 3 до 6 лет. В них дети находятся до середины второй половины дня, в яслях же целый день, в зависимости от особенностей рабочего дня родителей. Ношение формы учениками детского сада является обязательным.

По состоянию на 2016 год в стране насчитывалось более 23 000 детских садов. Среди них публичные и частные примерно поровну. Кроме того, детские сады классифицируются как государственные, публичные, префектурные или муниципальные. Часть детсадов являются дочерними учреждениями начальных школ или университетов.

Начальное образование представлено начальной школой и специальными школами для инвалидов. В заведения начального образования поступают дети в возрасте от 6 лет. Начальное образование в Японии является обязательным.

Обучение в начальной школе длится 6 лет. В ней преподают общеобразовательные предметы: государственный язык (и каллиграфия), арифметика, музыка, искусство, физкультура (1–6 лет обучения),

жизнедеятельности (1–2 годы обучения), гуманитарные науки, естественные науки (3–6 лет обучения), труд (5–6 лет обучения). В некоторых частных школах дополнительно преподают религиоведение, светскую этику, валеологию и т. д. Общегосударственных учебников не существует. Соответствующие учебники, доступные в широком ассортименте, выбирают образовательные комитеты муниципальных районов или руководство школы. Ношение формы и уборка учениками школы является обязательным.

По состоянию на 2016 год в стране насчитывалось около 23 тысяч начальных школ. В государственных и публичных школах обучение мальчиков и девочек проходит вместе. В некоторых частных школах — раздельно. В большинстве школ ученики принимают обед, оплачиваемый родителями.

В отличие от российских, начальные школы в Японии называются по названиям местностей, в которых расположены, а не номерами. Школы строятся на возвышенной местности из-за опасности землетрясений и цунами.

Помимо младших средних школ есть специальные школы для инвалидов.

В заведение младшей ступени среднего образования поступают дети в возрасте от 12 лет. Ученики могут посещать школу заочно с 15 лет. Младшее среднее образование является обязательным.

Обучение в средней школе продолжается 3 года. В обязательные предметы входят: государственный язык, гуманитарные науки (география, история, обществознание), математика (алгебра, геометрия, естественные науки (физика, химия, биология, геология), музыка (освоение музыкальных инструментов и совместное выступление), изобразительное искусство, физкультура, труд, английский язык. В некоторых частных шко-

лах дополнительно преподают религиоведение, светскую этику, валеологию и т. д. Есть классный час, посвященный изучению истории края, пацифизму, школьным мероприятиям. Общегосударственных учебников не существует. Учебники выбирают образовательные комитеты муниципальных районов или руководство школы. Ношение формы и уборка учениками школы является обязательным.

По состоянию на 2016 год в стране насчитывалось более 11 000 средних школ. В государственных и муниципальных школах обучение мальчиков и девочек проходит вместе. В некоторых частных школах раздельно.

Средние школы в Японии называются так же, как и начальные, а именно по названиям местностей, в которых расположены, а не номерами.

Старшая средняя школа представлена старшей средней школой, техникумами и специальными школами для инвалидов. В заведения старшего среднего образования поступают дети в возрасте от 15 лет. Форма обучения очная. Несмотря на то, что старшая школа не является обязательной, ее посещают более 90% школьников. Число частных старших школ составляет около 55%, и государственные, и частные старшие школы являются платными.

Обучение в старшей средней школе длится 3 года. Существует специализация по гуманитарным и естественным предметам. Главной целью обучения является поступление в университет. В предметы, преподаваемые в старшей средней школе, входят: государственный язык (современный, древний), гуманитарные науки (география, история Японии, всемирная история), общество (социология, этика, политология, экономика), математика (алгебра, геометрия), естественные науки (физика, химия, биология, геология), искусство (музыка, изобразительное искусство, проект,

ремесла), физкультура, труд, английский язык, информатика. Специализированными предметами на выбор являются агрономия, промышленность, торговля, рыбалка, медицинская подготовка, благосостояние, иностранные языки и т. д. В частных школах дополнительно преподают другие предметы. Проводится клас- сный час, посвященный изучению истории края, пацифизму, школьным мероприятиям. Общегосудар- ственных учебников не существует. Подходящие учеб- ники выбирают образовательные комитеты муницип- альных районов или руководство школы. Ношение формы и уборка учениками школы является обязатель- ным. После уроков учащиеся участвуют во внеклассной деятельности, изучая кэндо, дзюдо, каллиграфию, атле- тiku и т. д.

По состоянию на 2016 год в стране насчитывалось более 5000 высших средних школ. В государственных и публичных школах обучение мальчиков и девочек проходит вместе. В некоторых частных школах раз- дельно.

Старшие средние школы в Японии именуются так же, как и начальные.

Теперь перейдем к разговору о высшем образова- нии в Японии

На 2016 год более 3 млн студентов Японии обуча- лись почти в 730 университетах. Высшее образование в стране предполагает четырехлетнее обучение для по- лучения степени бакалавра. Иногда предлагается ше- стилетняя программа для достижения определенной профессиональной степени. Имеется 2 типа универси- тетов: национальные и государственные. Кроме того, в Японии существуют и частные университеты.

Бесплатное высшее образование в стране практи- чески отсутствует. По данным на 2015 год, из почти 3 миллионов студентов японских вузов только чуть

более 100 получали стипендию японского правительства. Стипендии дают только самым талантливым и самым необеспеченным учащимся, причем, выдаются они с условием возврата, и расходы на обучение покрывают не полностью.

По данным рейтинга *QS World University Rankings*, в тридцать лучших университетов Азии в 2015 году входили: Токийский университет (12 место), Осакий университет (13 место), Киотский университет (14 место), Токийский технологический институт (15 место), Университет Тохоку (20 место), Университет Нагои (21 место), Университет Хоккайдо (25 место), Университет Кюсю (28 место).

Расскажем о некоторых из них.

Токийский университет как высшее учебное заведение является одним из самых крупных во всем мире. Это крупнейший и старейший университет Японии — основан он был в 1877 году. Примерно 60 лет назад он еще носил статус Императорского вуза.

Токийский университет был образован путем слияния трех учебных заведений:

- Сохэйко, который был основан в 1790 году и представлял собой особый центр конфуцианства;
- Кайсэйго, основанный в 1855 году и специализирующийся на изучении западной культуры;
- Игакусю, основанный в 1863 году для изучения западной медицины.

Токийский университет владеет пятью кампусами: в Хонго, Комаба, Касива, Сироканэ и Накано, а также 10 факультетами с 30 000 студентов совокупно, в числе которых около 2500 иностранцев (что по японским стандартам считается необычно большим количеством).

Наиболее известны филологический и юридический факультеты Токийского университета, выпустившего значительное число японских политиков.

Престиж Токийского университета достаточно высок. По большей части это основано на том, что после окончания обучения студентам предоставляется возможность получить работу в престижной организации:



Токийский университет

- Международном центре физических свойств элементарных частиц;
- Центре исследования слоев атмосферы;
- Центре компьютерной разработки дизайна.

В университете чрезвычайно богатая библиотека. Основана она была в 1877 году и на сегодня содержит более 4 миллиона томов.

Можно отметить еще наличие замечательного ботанического сада и экспериментальной станции по обустройству ландшафтного дизайна.

В свое время Токийский Университет выпустил немало студентов, многие из которых через определенное время стали известными экономистами и политиками. Двое из выпускников факультета литературы стали лауреатами Нобелевской премии.

Около десяти лет назад руководство Токийского университета подписало соглашение о взаимовыгодном сотрудничестве с МГУ.

Токийский университет в настоящее время предоставляет возможность пройти обучение российским и японским студентам на специальном отделении русской литературы.

Для поступления в Токийский университет требуется в обязательном порядке сдать единый общенациональный экзамен. Кроме того, у каждого абитуриента должен быть в наличии специальный документ, который является подтверждением того, что

молодой человек имеет должный уровень знания японского языка. В зависимости от требований факультетов это может быть первый или второй уровень. Кстати, если есть определенные проблемы с языком, можно пройти специальные курсы, организованные при университете.

Для иностранных студентов руководство университета разработало и предлагает три основных программы обучения:

- студент — программа рассчитана строго на молодых людей, возраст которых составляет 17–22 года. После окончания курса студент получает степень бакалавра по техническим, гуманитарным и медицинским наукам;

- стажер-исследователь — по данной программе могут обучаться люди, возрастная категория которых достигает 35 лет;

- специалист в области японского языка и культуры страны — это возможность за 9 или 10 месяцев довести знания японского языка до высокого уровня.

Учебный год в Токийском университете обычно начинается в апреле. Конец очередного года обучения приходится на 31 марта.

Плата за обучение может варьироваться в прямой зависимости от выбранного факультета — 600–800 тысяч иен. Самыми дорогостоящими являются медицинский, экономический и филологический.

Стоит отметить, что студент самостоятельно оплачивает вступительные экзамены и покупает требуемые для обучения учебники и материалы. Многие студенты, чтобы получить возможность оплачивать данные расходы, идут на подработку. Допускается тратить на это не более 4 часов в учебные дни, а также примерно 8 часов в период каникул.

Осацкий университет (иногда *Университет Осаки*, реже *Осацкий государственный университет*, Хандай) — один из крупнейших университетов Японии. Он был основан в 1869 году, официальный статус университета получил в 1931 году, как Осацкий Императорский университет. Имеет 3 кампуса в городах Суйта, Тоёнака и Мино префектуры Осака, а также один кампус в районе Наканосима (город Осака). По числу студентов является самым крупным государственным университетом Японии.

Хотя Осацкий университет был основан в 1931 году, корни его можно проследить вплоть до прогрессивной традиции торговой культуры Осаки в период Эдо.

Университет берет свое начало от двух школ позднего периода Эдо: Кайтокудо и Тэкидзюку. Утверждается, что гуманитарные начала современного университета унаследованы от первой школы, в то время, как дух естественно-научных познаний проистекает из второй.

Школа Кайтокудо была основана в 1724 году жителями городка Амагасаки в Осаке (современный Имабаси, Тюо-ку, город Осака). Ее либеральная атмосфера, свободная от любых научных догм, была с радостью встречена и поддержана торговцами Осаки. Школа внесла свой вклад в обновление культурного и интеллектуального уровня Осаки. В новый научный центр западной Японии съезжались студенты со всей страны. Хотя строительство школы было приостановлено во время Второй мировой войны, книги и другая литература (всего около 48000 томов) пережили пожар и были позже подарены Университету. Все книги собраны в университетской библиотеке.

Школа Тэкидзюку была открыта Огатой Коаном, доктором и профессором, в Каварамати (Осака) еще до окончания периода Эдо (позднее школа была перемещена в современный город Китахама, Тюо-ку, Осака). Выпускниками школы были талантливые люди, которые привели Японию к ее современному уровню, в основном, в сфере медицины, естественных наук и военного дела. Сам основатель, Коан, был врачом и превосходным преподавателем. Его идеи в отношении человечества были унаследованы Университетом в качестве интеллектуальной основы. План, осуществляемый университетом на данный момент — воссоздать идеи Кайтокудо и Тэкидзюку как символ университетского духа и идеалов.



Осакий университет

Осакий Императорский университет был открыт как шестой императорский университет Японии. Он состоял из двух факультетов: медицинского и научного. Двумя годами позже в качестве третьего факультета была создана школа инженерии. Осакий Императорский университет сменил название на Осакий университет в 1947 году.

В 1949 году в результате правительственной реформы системы образования, Университет начал свою послевоенную историю с пятью факультетами: науки, медицины, инженерии, письма и права. Несмотря на то, что это национальный университет, он был основан в соответствии с запросами местных промышленных кругов и горожан. Это отражено в деятельности факультетов, которые были созданы благодаря добровольному финансированию вкладчиков.

В 1953 году в японских университетах были учреждены аспирантуры, как часть правительственной реформы системы образования. Все факультеты Университета (на тот момент их было уже десять) тоже открыли аспирантуры.

Уникальные и инновационные факультеты, аспирантуры и исследовательские институты возникали один за другим. Среди них: Школа инженерного искусства и Школа гуманитарных наук, которые обучали психологии, социологии, и педагогике.

В 1993 году госпиталь Университета был перемещен из района Наканосима (город Осака) в кампус Суйта. Это завершило план по перемещению всех основных факультетов в кампусы Суйта и Тоёнака.

В 2016 году количество аспирантур достигло 20.

Так же быстро и последовательно были основаны исследовательские институты. Кроме исследовательских Института микробных заболеваний и Института научных и промышленных исследований, которые существовали до Второй мировой войны, были основаны Институт исследований белка, Институт социальных и экономических исследований. Они возникли из соответствующих факультетов. Дополнительно к этим институтам были созданы Национальные учреждения совместного пользования, кампусы совместного пользования, Музей Осацкого университета. В общей сложности, в университете на сегодняшний день существует 23 центра, исследовательские учреждения и лаборатории. Среди них чрезвычайно известен Исследовательский институт микробных заболеваний.

Исследовательский институт микробных заболеваний был основан в 1934 году в западной Японии, как Исследовательский центр инфекционных заболеваний. Институт располагался в кампусе Наканосима, который был частью Осацкого университета. В 1967 году, согласно общеуниверситетской программе транслокации, институт переехал в кампус Суйта, где и располагается по сей день.

Сегодня институт разросся до 19-ти различных отделений и объединил под своей эгидой ряд различных дисциплин: инфекционные заболевания, иммунологию, рак и молекулярную биологию. В институте созданы условия для специальных исследований — три центральных лаборатории и библиотека. Основной сферой интересов института является изучение микробных заболеваний и рака. Результаты исследований, проводящихся в институте, вносят значительный вклад в диагностику, профилактику и лечение инфекционных заболеваний и рака.

Киотский университет — один из важнейших национальных университетов Японии, расположен в городе Киото. Ранее он тоже входил в число императорских университетов. Второй старейший университет страны, после токийского. В Киотском университете обучается более 20 тысяч студентов.



Университет в Киото

Здесь имеется 3 кампуса, главный из которых — Ёсида.

Киотский университет признан одним из двух лучших университетов Японии, конкурируя лишь с токийским университетом.

Предшественником университета была *Школа химии*, основанная в Осаке в 1869 году. Позднее, в 1886 году, на ее месте была основана *Третья высшая школа*, которая в том же году была перенесена в главный кампус сегодняшнего университета.

В 1897 году в здании *Третьей высшей школы* был основан Императорский *Киотский университет* как часть системы императорских университетов. Был основан колледж науки и техники.

В 1899 году появился юридический и медицинский колледжи, в году колледж литературы.

С 2004 года, согласно новому закону, киотский университет включен в систему национальных университетов страны. Несмотря на этот статус, увеличивающий финансовую независимость и автономию заведения, киотский университет по-прежнему частично контролируется министерством образования страны.

Департамент геофизики университета, а также его исследовательский институт по предупреждению стихийных бедствий представлены в национальном комитете по прогнозированию землетрясений.

Университет Киото — это комплексный университет, состоящий из 10 различных факультетов, представляющих науки и прогрессивные искусства. Каждый факультет имеет свой особенный подход к изучаемому предмету.

В университете находятся 17 школ для аспирантов, в которых проводятся научные исследования в гуманитарных, социальных и естественных науках.

Во университете огромная коллекция из 6 230 000 книг, из которых 880 000 хранятся в университетской библиотеке. Ознакомиться с медиа и музыкальными материалами можно в медиазалах. Кроме того, здесь есть выставочная комната, где история университета представлена в документах, моделях, фотографиях и фильмах. Это музей университета Киото, который открыт и для обычной публики.

Университет Киото располагает множеством исследовательских институтов, которые заняты различными полевыми работами. Результаты, полученные в университетских исследованиях, например, в области науки о поведении животных и экологии, получили международное признание и известность.

Многие из исследовательских проектов университета входят в японскую правительственную программу «Глобального Центра Совершенства».

Обучаясь по принципам академической свободы, студенты университета Киото изучают именно то, что им интересно, и университет делает все возможное, чтобы помочь этим студентам стать учеными и лидерами.

Существует мнение, что русские и японцы психологически и духовно во многом схожи, но хочется сказать конкретно о разнице в японской и русской культурах образования.

Если говорить о ситуации в высшем образовании в России и в Японии, то, в первую очередь, бросается в глаза разница в финансовом и материальном обеспечении и организационных процессах. Япония — единственная из развитых стран мира, где зарплата преподавателя, педагога выше зарплаты чиновников местных органов власти. Японские университеты оснащены лучшим техническим оборудованием. Конечно, российские университеты тоже стремятся сегодня выйти на более высокий уровень, но разница слишком очевидна. Однако даже больше чем в материальном обеспечении, отличается поведение и отношение к законам, административным актам и социальным правилам, нормам. У культур существуют разные особенности в зависимости от национальных традиций отдельного народа и исторического опыта, и в культуре образования проявляется свое отношение к традициям национальной культуры, этике и морали. Японская культура образования развивалась на основе конфуцианства. В русской культуре образования можно увидеть многое, вплоть до анархизма русского народа и внутреннего нигилизма. В Японии можно изменить общество путем введения новых законов и принципов, в России же с применением новых законов всегда есть определенные проблемы... Японские студенты, как и все японские граждане, зависят от законов, строго следуют различным предписаниям.

Незаконные действия студентов бывают и в Японии, но и здесь заметна разница. Японские студенты, например, почти не используют шпаргалки. В Японии, по сравнению с Россией, такие действия строго осуждаются и подлежат наказанию, потому что это считается нарушением правил. В России формально такие проступки студентов тоже осуждаются, но не подлежат строгому наказанию. Нарушение правил становится обычным.

В Японии нет такого понятия, как протекционизм. Скажем, родители ни в коей мере не вмешиваются и не устраивают ребенка в институт, потому что это считается позором. Особенно ярким примером являются вступительные экзамены...

В Японии осознание законов, подчинение предписаниям воспитывается с детства, и университет — одна из структур, где все это строго соблюдается.

В Японии социальный статус преподавателя высшей школы реально намного выше, чем в России. Такой высокий уровень в значительной степени зависит от участия государства в политике образования. Учитель для японского ученика является *Учителем Жизни* (sensei) — не просто специалистом, обладающим научными знаниями, а преподавателем взглядов, мировоззрения. В России такая связь не имеет столь яркого выражения, особенно в настоящее время. Если случается, что преподаватель опаздывает на занятия, японские студенты спокойно ждут, а русские студенты через 15 минут покидают аудиторию...

В России хороший педагог — это преподаватель, который находится в научном и духовном поиске; занятие — это сотрудничество, основанное на взаимодействии преподавателя и студента в сознательной деятельности. На японских же занятиях преподаватель активен, студенты пассивны; взаимодействие преподавателя и студентов очень сложно, формально. Для японского студента хороший преподаватель — это тот, по которому видно, что он абсолютно прав, который уверенно управляет студентами. Для русских студентов хорошее занятие — это такое занятие, где присутствует момент неожиданности, новаторства и новизны, открываются новые горизонты; занятия, которые заставляют обучающихся поучаствовать в эксперименте. В Японии это занятия, на которых очень четко и на

высоком уровне систематизации представляются знания с использованием наглядных материалов и новейшей техники. И минусом этой системы сразу можно назвать отсутствие самостоятельного мышления студентов.

В российской системе высшего образования, при всех ее минусах и недостатках, у каждого есть собственное мнение, которое можно отстаивать, оспаривать. У японцев это не принято. В Японии, если студент проявляет качества лучшие, чем у других, о нем плохо думают. Студенты стараются не проявлять свои способности, во время лекций никогда не задают вопросов, избегают разговоров на личные темы. У них важно подчиняться общему мнению. И как результат — японские студенты не всегда умеют задавать вопросы, вести дискуссии, проводить презентацию, не умеют высказывать собственное мнение. В России уважается тип студента, который имеет собственное мнение, может аргументировано доказать свою точку зрения.

По отношению к образованию в Японии студенты пассивны, обычный образовательный процесс включает в себя проверку посещаемости, дисциплины, нотации. По сравнению с японскими, у русских студентов более высок уровень мотивации и желания учиться.

В японской группе проще провести элементарный механический тренинг, чем общие упражнения, требующие инициативы. И именно поэтому во многих предложениях по реформе образования высказываются мысли о том, что японской школе необходимы кардинальные изменения, чтобы развивать творческие и мыслительные начала, способность к самовыражению.

В японском образовании часто применяется тестирование, возможно, даже слишком часто. Экзаменов намного больше, чем в России. Больше письменных заданий, чем устных.

Культура образования Японии и России, действительно, во многом отличается. В Японии, несмотря на продолжение поисков новых ценностей, традиционные все еще очень сильны, хотя стали ощутимее проявляться рационализм, прагматизм и индивидуализм. В России, несмотря на то, что неоднократно прерывались культурные традиции, особенно в системе образования, заметна ярко выраженная тенденция к стремлению усовершенствовать и улучшить качество образования, которое напрямую зависит от уровня образовательной культуры и влияет на него. Но для обеих стран достижения в этой области имеют определенный интерес и служат образцом для выработки новых образовательных концепций и парадигм.

Вопросы и задания по материалам Темы 11

1. Расскажите об особенностях образования в Китае.
2. Почему столь большое внимание уделяется морали?
3. Расскажите о любом (по выбору) университете Китая.
4. В чем, по вашему мнению, сходство и различие образования в Китае и России?
5. Расскажите о традициях японского образования.
6. Подготовьте сообщения об одном из японских университетов (по выбору).
7. В чем сходство и различие японского и российского образования?
8. Как вы думаете, почему азиатских студентов называют лучшими в мире учащимися?
9. Самостоятельно подготовьте сообщения об образовании в Южной или Северной Корее, Малайзии, Вьетнаме и т. д. (по вашему выбору).

Тема 12. Мусульманский Восток: образование и культура в рамках религии

Ислам — центр и ядро культуры и просвещения.
История и традиции исламской науки и образования.
Мусульманское богословие.

Определяющая роль ислама для истории, культуры и просвещения огромного количества стран мира не подвергается сомнению. Кстати, ислам поощрительно относится к науке и образованию, высоко ценит ученых людей и занятия наукой. В Коране сказано: *«Бог доставит высокую степень тем из вас, которые веруют и получили познание»* (Коран, сура 58, аят 12). Готовность мусульман к освоению и распространению знаний, учения пророка, побуждающие мусульман к поиску и освоению наук, стало причиной мощного научного движения в исламском мире. Первым шагом в этом направлении были перевод греческих научных работ и распространение наук, берущих начало в Греции. Это явление послужило началом периода, когда исламский мир намного опередил Европу и стал знаменосцем мировой науки и просвещения. Традиции греческих, индийских и иранских наук, переданные в переводах, открыли перед мусульманами новые горизонты мысли и просвещения. В мусульманских городах при мечетях и медресе стали постепенно создаваться библиотеки. Широко была известна библиотека Азад ад-Даула, расположенная в Ширазе. По свидетельству известного географа и путешественника эпохи Саманидов Макдеси, в ней содержались образцы всех книг, написанных к тому времени во всех областях науки. Книги в этой библиотеке были расположены в отдельных помещениях и классифицированы по отраслям науки. Обширной библиотекой располагали и эмиры династии

Саманидов, у которых длительное время занимался науками и переписыванием книг известный мусульманский ученый, философ и врачеватель Абу Али ибн Сина (Авиценна). В Кордове омейядский халиф Хаким II построил библиотеку, где, по преданиям, хранилось 400 тысяч экземпляров книг. Лишь список наименований этих книг составлял 44 тома.

Постепенный переход культурного первенства от мусульманского мира к Западной Европе был вызван целым рядом обстоятельств, поставивших западных европейцев в более благоприятные условия сравнительно с их соперниками. С конца XVIII века начинается процесс европеизации, распространение культуры теперь шло в направлении с севера на юг. Вторжение капиталистической Европы в традиционный мир Азии вызвало дезорганизацию традиционного общества. Немало ученых людей мучительно искали причины отставания своих народов. Ответы были неоднозначные. Наиболее типичный из них — обвинение консервативных, устаревших традиций, религию. Такой ответ повлек за собой нигилистическое отношение к собственной культурной традиции, склонность к идеализации всего западного.

Модернизация неизбежно связана с необходимостью реформ, в том числе, реформ традиционных систем образования, которые были направлены на подготовку людей, в основном, для религиозной деятельности, а также преподавателей конфессиональных учебных заведений, и лишь в небольшом количестве учебных заведений в свое время готовилась сравнительно небольшая группа людей для государственной, военной деятельности. Новое время потребовало специалистов, обладающих современными знаниями в области экономики, финансов, военного дела. В связи с этим, сегодня на мусульманском Востоке возрос интерес к проблемам воспитания и образования.

В XX веке на Востоке продолжали действовать две мощные, но противоположные по характеру тенденции: интеграция к суперобществу и сопротивление совокупности ценностей материальной, интеллектуальной и духовной жизни, традиций. Страны Востока, несмотря на различия между ними, в большинстве своем связаны сущностным единством. Одна из особенностей заключается в мощном влиянии религии, религиозно-философских доктрин, традиций. Соотношение между традиционным и современным неоднозначно. Новое существует со старым и при этом утрачивается четкость присутствующих им особенностей. Одни традиции умирают, другие остаются как органический элемент жизни общества. Заимствованные идеи, теории, нормы, сохранив или утратив изначальную форму, обычно принимают новое содержание, отражающее специфику места и времени. Повсюду на Востоке обновление имеет общие черты, западный образ жизни и мыслей все более становится нормой для городских жителей, западный уровень материального производства и научных знаний является критерием современного развития, все западное считается современным, модным.

В арабских и некоторых странах Ближнего и Среднего Востока, в Индонезии и других странах, где распространен ислам, *религиозное образование* является составной частью системы общего образования. Религиозные дисциплины входят в программы всех типов учебных заведений. Действуют мусульманские университеты, факультеты мусульманской теологии и права (шариата), организованные в некоторых государственных университетах Алжира, Египта, Индии, Индонезии, Ирака, Марокко, Пакистана, Ирана, Саудовской Аравии, Турции и т. д. Университетский теологический курс включает комплекс специальных и общеобразовательных дисциплин, а также арабский язык.

Нам известны крупнейшие исламские университеты: Аль-Азхар, Айн-Шамс, Александрийский, Каирский (Египет), Алжирский, Алигархский, Аллахабадский, Делийский (Индия), Исламский университет Индонезии, университет в Карачи и Институт исламоведения (Пакистан), Тегеранский (Иран), Хартумский (Судан) и др.

В основе мусульманских моделей воспитания и образования лежит решение тех же проблем, что и в светской педагогике — формирование личности с исламским мировоззрением, одновременно обладающей современными знаниями, соответствующими требованиям современной жизни, подготовка квалифицированных кадров, идея непрерывного образования и т. д. *Главное отличие религиозных теорий просвещения и образования от светских — религиозная мотивация, опора на исламские ценности.*

В Египте, Марокко, Малайзии, Саудовской Аравии сегодня разрабатываются и обсуждаются исламские образовательные концепции. В ряде мусульманских стран предпринимаются меры по созданию универсальной модели образования, базирующейся на основе ислама. Эта работа ведется в трех направлениях:

- перестройка существующих мусульманских учебных заведений;
- создание теологических факультетов в государственных вузах;
- создание новых мусульманских учебных заведений.

Например, древнейший мусульманский университет в Каире — Аль-Азхар, основанный в 972 году, был основательно реорганизован еще в 1961 году и включен в национальную университетскую систему. Открыты факультеты с преподаванием светских дисциплин: к ранее действовавшим богословским факультетам теологии и шариата добавились литературный, административных дел и торговли, политехнический, сельскохозяйственный

и медицинский, педагогический, обучение в которых ведется на английском языке. Обучение на богословском и педагогическом факультетах бесплатное, остальные факультеты — платные. На всех факультетах изучается и религиозный блок в составе 8 предметов.



Университет Аль-Азхар

Открыт женский факультет, постепенно переросший в специальный мусульманский женский университет, где учатся мусульманки Египта и всего мира. Слушателям женского университета предлагаются лекции по здравоохранению, экономике, акушерству, географии и истории мусульманского мира, истории цивилизации, истории религий, истории музыки и искусства и т. д. Университет Аль-Азхар реализует различные ступени теологического образования: подготовка бакалавров и магистров по направлениям «Исламский шариат», «Исламское богословие», «Исламская литература», «Толкование Корана», «Священные хадисы», «История ислама». Здесь присваиваются ученые степени по теологии, например: доктор исламского шариата, доктор

арабской филологии, доктор по толкованию Корана, доктор по толкованию хадисов.

В настоящее время каждый факультет имеет женское и мужское отделение. Каждый располагается в отдельном здании. В большинстве городов Египта открыты филиалы университета Аль-Азхар.

Университет состоит из пяти различных учреждений: Высший совет, Академия исламских исследований, Управление исламской культуры и миссии, университет, учебные заведения первой и второй ступени (среднее образование). Аль-Азхар подчиняется непосредственно президенту, который назначает министра по делам Аль-Азхара и вакфов, а также главного имама Аль-Азхара.

Сегодня Аль-Азхар является своеобразным брендом Египта, который упоминается даже в конституции страны. Он является самым большим на всем арабском востоке. Ежегодно в нем обучаются студенты более чем из ста стран мира. Многие выпускники аль-Азхара стали широко известны как в Египте, так и за его пределами. Правда, некоторые египетские эксперты сегодня критикуют университет за излишнюю приверженность традиционализму и отсутствие новейших технологий обучения.

После военного переворота в Египте Аль-Азхар превратился в центр протеста против режима, захватившего власть в стране. В конце 2013 года перед университетом в Каире произошли беспорядки, организованные студентами, поддерживающих организацию «Братья-мусульмане». Руководство университета отчислило 76 студентов и студенток, которых обвинили в организации массовых беспорядков, проходивших на территории университета. Однако по мнению ряда западных специалистов, египетский университет Аль-Азхар — самый авторитетный голос

суннитского ислама продолжает подстрекать к вражде и насилию против немусульман, «неверных».



Аз-Зайтуна

Говоря о создании теологических факультетов в вузах Востока, можно вспомнить древнейший университет аз-Зайтуна, основанный в 732 году, с 1960 года ставший теологическим факультетом при Тунисском государственном университете. На протяжении веков это был образовательный и научный центр Туниса и Северной Африки. В XIII веке Тунис стал столицей государства Альмохадов и Хафсидов. Благодаря этому, университет аз-Зайтуна стал одним из главных центров исламского образования. В университете обучались студенты со всех уголков исламского мира. Библиотека аз-Зайтуны была самой большой в Северной Африке и включала десятки тысяч рукописей, охватывавших знания по всем научным дисциплинам, в том числе, по грамматике, логике, этикету, космологии, арифметике, геометрии, минералогии и т. д.



Университет в Дамаске

Еще пример — создание факультета шариата при Дамасском государственном университете (Сирия). Этот университет был основан в 1923 году объединением медицинского (основан в 1903 г.) и юридического (основан в 1913 г.) вузов. До основания университета Халеба в 1958 году он носил название «Сирийский университет».

Здесь готовят бакалавров и магистров по направлениям: «Исламское право», «Исламский шариат», «Исламская теология».

В 1967 году был создан факультет шариата при Университете имени короля Абдул-Азиза в Джидде. Университет имени короля Абдул-Азиза, основателя Саудовской Аравии, расположен в Джидде. Годом основания считается 1967 год — в это время было решено обеспечить высшим образованием западную часть Саудовской Аравии.

Университет начал функционировать в 1968 году, когда была сформирована группа студентов (обоих полов) в количестве примерно 100 человек. Первыми были основаны факультеты экономики и управления.

В настоящее время количество учащихся составляет более 80 000 студентов. Университет занимает видное место среди высших учебных заведений Королевства. В университете действует 138 академических программ бакалавриата и 172 программы для магистрантов и аспирантов.

В соответствии с исламскими нормами, университет Короля Абдул-Азиза включает в себя два отдельных корпуса (для молодых людей и для девушек). Каждый из корпусов обеспечен всем необходимым для учебы и полноценного проживания студентов. Библиотека университета оборудована по самому последнему слову науки и техники.

Для русскоговорящих мусульман может представлять особенный интерес Институт арабского языка при университете в Джидде, который каждый год принимает документы на соответствующие курсы. Программа разработана для обучения не говорящих на арабском языке студентов. Всего курс арабского языка рассчитан на два года. Предполагается, что после окончания курса студенты должны свободно говорить, читать и писать на арабском языке.



Университет в Джидде

А теперь о создании новых высших учебных заведений.

В начале 1980-х годов в Малайзии был учрежден международный исламский университет. Этот университет широко рекламировался в мусульманских странах, здесь обучаются малайзийские, индонезийские студенты, молодежь из многих стран мира. В программе обучения — светские и религиозные дисциплины. По мнению идеологов образования, по своей значимости, методам, формам и содержанию работы Малайзийский исламский университет ничуть не уступает древнейшим мусульманским учебным заведениям. Это учебное заведение успешно воплощает в жизнь «исламскую философию воспитания».

Международный Исламский Университет в Малайзии (International Islamic University Malaysia — IIUM) является совместным предприятием правительства Малайзии и Организации исламской конференции, открытым по исламским принципам с целью стать ведущим исламским ведущим учебным заведением в мире. На сегодняшний день университет состоит из 13 факультетов и предлагает различные программы бакалавриата, магистратуры и курсы Phd.



Международный исламский университет в Малайзии



Университет в Алигархе

ПУМ особенно хорошо известен в Малайзии своей обширной библиотекой в области права, научно-исследовательским центром и первоклассными университетскими дебатами.

Библиотечная система университета состоит из 5 библиотек, расположенных в 5 кампусах. Общая коллекция составляет 550 000 монографий, 1600 печатных изданий, 60 000 аудиовизуальных средств массовой информации, 29 000 микроформ. Библиотеки содержат ряд онлайн-баз данных, электронных журналов и книг.

ПУМ предоставляет широкий спектр спортивных и рекреационных учреждений и услуг в целях поощрения продуктивного и конструктивного досуга среди студентов. Для достижения этой цели было создано множество спортивных команд и клубов, таких как езда на велосипеде, айкидо, каратэ, тэквандо, и многие другие.

Языком обучения является английский, но арабский используется при преподавании курсов, связанных с изучением исламских наук, таких, как теология, юрис-

пруденция и этика. Изучение арабского языка является обязательным для иностранных студентов.

И еще один известный университет.

Алигархский мусульманский университет — индийский государственный университет в городе Алигархе (штат Уттар-Прадеш). Основан в 1875 году. Инициатором создания университета выступил мусульманский просветитель Саид Ахмад Хан. После восстания 1857 года в мусульманской общине возникло движение за приобщение к европейской культуре. Возникла необходимость создания образовательного учреждения, в котором юноши из мусульманских семей могли бы готовиться к поступлению на государственную службу или к продолжению обучения в учебных заведениях Великобритании.

Саид Ахмад Ханом был основан Мусульманский англо-восточный колледж (*Muhammedan Anglo-Oriental College*). Большую финансовую поддержку новому образовательному учреждению оказал Ага-хан III. Изначально колледж административно подчинялся Калькуттскому университету, затем Аллахабадскому университету. В 1920 году он получил статус независимого университета. Выпускники университета составили политическую и культурную элиту мусульманской общины Индии начала XX века.

Изначально университет поддерживал общендийскую национально-освободительную борьбу, но впоследствии Алигарх стал базой Мусульманской лиги и движения за образование Пакистана. Сейчас в университете учится более 30 тыс. студентов.

А теперь о Турции.

В Османской Империи в свое время не существовало единой системы образования. Турецкие школы подразделялись на светские и духовные. В основном, образование носило традиционный религиозный характер.

Воспитание, образование и обучение детей и юношества находилось под влиянием мусульманского духовенства. В систему исламского образования входила школа двух типов: начальная ступень — *мектеб* и средняя — *медресе*, существовали и высшие духовные академии — *куллияты* (колледжи). Учащиеся изучали Коран, хадисы⁵⁴, молитвы, обряды ислама, исламское законоведение и т. д.

Немусульманские общины пользовались культурной автономией и создавали свои школы. При султанском дворе имелись особые учебные заведения, в которых готовились дипломаты и военные специалисты.

В XVIII — первой половине XIX века были открыты военные учебные заведения с европейской системой преподавания (первое в 1737 году), в 1868 году был учрежден элитарный Султанский лицей в Галатасарае (Стамбул). В 1870–1880-х годах было создано несколько отраслевых училищ: инженерное, финансовое, путей сообщения, торговые училища.

В соответствии с «Органическим законом о всеобщем образовании», принятым в 1869 году, все учебные заведения подразделялись на государственные и частные, за которыми государство устанавливало лишь общий надзор. Первые государственные общеобразовательные начальные школы учреждены в 40-х годах XIX века. Процесс обучения в начальной школе делился на ступени: «сыбьян мектебе» — продолжением в 3 года и «рушдия» — 2 года, позднее открылись шестилетние средние учебные заведения — «игъдадия» — трехлетние неполные и еще три года обучения (лицей) составляли полное среднее образование. Учебные программы включали религиозные предметы — Коран,

⁵⁴ **Хадис** — предание о словах и действиях пророка Мухаммеда, затрагивающее разнообразные религиозно-правовые стороны жизни мусульманской общины.

хадисы, фикх⁵⁵, акида⁵⁶ и светские предметы — арифметику, геометрию, географию, историю.

В 1870 году был основан Стамбульский университет. Наряду с медицинским, юридическим, филологическим, естественно-математическим, экономическим факультетами, существовал и богословский факультет. В 1933 году этот факультет был закрыт, а на его основе был создан научно-исследовательский институт по изучению ислама. Определенную роль в развитии светского образования сыграли средние и высшие учебные заведения, содержащиеся иностранцами. Первые иностранные школы в Турции были учреждены в XVIII веке. Доступ в них был открыт для османских подданных — мусульман (56% учащихся иностранных учебных заведений в 1911 году).

Особое место занимает американский Роберт-колледж (основан в 1863 году) в Стамбуле. Лица, окончившие этот колледж, получают право поступать в высшие учебные заведения США. Есть и женский колледж, директор Роберт-колледжа осуществляет общее руководство обоими колледжами.

В середине XIX века, начиная с эпохи Танзимата, османские лидеры и интеллигенция искали способы модернизации государства и общества с целью преодоления внутренних и внешних трудностей. Решение этих вопросов искали в европеизации, но при осуществлении разных проектов сталкивались с проблемами, характерными для всех мусульманских стран: они

⁵⁵ **Фикх** — 1) мусульманская доктрина о правилах поведения (юриспруденция); 2) комплекс общественных норм (мусульманское право в широком смысле).

⁵⁶ **Акида** — мусульманское вероубеждение, «символ веры», «кредо». Представляет собой своеобразный фонд догматов, идей и представлений. Краткая акида является необходимым элементом традиционного мусульманского образования.

рискуют потерять национальную самобытность. В какой степени следует копировать Запад?

В 1908 году происходит младотурецкая революция, положившая конец абсолютистскому режиму султана. Эта революция устанавливает свободу слова, что способствует развитию прессы, созданию различных ассоциаций, организаций. В годы, последовавшие за младотурецкой революцией, целая волна интеллигентов оказывается в Турции. Многие российские турки, эмигрировавшие в Стамбул, находят благоприятную почву для распространения своих идей и взглядов. Российские турки предлагали культурную модернизацию, глубоко уходящую корнями в исламские традиции. Они проводили идею адаптации ислама к современной жизни — исходя из того, что между исламом и современным миром не существует противоречий. Являясь сторонниками решительных реформ оттоманских медресе, в конечном счете, российские турки возвращаются к основным идеям реформизма, называемого «джадидизмом», и пытаются внедрить его в Оттоманскую империю.

С началом кемалистского режима (1922–1938) споры о реформе ислама, в частности, о модернизации медресе, усиливаются. Но, в конце концов, вместо реформирования в духе джадидизма, турецкие медресе были упразднены одновременно с другими институтами Халифата.

В 1924 году турецкое правительство приняло закон об отделении религии от государства и введении светского образования. Было введено обязательное бесплатное начальное образование для детей обоего пола с семи лет, в 1927 году — совместное обучение девочек и мальчиков на всех уровнях. Была проведена последовательная секуляризация школы, упразднены медресе, в 1928 году введен латинский алфавит вместо арабского.

По решению правительства все религиозные школы были запрещены и вместо них открыты светские. Несмотря на запрет, в некоторых учебных заведениях страны продолжалось факультативное изучение основ ислама. Реформы в системе образования проводились под руководством специалистов, приглашенных из Франции, Германии, США и других стран.

После Второй мировой войны, особенно после прихода к власти Демократической партии, со стороны народа усилились требования отмены закона, запрещающего преподавание религиозных дисциплин в учебных заведениях. В 1949 году Министерство просвещения ввело религиозное обучение в четвертых и пятых классах. Официально указывалось, что занятия эти факультативные, а в действительности все учащиеся должны были их посещать. В учебники начальных школ были включены элементарные сведения о роли духовных лиц, порядок исполнения молитв, описание мечетей и т. д.



Стамбульский университет

В 1949 году открылся теологический факультет в Анкарском университете, в 1959 году начал функционировать Высший институт ислама в составе Стамбульского университета, были открыты институты в Конье, Кайсери, Измире, Эрзеруме, Бурсе, Самсуне. В институтах ведутся исследования по истории религии стран Востока и Запада, толкованию исламских догм, по турецкой исламской литературе, истории мусульманского искусства Турции, мусульманского права.

Следующий этап роста популярности ислама в Турции частично был связан с последствиями военного правления в 1980–1983 гг. Конституция 1982 г., вводя жесткие ограничения на деятельность левых партий, в то же время обязывала ввести курс ислама в турецких школах. Тенденции к исламизации общества на официальном уровне еще более укрепились в период правления премьер-министра Озала. Росли бюджетные ассигнования государственному управлению по делам религии, открывались школы с исламским уклоном, в начале 80-х годов в таких школах обучалось уже свыше 13% детей.

В настоящее время систему образования в Турции составляют два основных подразделения, называемых «формальным» и «неформальным» образованием. «Формальное» образование — это дошкольное, начальное, среднее и высшее образование. Сюда входят государственные, частные, региональные и специальные школы, лицеи. А «неформальное» образование — это различные формы нестационарного обучения, в основном, взрослых. Сюда относятся центры образования, профессиональные курсы, технические школы, «открытые» учебные заведения.

Система религиозного образования в Турции включает в себя государственные коранические курсы (1 год), где изучаются некоторые суры из Корана, тадж-

вид (рецитация Корана), основы ислама; следующая ступень — средние школы и лицеи (3 года), — обучающиеся здесь получают среднее специальное образование. В программу этих лицеев и школ входят в качестве обязательных предметов турецкий язык и литература, физика, химия, математика, иностранные языки — английский и арабский, а также религиозные предметы: Коран, фикх, акида, хадисы, философия ислама. Здесь готовятся имамы, читающие хутбу (проповедь) и Коран, преподаватели курсов Корана. Следующая ступень — высшее теологическое образование в системе религиозного образования. Она состоит из теологических факультетов нескольких государственных университетов. Крупнейший из них — факультет Сельджукского университета (г. Конья). В 1985 году в Анкарском университете на теологическом факультете учились 1300 студентов, в том числе 271 женщина. Теологические факультеты готовят преподавателей религиозных предметов для лицей, работников для религиозных организаций.

Итак, кратко упорядочим наше представление о том, что же представляет сегодняшняя система образования в Турции.

Как и в большинстве стран мира в Турции подготовка детей к обучению в школе начинается в раннем возрасте: с 3 лет дети могут посещать различные по форме организации и размеру детские сады, где в ходе игр и общения со сверстниками они учатся говорить и познавать мир.

В возрасте 6 лет все дети обязаны поступить в 1 класс начальной школы, обучение в которой является обязательным и занимает 8 лет. По окончании обучения все ученики получают диплом о начальном образовании (*Ilkogretim Diploması*). На основании этого

документа осуществляется прием в среднюю школу, обучение в которой занимает 4 года.

Средние школы Турции разделяются на несколько видов по профилю образования: стандартные государственные средние школы, частные средние школы, Анатолийские средние школы, отличающиеся от стандартных тем, что преподавание в них ведется на иностранном языке (английском, французском или немецком), Анатолийские религиозные школы (*Imam-Hatip*), которые отличаются от школ последнего типа наличием уроков религии. Кроме прочих, существуют научные школы, уделяющие большое внимание изучению естественных наук, а также профессиональные школы, занятые подготовкой специалистов рабочих специальностей.

По окончании 12 лет обучения выпускникам необходимо сдать экзамены для получения диплома о среднем образовании. Как правило, экзамен сдается по одному из 4 направлений: турецкий язык — математика, математика — естественные науки, социальные науки, иностранные языки. Экзамен происходит централизованно по всей стране. Наряду с общеобразовательными предметами в турецких школах изучают такие дисциплины, как религиоведение, военное дело и историю турецкой революции. Учебный год продолжается с октября по июнь. Преподавание ведется на турецком, английском, французском или немецком языках. Оценки выставляются по пятибалльной шкале.

Сфера высшего образования в Турции представлена несколькими типами учебных заведений: университетами, военными и полицейскими училищами и академиями, высшими школами профессиональной подготовки. Для поступления во все из них необходимо получить полное среднее образование и сдать вступительные экзамены. В университетах Турции, так же,

как и в университетах других стран, можно получить 3 ученых степени — базовой является степень бакалавра. Для ее получения необходимо отучиться 4 года. Получение степени магистра потребует еще 2 лет, а степени доктора наук 5 лет (2 года магистратуры + 3 года докторантуры) и написания диссертации.

Кроме университетов, у абитуриентов есть возможность поступить в одну из высших профессиональных школ, занимающихся подготовкой специалистов рабочих специальностей в различных областях. В этом случае обучение займет 2 года. Высшее образование в Турции является платным, но, в случае если талантливый студент или студентка, демонстрирующий высокую успеваемость, не имеет возможности платить за обучение, крупные компании, заинтересованные в получении молодых высококвалифицированных специалистов, или даже государство берут на себя обязательства по оплате обучения.



Ближневосточный технический университет в Анкаре

На данный момент на территории Турции функционирует около 120 университетов, большая часть из которых является государственными. В то время как стоимость обучения в государственных вузах достаточно невелика, год обучения в частном университете может стоить до 15 000 долларов США.

Преподавание в большинстве университетов ведется на турецком языке, но в ряде университетов языком преподавания является английский, французский или немецкий. Для поступления в такое учебное заведение необходимо предварительно пройти подготовку в течение 1 года. Из числа наиболее престижных университетов Турции можно выделить следующие: Ближневосточный Технический Университет в Анкаре, Университеты Сабанчи и Кёч в Стамбуле. Преподавание в них ведется как на турецком, так и на английском языках.

Каким же должен быть характер нового мусульманского образования? Как нужно преподавать философию, «которая пытается познать природу бытия без веры в Аллаха», естественные науки, историю, экономику, право и другие науки, которые в корне отличаются от теорий учения ислама и культурных принципов? Эти вопросы актуальны и сегодня. По мнению реформаторов, это образование полностью должно соответствовать учению Корана, поэтому необходимо пересмотреть систему преподавания светских наук и искусств. Вместе с тем, исламские науки тоже нельзя преподавать по старым книгам без изменений. Из них следует убрать все, что устарело, оставляя лишь непреходящие истины и принципы ислама, его неизменные законы и верования, сея в сердцах и умах студентов их истинный духовный смысл. Интеллигенция восточных стран, педагоги подчеркивают необходимость изучения мусульманского права, экономики, мусульманской

философии, истории ислама, но не по устаревшим книгам. Многие пишут о том, что учебники по религиозным предметам, написанные несколько веков назад, современным умом не воспринимаются. Учащиеся в сегодняшней жизни уже не сталкиваются с большинством проблем и вопросов, освещенных в этих учебниках. Необходимо создавать хорошо организованную систему, нужны современные методические разработки, новые учебники по новым программам обучения, отвечающим сегодняшним требованиям.

Вопросы и задания по материалам Темы 12

1. Расскажите об общих тенденциях мусульманского образования.
2. Почему в образовании большинства стран Востока большое место занимает религия?
3. Расскажите об образовании в одной из стран мусульманского Востока (по выбору).
4. Подготовьте сообщения об образовании в Турции.
5. Подготовьте сообщение об одном из восточных, азиатских университетах (по выбору).
6. Попробуйте самостоятельно проанализировать и сопоставить светское и религиозное образование в России и странах Востока.

Тематика семинаров по Модулю II

- Болонский процесс: новые тенденции, идеи, концепции в образовании.
- Система образования в США.
- Образование в Великобритании: традиции и современность.
- Стабильность немецкого образования.
- Система образования во Франции.

- Особенности образования в современном Китае.
- Образование в Японии.
- Особенности образования на мусульманском Востоке.
- Сравнение образовательных систем в мире.

Литература для подготовки к семинарским занятиям

1. Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР / Отв. ред. М. В. Ларионова. — М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2015.
2. Вульфсон Б. А. Сравнительная педагогика. — М.: УРАО, 2003.
3. Джурицкий А. Н. Педагогика в многонациональном мире: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Педагогика и психология», «Педагогика» / А. Н. Джурицкий. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2010.
4. Джурицкий А. Н. Развитие образования в современном мире: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2013.
5. Мясников В. А., Найденова Н. Н., Тагунова И. А. Образование в глобальном измерении: монография. — М.: ИТИП РАО, 2009.
6. Титов В. А. Сравнительная педагогика. Конспект лекций. — М.: А-Приор, 2008.

Модуль III. Изменяющийся контекст современного образования

Тема 13. Общие и частные проблемы мирового образования

Глобализация образования.

Особенности развития образования в стабильном государстве.

Эволюционные парадигмы и модели образования в XXI веке.

Проблемы мирового образования.

Сегодняшняя глобализация образования просто предполагает *возможность* и *необходимость* обучения в различных странах, расширяя потенциальный выбор набора дисциплин и педагогов, их обеспечивающих. Сопоставимая международная система зачетов и кредитов создает основу для накопления освоенных курсов и взаимного признания результатов их изучения различными учебными заведениями. Взаимные стажировки профессорско-преподавательского/научно-педагогического состава обуславливают обмен научным и методическим опытом. Все это способствует конкурентному отбору дисциплин, а затем, в долгосрочной перспективе — и учебных заведений, их специализации на наиболее сильных областях исследования и преподавания, что создаст условия для повышения и обучения, и качества, и своевременности, современности научных исследований.

Образование в мире в эпоху глобализации является той сферой, где формирующийся профессионал приобщается к общемировым ценностям, расширяет кругозор и свои знания относительно не только профессиональных компетенций, но и условий труда, которые

могут быть ему обеспечены в различных странах мира. Посредством развития профессионального самосознания происходит ориентация выпускника вуза на индивидуальные ценности и поиски лучших условий для собственной творческой деятельности и уже без учета государственных границ и интересов родной страны.

Так закладываются и укрепляются основы перераспределения человеческого капитала в страны, где есть возможность получать более высокий доход и необходимые условия для работы. Это, применительно к нашей стране, к сожалению, усиливает отток из России талантливых молодых людей, так как глобализация интегрирует национальные рынки труда в единый мировой рынок. Особенно это опасно в областях, отвечающих за стратегические направления российской модернизации промышленности, сельского хозяйства, экономики, науки.

Следует, конечно, признать, что глобализация образования укрепляет индивидуальные позиции будущего компетентного профессионала и возможности его профессионального саморазвития, расширяя выбор условий и места приложения его творческих сил; позволяет концентрировать человеческий капитал высокого качества и добиваться лучших результатов для тех стран, которые способны создать лучшие условия труда; способствует усилению конкуренции между странами за носителей интеллектуальных ресурсов.

Процесс интернационализации образования уже и оценивается, и является историческим явлением, имеющим определенные этапы, черты, признаки, факторы и принципы собственного развития.

Выше мы уже заметили, что *интернационализация предполагает сохранение и развитие национальной системы образования.* Глобализация же предполагает, по сути, *демонтаж национальной образовательной системы*, подразумевающая фундаментальное изменение мировой образовательной парадигмы.

Международное образование реализуется как набор определенных образовательных программ, задачей которых является либо основная, либо дополнительная подготовка студентов к будущей профессии, развитие знаний, умений, навыков, компетенций, которые точно могут пригодиться выпускникам на рынке труда любой страны.

Место России на международном рынке образовательных услуг достаточно низкое... К примеру, доля образовательных учреждений США на международном рынке образования составляет $\approx 37\%$, Великобритании $\approx 28\%$. В вузах США, стран Западной Европы, Канады, Австралии и Новой Зеландии сегодня обучаются более 85% всех иностранных студентов, стажеров, аспирантов. Только в Соединенных Штатах обучается около 600 тысяч человек, в Великобритании, Франции, Германии, Испании и других западноевропейских странах — более 1 млн чел.

В российских вузах обучается только 3,2% иностранных студентов от их общемировой численности (более 3 млн чел.).

Западные страны приходят к понятию «интернационализации университета», что связано с существенными изменениями в содержании университетского образования, несущего теперь международное знание. Студентам, действительно, необходимы международные знания, чтобы в своей дальнейшей профессиональной деятельности успешно общаться и решать проблемы с людьми из других стран на любом уровне.

Большинство современных вузов вовлечено в международную деятельность — реализация международных программ обучения и т. д. На более высоком уровне это уже рассматривается как процесс *систематической интеграции* международной составляющей в

образование, исследования и общественную деятельность высших учебных заведений.

Общими проблемами сегодня в этом плане являются:

— *разрыв между доступным и существующим знанием.* Важно здесь — предоставление всех возможностей получения знания на основе глобальных источников;

— *наличие человеческих ресурсов для преодоления этого разрыва.* Речь, собственно, идет о подготовке кадров. Заметим: специальное педагогическое образование функционирует далеко не во всех странах мира, даже самых высокоразвитых. Кадры вузов пополняются магистрами и докторами или кандидатами наук, получившими навыки преподавания в периоды их обучения в аспирантуре, магистратуре, докторантуре — заметим, что педагогике уделяется не самое большое количество времени...

— *создание концепций и разработки структуры мер и принципов интеграции* международного образования в управление вузами;

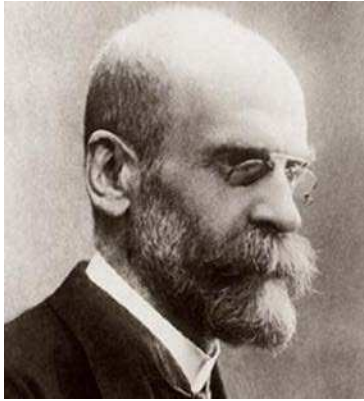
— *понимание самими студентами важности и необходимости получения знаний, умений, навыков, компетенций,* которые помогут им занять достойную нишу на рынке труда любой страны;

— *международное образование должно занять достойное место в приоритетных направлениях таких сфер как экономика, бизнес и пр.*

Конечно, стоит сказать, что наносится непоправимый ущерб гуманитарному образованию...

Образование является важной (важнейшей?) частью культурного развития общества. Французский социолог и философ Дюркгейм⁵⁷ в свое время утверждал, что

⁵⁷ **Давид Эмиль Дюркгейм** (1858–1917) — французский социолог и философ, основатель французской социологической школы и структурно-функционального анализа. Наряду с Отюстом Контом, Карлом Марксом и Максом Вебером считается основоположником социологии как самостоятельной науки.



Э. Дюркгейм

главной целью образования является передача ценности господствующей культуры.

Поскольку каждой нации на разных этапах ее развития присущи свои культурные особенности и традиции, содержание образования в разных странах в разные эпохи существенно различалось. Образование изменяет свое направление в различные эпохи, дополня-

ется новым содержанием, при этом сохраняя научные и культурные ценности, накопленные предыдущими поколениями.

Характерной особенностью современного образования в развитых, стабильных странах является то, что *начальное образование является обязательным и бесплатным*, поскольку современный уровень развития цивилизации требует наличия элементарной грамотности в основах фундаментальных наук.

Последующее обучение организовано по-разному. Некоторые развивающиеся страны пошли по пути дифференциации обучения в зависимости от индивидуальных особенностей личности учеников. В российских школах сохранились традиции советской общеобразовательной школы, которая считалась лучшей в мире, однако некоторые современные тенденции педагогики все же проникли в российскую систему образования, в частности, *личный подход* к обучению и воспитанию. При этом прогрессивные российские педагоги по-прежнему придерживаются мнения о необходимости всестороннего развития личности, которое совершенно невозможно при

ранней специализации учеников и свободном посещении занятий фундаментальных предметов.

В настоящее время процесс образования в большинстве развитых и экономически стабильных стран включает в себя следующие этапы:

- первый этап — дошкольное образование детей в возрасте от 2 до 5 лет, которое по своему функционалу практически не отличается от домашнего обучения;

- второй этап — начальное образование для детей в возрасте от 5 до 12 лет, которое основано на приобретении учащимися общих знаний. Под общими знаниями в данном случае понимается изучение основ фундаментальных наук;

- третий этап — среднее образование для детей в возрасте от 12 до 16 лет, в процессе которого учащимися приобретаются профессиональные знания, умения и навыки. На этом этапе у детей есть выбор, чтобы продолжить обучение в общеобразовательной школе или в среднем специальном учебном заведении;

- четвертый этап — высшее образование, которое основано на глубоком изучении специальных наук в соответствии с будущей профессией или специальностью;

- пятый этап — дополнительное, послевузовское образование с целью получения ученой степени, полноценного занятия наукой, преподавательской деятельностью и т. д.

Кроме того, существует разделение на массовое и элитарное образование, государственные и частные школы, техническое и общее образование.

Значимость вклада самой высшей школы в реформирование общества подтверждается мировым опытом. Он показывает, что все страны, успешно преодолевшие переход к современным рыночным отношениям (например, послевоенные Германия и Япония, США

60-х годов), всегда рассматривали сферу высшего образования как приоритетную и исходили из этого в своей инвестиционной политике.

Политической элитой в этих странах был сформирован своеобразный культ образования, поддерживаемый регулярными встречами глав государств с лучшими студентами, аспирантами, преподавателями и представлением их общественности в качестве интеллектуальной ценности страны. В настоящее время в США, например, действует программа «Национальные цели образования», в которой подчеркивается, что образование — основной показатель качества жизни. Это сердцевина экономического могущества и безопасности, творческого потенциала науки, культуры, искусства. Образование — ключ к обеспечению конкурентоспособности Америки в мире XXI века.

Соревнование государств в сфере высшего образования — это, по сути, соревнование экономическое — образование в современных условиях стало основным источником экономического роста. По данным американских ученых, исследующих проблемы экономики образования, на долю последнего приходится 15–20% роста национального дохода. Кроме того, от 20 до 40% роста дает совершенствование научных знаний и их применение — процесс, в котором ведущая роль принадлежит высшим учебным заведениям, а именно там во всех странах Запада сконцентрирована подавляющая часть фундаментальных исследований.

Чтобы точно понять природу и движущие силы развития высшего образования в высокоразвитых странах, можно рассмотреть общие факторы социально-экономического и научно-технического характера, определяющие его быстрый рост. Например, такие:

➤ устойчивое развитие экономики, стремительный рост наукоемких производств, что обеспечивается

персоналом, половину которого составляют лица с высшим или специальным образованием. Данный фактор серьезно определяет темпы развития национальных систем высшего образования;

➤ приоритетность государственной образовательной политики. Глубокое понимание обществом и политической элитой в стабильных странах того, что успешное развитие высшего образования является одним из важнейших факторов повышения национальной безопасности и благосостояния страны, благополучия каждого гражданина, эффективное средство социально-экономического, научно-технического и культурного прогресса;

➤ интенсивный рост объема научно-технической информации, который удвоился за последние 10 лет, быстрая смена технологий и приоритетное внедрение наукоемких технологий. Этот фактор обуславливает необходимость наличия у профессионалов способностей быстро осваивать новые технологии, навыков самообразования и обязательного вовлечения их в систему непрерывного образования и повышения квалификации;

➤ постоянный и устойчивый рост производительности труда в промышленности и сельском хозяйстве, ведущий к уменьшению доли населения, занятого непосредственно материальном производстве, увеличению числа лиц, занятых интеллектуальным трудом и работой в сфере услуг — сегодня в развитых странах около 60% работающих занято умственным трудом в сфере информации и услуг и только 15–25% — в производственной сфере. Этот фактор определяет необходимость форсированного развития университетского сектора высшей школы, где в настоящее время концентрируется подготовка научной, экономической и управленческой элиты общества, в то время как подготовка

профессионалов для производства начинает преимущественно осуществляться учебными заведениями не университетского сектора высшей школы;

➤ возрастание роли и практической значимости научных исследований, проводимых на стыке различных направлений наук, что требует от высшей школы подготовки специалистов по межотраслевым, интегральным и двоянным специальностям, смещения акцента при обучении студентов в сторону увеличения объема фундаментальных знаний и универсализации, то есть расширения профиля подготовки профессионала;

➤ развитие мощных внешних средств программной мыслительной деятельности, ведущее к автоматизации и увеличению производительности умственного труда — этот фактор приводит к росту спроса на специалистов, способных к творчеству, имеющих навыки самостоятельной исследовательской, конструкторской и изобретательской деятельности;

➤ повышение благосостояния и денежных доходов населения, способствующее росту платежеспособного спроса на образовательные услуги и постепенному смещению центра тяжести инвестиционной финансовой нагрузки от государства к частному сектору.

Системы образования, в отличие от типов экономики, настолько многообразны и специфичны в различных странах мира, что рассмотреть их все — непосильная задача, поэтому необходим аргументированный выбор: чей опыт заслуживает внимания в первую очередь?

Нам представляется, что в этом плане интересно обратиться к системам образования экономически самых развитых стран мира.

Вот некоторые основные закономерности общего среднего образования таких стран:

— длительность обучения в полной средней школе, за редким исключением, составляет 12 лет;

— полная средняя школа преимущественно подразделяется на 3 уровня: начальная, средняя и старшая;

— обязательным является обучение только в средней школе, после окончания которой ученик выбирает дальнейший путь получения образования: академический — с целью поступления в вуз или профессиональный — для получения среднего специального образования;

— в старшей школе (как правило, 10–12 классы) обучение профильное — с количеством направлений от двух до четырех;

— количество обязательных учебных дисциплин в старшей школе значительно уменьшается, как правило, до 5–8, на изучении которых и делается акцент в течение последующего периода обучения;

— в некоторых странах, например, в Великобритании, Франции, аттестат об окончании старшей средней школы (диплом, сертификат) получают далеко не все его соискатели;

— в большинстве стран зачисление в вуз происходит по конкурсу аттестатов (дипломов, сертификатов) либо по результатам тестирования, единого по стране или индивидуального по вузам, основанного на измерении уровня способностей абитуриента.

Посмотрим на одну из самых высокообразованных стран мира [и относительно стабильных] — США.

Заимствовав в конце XIX века европейскую систему образования, США трансформировали, модернизировали ее и создали свою многоуровневую, преимущественно, университетскую систему высшего образования. Схематично система образования США изображена на рисунке.

Система высшего образования США, в отличие от российской, полностью децентрализована. Организации, аналогичной Министерству образования, разрабатывающей для вузов единые образовательные программы и стандарты, регламентирующей правила и условия приема, нет. Все эти вопросы регулируются самими вузами, в том числе, ими устанавливаются критерии отбора поступающих абитуриентов, принимаются решения о выделении нуждающимся финансовой помощи и т. д. Как следствие, в США очень высокая степень автономии вузов.

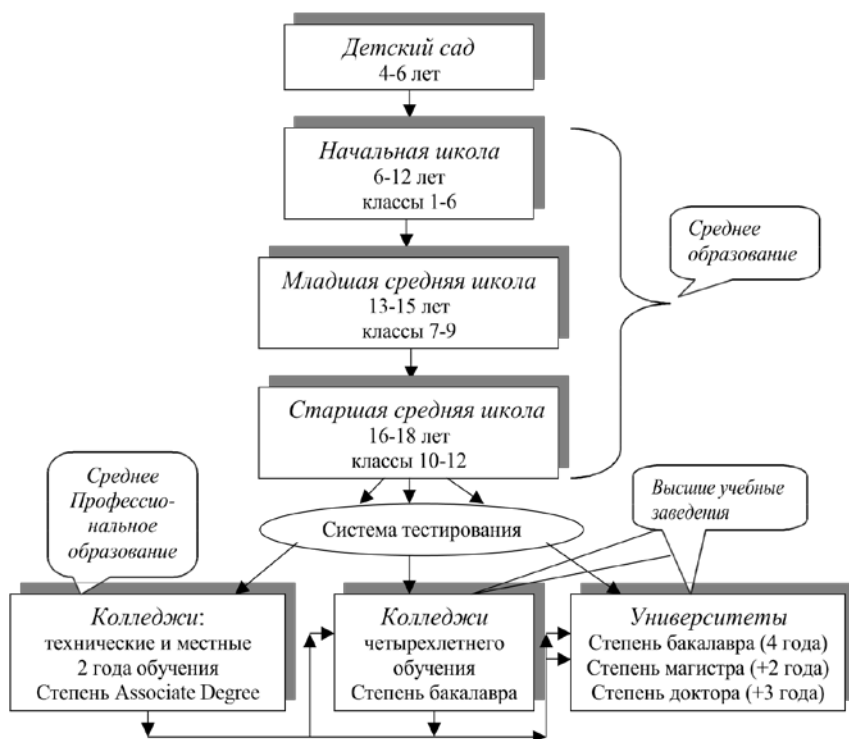


Рис. 1. Схема системы образования США

Характерной особенностью американской системы высшего образования является постепенный переход от дидактической системы учебно-воспитательного процесса к индивидуализированному обучению студента — и это реальная привилегия и достоинство современных высокоразвитых практически во всех отношениях стран. Используются индивидуальные учебные планы, индивидуальные программы для одаренных студентов, изучение дисциплин по выбору, возможность учебы одновременно на двух факультетах или в двух вузах, возможность быстрой смены профиля обучения, факультета, вуза, приоритетная государственная поддержка одаренных студентов. Кстати, дипломы с отличием выдаются далеко не всеми университетами: для его получения необходимо, кроме отличной учебы, изучить некоторые курсы, которые специально объявляются как курсы для дипломов с отличием. Так, например, в университете Беркли для получения диплома с отличием по физике необходимо изучить курс теоретической физики аспирантского уровня.

Структура должностей профессорско-преподавательского состава в США имеет четыре уровня:

— первым уровнем (*graduate-assistants*) является должность инструктора, на которую назначаются выпускники университетов с магистерской степенью сроком на один год и с правом последующего переназначения;

— следующим уровнем (*assistant-professor*) является должность ассистента профессора, на которую назначаются лица с докторской степенью сроком на три года и с правом повторного назначения. Второй трехгодичный срок для данной должности является последним. Если дальнейшая работа ассистента

профессора признается бесперспективной, ему предлагают подыскать себе другое место работы;

— если ассистент зарекомендовал себя хорошим педагогом и активным исследователем, он назначается на следующую должность — ассоциированного профессора (*associate professor*);

— после приблизительно десяти лет успешной работы ассоциированный профессор может быть продвинут на высший уровень должностной лестницы — должность полного профессора (*full professor*).

Характерной особенностью американской структуры профессорско-преподавательского состава является принудительное стимулирование активизации преподавательской и исследовательской деятельности путем ограничения сроков пребывания и селективного отбора преподавателей на первых двух уровнях и пожизненное назначение на должности третьего и четвертого уровней, что определяет независимость и качество жизненного положения на вершине должностной лестницы.

Высшее [профессиональное] образование в США оценивается как одно из наиболее эффективных в мире. И помним: высшая школа США, в отличие от европейских стран, имеет большую ориентацию на рынок. И до сих пор не решена проблема государственного контроля над качеством образования, аккредитацией вузов занимаются неправительственные организации, например, Аккредитационная комиссия колледжей и университетов США.

Сложившиеся системы образования и науки достаточно большого количества стран, стран с не такой высокоразвитой экономикой как в США, Великобритании, Германии, мало ориентированы на будущее развитие — их цели сводятся к поддержанию текущего обеспечения потребностей отраслей экономики.

Научные исследования и разработки сосредоточены, преимущественно, в области добывающих отраслей и направлены на реконструкцию и модернизацию существующих, часто малоэффективных технологий. Ориентация на технологии будущего, которые требуют огромных затрат на научное оборудование, стенды, препараты только обсуждаются, но до серьезной проработки не доходят и остаются на уровне исследований, вытекающих из практических текущих нужд. Гуманитарные и общественные науки находятся пока лишь в стадии восприятия мировых тенденций и определения вектора развития в системе мировых координат и тоже не нацелены на будущее.

Системы образования, при их слабой ориентированности на технологические тренды глобального постиндустриализма, остаются простым тиражированием общеизвестных истин и менторским способом доведения информации до обучающегося, когда на самом деле слишком мало знаний для творческого раскрытия личности. Не хватает системного понимания и ответственности для радикального преобразования традиционного инерционного образования в образование опережающего типа, соответствующего решениям современного мирового развития. Национальные образовательные секторы как важнейший компонент формирования человеческого капитала, который в условиях постиндустриального мира становится главным ресурсом развития, становятся в позицию, когда от его глобальной конкурентоспособности зависит будущее этих стран в иерархии мировой экономики. Через опережающее образование будущие поколения должны быть вооружены новейшими знаниями.

Система образования, обращенная в будущее, должна быть направлена на решение задач познания всех зон человеческой деятельности, исходя из потребностей

обеспечения глобальной конкурентоспособности стран. Она должна включать обязательные формы всеобщего образования для всех граждан страны, специального, как правило, для получения специальных и массовых профессий, выборочных в зависимости от потребностей отраслей экономики и уникальных в рамках международного разделения труда и выполнения специальных функций государственной службы и обеспечения безопасности государств.

Решение проблем переориентации систем образования на подготовку конкурентоспособных специалистов требует и пересмотра порядка схем поступления и обучения. Системы, подобные российским ЕГЭ по окончании средней школы в лучшем случае демонстрирует зрительную память и интуицию, а, между тем, для студента вуза имеет более важное значение умение взвешенно мыслить, выстраивать образные конструкции, делать нестандартные выводы и решения, которые находятся иногда за пределами известного. Кстати, многие бизнесмены не обучались в вузах, но, тем не менее, обладали способностью предвидеть события, которые не могли предсказать аналитики и аналитические центры. В условиях постоянно изменяемого глобального мира с его жесткой конкуренцией и технологическим давлением развитых стран, нужна модель образования, построенная на селекции на пригодность к творчеству и принятию нестандартных решений — при прочих равных условиях в конкурентной борьбе выигрывает тот, кто принял единственно правильное [часто нестандартное] решение, которое и предопределяет успех в будущем. *Склонность к обучению* необходимо заменить *склонностью к творческому обучению*, когда педагог и создает творческую атмосферу, и совместно со студентом ищет новые решения, тем самым стимулируя способность к конкурентной борьбе, пестуя будущего

победителя. Педагог новой формации — это, прежде всего, призвание, любовь к ученикам и высокая ответственность и гордость за свою страну. Все эти качества должны высоко оплачиваться — педагог формирует мировоззрение будущего человечества, и оценки труда педагога должны строиться исходя из этих высоких целей, в отличие от труда служащих или бизнесменов, работа которых связана с текущим поддержанием нормативно-правовой среды или созданием прибавочного продукта.

Несоответствие качества уровня образования создает условия для миграции молодых людей в развитые страны. Эта тенденция оказывает самое негативное влияние на все сферы жизни рассматриваемых стран (в основном, государств Азии, Африки, Латинской Америки), поскольку способствует ослаблению интеллектуального потенциала, оттоку людей за рубеж. А уж развитые страны отбирают самых достойных, тех, кто вполне может стать профессионалами высокого класса, для их собственных научных и экономических интересов.

Для подготовки одного специалиста с высшим образованием в слаборазвитых странах расходуется 200 тыс. долларов. Учитывая объем миграции огромного количества получивших высшее образование в развитые страны, можно подсчитать, какой колоссальный урон наносит эта тенденция экономике стран третьего мира и в будущем может иметь катастрофические последствия.

Сегодняшняя тенденция такова: в слаборазвитых странах с каждым годом растет число профессионалов с высшим образованием, соответственно растет число образованной элиты. Ограниченные возможности для повышения уровня образования ведут к такой ситуации, при которой существует острая конкуренция

внутри образованной элиты для въезда в США, Канаду и страны ЕС. И привлекая образованную элиту третьего мира, развитые страны освобождают себя от бремени огромных расходов для подготовки высокообразованных специалистов. Менее развитый мир фактически тоже начинает превращаться в источник подготовки кадров.

И все же, несмотря на значительные улучшения, качество и уровень образования и исследований в слабо развитом мире естественным образом находятся на низком уровне, потому что расходы на развитие науки и образования незначительны (если не сказать ничтожны — в ряде стран). Причины понятны — слабость экономических основ, неустойчивость политических режимов, историческая неразвитость системы образования, высокий уровень рождаемости и низкий уровень ежегодного прироста валового национального продукта. По данным ЮНЕСКО, развитые страны большую часть валового национального продукта направляют на развитие высшего образования. И такое положение тоже приводит к тому, что только увеличивается разрыв между слабо развитыми и ведущими странами. В среднем, в развитых странах на подготовку кадров расходуется в десять раз больше средств, чем в странах третьего мира. Если исключить из этого числа страны со средним уровнем развития и новые индустриальные страны, то разница может оказаться очень большой.

Да и развитие науки и исследований является частью проблем, существующих в отношениях между «богатым Севером» и «бедным Югом». Монопольное господство развитых стран в сфере новейших технологий оставляет мало шансов слабо развитым странам на пути достижения общественного прогресса. Любая экономическая инициатива развивающихся стран будет

поддержана ведущими странами только в том случае, если в ней учтены интересы богатых стран. Крупные международные картели в современных условиях сталкиваются с жестокой конкуренцией, и в целях ликвидации отставания в сферах современных технологий, вынуждены идти на международный раздел производства и адаптироваться к быстроменяющимся мировым тенденциям. При этом на первый план всегда выдвигаются интересы богатых стран.

Реальность такова, что при существующем мировом порядке маловероятно изменение ситуации с бедностью в развивающихся странах, поскольку они сталкиваются с огромными трудностями в своем движении по пути общественного развития.

Мировое образование вступило в стадию кардинальных и динамичных трансформаций, которые напрямую связаны с эволюционными изменениями в обществе. Так, предполагается, что в настоящее время формируется *постиндустриальное образование*, соответствующее постиндустриальному обществу. Вместе с тем, уже несколько лет идет процесс перехода к еще более инновационной форме образования — *образованию для устойчивого развития (ОУР)*, что связано с формированием новой общезивилизационной стратегии, которая была принята в 1992 г. на Конференции ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро).

Двадцатый век принес уже человечеству многочисленные возможности. С одной стороны — возможности экономического, технологического, духовного развития, с другой — возможности прекращения существования человечества в случае ядерной и экологической глобальных катастроф. Ядерная катастрофа способна погубить человечество в историческое мгновение, в то время как экологическая катастрофа проявляется незаметно, постепенно, обрекая человечество на деградацию и медленное вымирание.

Именно все это и требует отказа от старой модели (формы) цивилизационного развития, которое неумолимо ведет к глобальной антропогенной катастрофе и формированию вначале в теории, а затем и на практике новой стратегии развития человечества, которое должно стать рационально управляемым в планетарном масштабе. Предполагается, что это станет возможным при переходе мирового сообщества к устойчивому развитию (УР), под которым понимается развитие общества, позволяющее удовлетворять потребности нынешних поколений, не нанося при этом ущерба возможностям, оставляемым в наследство будущим поколениям для удовлетворения их собственных потребностей.

Ряд результатов поиска наиболее эффективных моделей образования сегодня выносятся на суд общественности, многие проблемы дискутируются в научной печати.

Проблемы образования становятся более понятными, если попробовать заглянуть в будущее и выбрать ориентиры, позволяющие обосновывать стержневые концепции анализа и трансформации образования, причем, не только в его институционально-содержательной части, которая существует в настоящее время.

В свое время Н. Н. Моисеев⁵⁸ подчеркивал, *что только по-настоящему образованное и интеллигентное общество способно вступить в период своей истории, когда оно сможет реализовать режим коэволюции природы и общества.*⁵⁹ Важно иметь в виду, что практическое решение этих проблем и

⁵⁸ **Никита Николаевич Моисеев** (1917–2000) — советский и российский ученый в области общей механики и прикладной математики, академик Академии наук СССР (впоследствии РАН) (1984) и ВАСХНИЛ (впоследствии РАСХН) (1985). Основатель и руководитель целого ряда научных школ.

⁵⁹ Моисеев Н. Н. Современный рационализм. — М.: Рос. науч. гуманитар. фонд, Междунар. независимый экол.-политол. ун-т., 1995.

переход к обществу *постиндустриально-информационному*, а в перспективе — к устойчивому развитию — это единый процесс эволюционного движения цивилизации.

Человечество находится в состоянии информационной революции, вытекающей из перехода от печатных форм хранения, передачи и других форм движения информации к электронной.

Образование, использующее новые информационные технологии, должно стать одним из базовых механизмов развертывания глобального информационного общества. Речь смело может идти о распространении образования на все социальное пространство, в том числе, в его глобальном измерении, а не только в национально-государственной форме развития. Образование может стать одним из средств спасения человечества от возможных глобальных угроз, опасностей, кризисов и катастроф.

Образование уже представляет собой один из наиболее массовых процессов в обществе, способствующий социализации индивида. А концепция непрерывного образования завершает прорыв во временных рамках индивидуального обучения, просто обрекая человека на образование (и самообразование) в течение всей жизни.

«Устойчивое» образование представляет принципиально новый этап развития единой мировой науки, соответствующей эпохе становления сферы разума через устойчивое развитие. Новая наука вместе с образованием составят в перспективе единый научно-образовательный процесс, формирующий общепланетарное сознание как



Н. Н. Моисеев

отдельной личности, так и всего человечества, опережающее практическую глобальную деятельность и способствующее ее оптимальному развертыванию вместе с природой Земли и всего космоса.

Модель устойчивого развития может и, возможно, будет реализовываться в двух приоритетных своих направлениях: научно-технологическом и научно-образовательном, рассматриваемых как глобальные процессы, опережающие социальные тенденции, создающие базу для трансформации всей жизнедеятельности людей. Научно-образовательный процесс должен развертываться в настолько ускоренном темпе и с такими качественными изменениями, что его можно будет считать своеобразной революцией, повесткой дня в нашем веке.

В последние десятилетия мировое образование не в состоянии удовлетворить все возрастающий спрос на его объем и качество. Отсюда и возможность разрыва между социальными потребностями в образовании и возможностями их удовлетворения. Образование пока в мировом масштабе, по мере своей «массовизации», имеет тенденцию становиться все более отстающим и консервативным социальным механизмом, не способным эффективно содействовать решению глобальных проблем человечества (а скорее, даже их обостряет). В результате возникает противоречие между ставшим уже естественным правом человека на образование и традиционной его системой, не удовлетворяющей в необходимой степени соответствующие потребности общества.

Возникает вопрос и о методологии и практике формирования новых моделей и парадигм образования. Образование должно претерпеть кардинальные изменения и уже сегодня, в XXI веке, ориентируется не на прошлое, а на будущее. Образование как инновационный процесс не

только модернизируется, но и футуризируется, в определенных аспектах становится *опережающим*, не только не отстающим от современной жизни, но и эффективно прокладывающим путь в новое всеобщее устойчивое будущее. В результате формируется принципиально новая парадигма мирового образовательного процесса — *инновационно-опережающее образование*. Опережающее образование будет не только быстрее развиваться относительно практической деятельности, но и акцентировать внимание на будущем в самом содержании образования, исходить из принципа темпоральной целостности как системной взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего.

Новая научно-образовательная парадигма вместе с процессами и системами духовно-культурной сферы, способствующими переходу на путь устойчивого развития, станет не только базой информационного общества как *самообучающегося общества*, но и общества знания с устойчивым развитием. Степень познания и предвидения будущего в мировом образовательном процессе может служить критерием реализации модели опережающего образования как нового эффективного механизма цивилизационного выживания.

Конечно, стоит понимать, что эта модель образования не является окончательной и далее не будет никаких революционных изменений. Исследование перспектив мирового образования приводит к выводу о том, что в нем будет происходить смена парадигм и перемен, которые тесно сопряжены с революционными и эволюционными изменениями всего цивилизационного процесса и взаимодействия общества и природы. На будущие формы и модели образования будет влиять эволюция цивилизации — образование должно опережающими темпами способствовать тем формам социального и социоприродного развития, которые в наибольшей степени будут реализовывать

наиболее эффективную стратегию выживания человечества и сохранения биосферы.

Видимо, уже сегодня вся мировая система образования обретает две новых глобальных функции:

— функция, которую можно назвать антропоцентрической — суть ее сводится к долговременной ориентации образовательного процесса на выживание и непрерывающееся поступательное устойчивое развитие всего человечества;

— функция, которую можно назвать *биосфероцентрической* (или *экологической*). Эта функция науки и образования акцентирует внимание на сохранении биосферы, природы вообще, обеспечении благоприятных экологических условий и достатка энергетических ресурсов.

Из двух основных (в какой-то степени конкурирующих и дополняющих друг друга форм образования) — неформального, естественного образования — обучения жизнью и образованием в специальных учебных заведениях наиболее важным становится *специально организованное образование*. Поэтому сегодня его необходимо развернуть в сторону будущего, сориентировать современное «инновационно-образовательное движение» на модель и стратегию устойчивого развития. Естественное образование станет играть подчиненную роль, поскольку обращает основное внимание на настоящее и прошлое.

Образование сегодня не просто личностно-ориентированный процесс социализации индивида, а информационно-коэволюционный процесс взаимодействия человека, общества и природы.

Переход от образовательной парадигмы индустриального общества к образовательной парадигме постиндустриального общества означает, в первую очередь, отказ от понимания образования как получения готового знания и представления о педагоге

как носители готового знания. На смену приходит понимание образования как достояния личности, как средства ее самореализации в жизни, построения личной карьеры. А это уже изменяет и цели обучения и воспитания, и его мотивы, нормы, формы и методы, роль педагога и пр.

Проблема образования, как известно, попала в фокус глобалистики, благодаря исследователям «Римского клуба». Обучение — это *«приобретение и применение новых методологических приемов, навыков, установок и ценностей, необходимых для того, чтобы жить в быстро меняющемся мире»*. Но мир неоднороден, а существующие методики обучения во многом являются «поддерживающими», а не «инновационными». В то же время, мировая динамика требует постоянного, причем, качественного обновления знаний, навыков, умений, компетенций. И это противоречие делает проблему образования чрезвычайно острой. Дело в том, что в *индустриальную эпоху* образование было ориентировано на принцип соответствия профессионального поведения людей — принятым в обществе нормам и правилам. Иное в *постиндустриальном измерении*, где формируется «цивилизация знаний», жизнь которой уже не привязывает индивидов к той или иной профессиональной нише. Иначе говоря, *«шаблонное производство»*, на которое ориентировало образование XX века, теряет свой престиж, и на смену ему идет «*производство знаний*», призванных гибко реагировать на любые социальные изменения. Отсюда и разброс образовательных стандартов в большинстве стран мира.

Но данная проблема имеет и другую сторону, которая выражается в таких показателях: каждый 6-й житель Земли неграмотен (из них 600 млн женщин и 300 млн мужчин, проживающих в развивающихся или слабо развитых странах); около 115 млн детей в возрасте от 6 до 12 лет (каждый 5-й на планете) вообще не посещали школу. Иными словами, в отдельных регионах

мира (Южная Азия, Африка и Ближний Восток) имеет место *гуманитарная катастрофа*. Здесь частично или полностью отсутствуют начальное, среднее и высшее образование, тем более, образование, соответствующее требованиям современного мира. Это при том, что в Европе есть правовая норма о всеобщности начального образования как необходимого аспекта самосовершенствования человека.

Поскольку система образования представляет собой один из социальных институтов, ее развитие полностью предопределяется изменением потребностей общества, обусловленным характером и достижениями научно-технического и социального прогресса. Динамику современного общественного развития характеризуют быстрые и глубокие изменения во всех областях жизни и деятельности человека — в науке и технике, в экономике и политике, в образовании и культуре, в организации производства и в управлении им. Образование как один из важнейших социальных институтов тоже постоянно развивается в соответствии с изменением целей и потребностей общества, с разработкой и внедрением высоких технологий. В то же время, реагирование образовательных систем на общественные вызовы времени происходит не автоматически, а опосредованно, в процессе развития общественного мнения и активности педагогов, общественных и государственных деятелей, отличаясь определенной инерционностью. Подобные обстоятельства обуславливают необходимость постоянного поиска, исследований и мониторинга как общецивилизационных процессов, так и процессов функционирования образовательных систем с целью согласования их основных параметров с общественными изменениями, с ведущими направлениями и тенденциями научно-технического и социального прогресса. При этом

обычно и чаще всего наиболее радикальной модернизации требует такой элемент образования, как его содержание, поскольку именно содержание базового образования формирует фундамент и возможности усовершенствования программ подготовки обучающихся в старшей и высшей школе, предопределяет уровень и качество образования (содержание профессионального образования непосредственно влияет на характер развития и использования производительных сил общества, на материальную и духовную культуру, на благосостояние населения).

Завершая наш разговор, отметим, что в мировой системе образования к началу XXI века сложились и отчетливо проявляются следующие тенденции:

- ❖ усиливается общее стремление к демократизации системы образования, обеспечивающей доступность его для всего населения стран, в первую очередь, для способной талантливой молодежи независимо от ее социального происхождения и материального положения, и преемственность ступеней и уровней образования;

- ❖ отчетливым становится стремление к обеспечению права на образование всем желающим, то есть реальная возможность и равные шансы для каждого человека получить образование в учебном заведении любого типа и уровня, независимо от национальной и расовой принадлежности, политических взглядов и вероисповедания;

- ❖ происходит постепенное увеличение общей длительности и повышение качества дошкольного обучения и воспитания детей. Как свидетельствует опыт образовательных систем стран мира, дошкольные учреждения значительно облегчают успешную работу всех последующих уровней образования;

❖ имеет место заметное повышение эффективности работы начальной школы посредством пересмотра ее программ и содержания образования, привлечение к педагогической работе в ней выпускников университетов;

❖ происходит перестройка основной (базовой) школы. Она заключается в том, чтобы закладывать основы базовых знаний и умений одновременно с обеспечением максимально широкими возможностями учебно-профессиональной ориентации. Печально, но сегодня ни одна развитая страна мира пока не обеспечивает успешного соединения общего образования детей и их профессиональной подготовки высокого уровня в стенах школы за период обучения в ней;

❖ общей тенденцией для развитых стран является постепенное усложнение систем профессионального образования, создание и использование новых его вариантов, большинство которых рассчитано на молодежь 18–23 лет. Хорошо заметна тенденция расширения системы профессионального образования, обращение его к контингенту взрослых людей, которым приходится менять профессию, а также отказ от слишком узких профессий и подготовка людей сразу по нескольким специальностям, освоение которых происходит в короткое время после найма на работу;

❖ заметным становятся отход школы от ориентации на среднего ученика и повышенный интерес к одаренным детям и молодым людям, к особенностям раскрытия и развития их способностей и творческого потенциала в процессе обучения именно средствами образования;

❖ происходит поиск дополнительных ресурсов для обеспечения получения образования детьми с особыми потребностями, то есть детей с отклонениями в развитии и детей-инвалидов (инклюзивное образование);

❖ наблюдается постепенное разрастание рынка образовательных услуг и расширение их спектра;

❖ образование становится приоритетным объектом финансирования во всех развитых странах мира, имеет место осознание перспективности инвестиций в человеческий капитал;

❖ в сфере управления образованием происходит поиск разумного компромисса между жесткой централизацией и стандартизацией образования, с одной стороны, и полной автономией учебных заведений, с другой;

❖ постоянно расширяется спектр учебно-организационных мероприятий, направленных как на удовлетворение разносторонних интересов, так и на развитие способностей обучаемых;

❖ происходит развитие многоуровневой системы образования, которая обеспечивает более широкую мобильность в темпах обучения и в выборе учащимися будущей специальности. Она формирует у обучаемого способность и стремление осваивать на базе полученного высшего образования новые специальности и профессии;

❖ для образовательного процесса в вузах характерно мощное обогащение современными информационными технологиями, широкое включение в систему Internet с ее богатейшими информационными ресурсами и интенсивное развитие дистанционных форм обучения студентов;

❖ в мировой образовательной системе существенно увеличивается гуманитарная составляющая содержания подготовки специалистов в целом, а также за счет введения новых человекоориентированных научных и учебных дисциплин: философии, психологии, политологии, социологии, культурологии, экологии, эргономики, экономики;

❖ усиливаются процессы интеграции всех высших учебных заведений в систему ведущих в странах и в мире университетов, что приводит к появлению мощных университетских комплексов, научно-образовательных мегаполисов государственного, континентального и межрегионального значения;

❖ происходит объединение университетов с промышленными комплексами, в результате чего формируется база для научных изысканий и адресной подготовки уникальных специалистов для современных фирм и предприятий;

❖ регулярно обновляются цели, содержание и технологии высшего [профессионального] образования, производится корректировка учебных программ с учетом достижений научно-технического и социального прогресса и требований мировых стандартов образования;

❖ углубляется межгосударственное сотрудничество в области образования. Активность развития данного процесса зависит от потенциала национальной системы образования и от обеспечения равных условий для партнерства государств и отдельных участников этого сотрудничества;

❖ значительное распространение получают нововведения при сохранении сложившихся национальных традиций и национальной идентичности стран и регионов. В силу этого образовательное пространство становится поликультурным и социально ориентированным на развитие человека и цивилизации в целом, более открытым для формирования международной образовательной среды, национальным по характеру культуры и наднациональным по характеру знаний, приобщению человека к мировым жизненным ценностям, к сокровищнице общецивилизационных достижений.

Рассмотренные мировые тенденции развития образования имеют достаточно общий характер. В то же время, для развития почти каждого вида и уровня образования имеют место и свои специфические тенденции, обусловленные их собственными целями, особенностями, характером осуществления и новыми социальными требованиями к уровню подготовки соответствующих выпускников. Так, для развития мировой системы высшего технического образования сегодня характерно:

➤ *гуманизация* инженерного образования, имеющая основной целью «очеловечивание» техники и технологий. Это явное отражение общего изменения целей и характера общественного производства и его ориентации на нужды и интересы человека, а также осознания в обществе определяющей роли личностного фактора в обеспечении высокой эффективности производства. Система инженерного образования уделяет все большее внимание формированию у студентов понимания роли моральных норм и ценностей в их будущей профессиональной деятельности. Именно это обеспечивает воспитание у них чувства личной ответственности перед нынешним и будущими поколениями за возможные результаты этой деятельности;

➤ усиление роли фундаментализации инженерного образования. В условиях существенного ускорения научно-технического прогресса и быстрой смены поколений техники и технологий для разработки новых высоких технологий и успешного их использования в процессе создания современной конкурентоспособной продукции одних специальных знаний оказывается уже недостаточно. Современный профессионал должен глубоко овладеть физическими, химическими и биологическими основами технологий и всегда быть готовым к использованию новых эффектов при их разработке,

применяя при этом методы математического моделирования на основе компьютерной техники и информационных технологий. Это представляется очень важным для ускорения отработки перспективных высоких технологий и доведения до возможности промышленного использования;

➤ повышение профессиональной и социальной мобильности как одна из определяющих черт образа жизни современного человека требует отказа от узкой специализации и перехода к универсализации, к подготовке многопрофильного профессионала. Это позволит выпускникам свободно ориентироваться в достаточно широком спектре проблем в сфере профессиональной деятельности, быстро адаптироваться к неизбежным изменениям продукции, технологий, условий и характера производства;

серьезное осложнение экологической ситуации, проблемы которой приобретают сегодня глобальный характер, требует соответствующей экологизации инженерного образования. Эта тенденция проявляется, с одной стороны, в усилении экологического воспитания и привитии экологической культуры всем инженерам, а с другой — в организации подготовки инженеров принципиально нового качества — профессионалов в области экологического мониторинга и природоохранной деятельности. Именно это позволяет обеспечить гармонизацию отношений в системе *«человек-общество-природа-техносфера»*;

интенсификация процессов глобализации мирохозяйственных связей на основе принципов рыночной экономики предопределяет необходимость *усиления экономической и правовой подготовки инженеров*. Без этого они не смогут должным образом оценить технико-экономические характеристики своей продукции, показатели ее конкурентоспособности, а также обеспечить

правовую защиту своих изобретений и других научно-технических разработок, своей интеллектуальной собственности;

в связи с серьезным изменением целей, характера и структуры профессиональной деятельности современного инженера и повышением роли личностного фактора существенно усиливается роль *управленческой компетенции и функций обучения, переобучения и воспитания персонала*. Это обстоятельство вызывает необходимость внесения соответствующих изменений и в содержание их профессионального образования. Сегодня соответствующие знания становятся не просто элементов общей культуры инженера, а неотъемлемой составляющей его профессиональной компетентности.

В решении проблем мирового образования важное значение приобретают крупные международные проекты и программы, поскольку они реально предполагают совместное участие в них учебных заведений и педагогов — представителей различных образовательных систем.

Среди наиболее известных современных крупных международных проектов и программ следует отметить следующие:

— проект **Эразмус+ (Erasmus+)**, задача которого состоит в том, чтобы обеспечить мобильность студентов из стран Европейского Совета (например, в рамках этой программы до 10% студентов вуза обязательно должны пройти часть срока обучения в вузе другой европейской страны);

— проект **Лингва (Lingva)** представляет собой программу, предназначенную для повышения эффективности изучения иностранных языков. Она рассчитана на различный контингент, начиная с учеников младших классов;

— проект **Эврика (Evrika)**, задача которого состоит в том, чтобы осуществлять координацию науч-

ных исследований вузов государств — членов Европейского Союза с вузами стран Восточной Европы;

— проект **Эсприт (Esprit)** имеет своей целью объединение усилий европейских университетов, научно-исследовательских организаций и компьютерных фирм в создании новых информационных технологий и их использовании в дальнейшем совершенствовании образования;

— проект **Темпус (Tempus)** представляет собой одну из наиболее мощных общеевропейских программ, ориентированных на развитие мобильности университетского образования и повышение его конкурентоспособности на мировом рынке труда;

— программа **Ирис (Iris)** представляет собой систему проектов, направленных на расширение возможностей получения женщинами профессионального образования и их дальнейшего трудоустройства.

В результате мировых интеграционных процессов к концу XX века уже сформировались отдельные типы регионов по признаку международного сотрудничества в области образования и степени влияния на развитие образования других стран и регионов. К ним относятся регион Западной Европы, США и Канады, Латинской Америки, Африки (кроме ЮАР), Азиатско-Тихоокеанский и регион бывшего СССР и Восточной Европы.

Функцию координации и нормативно-правовой поддержки процесса развития мирового образовательного пространства сегодня успешно выполняет ЮНЕСКО, разрабатывая для всех стран международно-правовые акты как глобального, так и регионального характера. Международные правовые акты ЮНЕСКО объединяют современное образование, выводя на уровень первостепенных задач человеческой цивилизации проблемы воспитания людей в духе мира, демократии и гуманизма, толерантности и уважения прав человека,

исторических и культурных ценностей и традиций других народов, сохранения окружающей среды.

Для современного мирового образовательного пространства наиболее характерны такие качества, как *динамичность и интернационализация образования, различная плотность контактов и связей между отдельными составляющими международной образовательной системы, усиление концентрации образовательных систем*. Место образования в жизни общества во многом определяется той ролью, которую играют в общественном развитии знания людей, их опыт, умения, навыки, возможности развития профессиональных и личностных качеств. Эта роль стала возрастать во второй половине XX века, принципиально изменившись сегодня. Информационная революция и формирование нового типа общественного устройства — информационного общества — выдвигают информацию и знание как составные части или ядро образования на передний план социального и экономического развития мира.

Вопросы и задания по материалам Темы 13

1. Что такое глобализация образования?
2. Дайте понятие об интернационализации образования.
3. Что представляет собой в общем образовании в развитых странах мира?
4. Расскажите об образовании в странах «третьего мира».
5. Подготовьте сообщения об общемировых тенденциях образования.
6. Подготовьте сообщения о международных образовательных проектах (по выбору).

Тема 14. Современный социум и новое образование: мультикультурные и поликультурные аспекты

Ассимиляция и педагогический этноцентризм.

Идеи кросскультурализма, мультикультурализма и поликультурализма.

Концепции поликультурного образования в мире и в России.

Межкультурный диалог в образовании.

Идеи ассимиляции и педагогического этноцентризма, этнокультурного образования в мировой педагогике с 70-х гг. прошлого века постепенно стали вытесняться концепциями диалога культур, прежде всего, кросскультурного (интеркультурного, межкультурного) и поликультурного (мультикультурного) образования. В мировом образовательном пространстве эти концепции приобрели популярность в пределах тех или иных многонациональных социумов. Если в Евросоюзе отдают предпочтение кросс-культурному образованию, то в США, Австралии, Канаде и России — мультикультурному (поликультурному) образованию.

Генезис и характеристики педагогических идей *кросскультурализма*⁶⁰ и *мультикультурализма*⁶¹ имеют общие

⁶⁰ **Кросскультурализм** — обоснование равенства и многообразия культур, их самоценность и значимость, роль их интеграции в целях успешной идентификации и адаптации личности к иной культуре»

⁶¹ **Мультикультурализм** — комплекс идей и действий различных социальных субъектов (государственных и иных организаций), направленных на равноправное развитие различных культур, преодоление дискриминации различных групп населения во всех сферах общественной жизни, обеспечение равных шансов при трудоустройстве и получении образования, отмену скрытых и явных препонов в административной карьере и т. д.

черты, но, вместе с тем, заметно различаются. Адепты, авторы, последователи этого подвергают сегодня резкой критике идеи и концепции *монокультурного* образования. Утверждается, что подобные концепции и идеи не учитывают сложность и динамичность культур, возможность их взаимопроникновения и конвергенции. В то же время, пропагандируя кросс-культурный и мультикультурный подходы, их авторы по-разному определяют перспективы *диалога культур* в сфере образования в многонациональном социуме.

Идеи кросскультурного образования особенно популярны в Западной Европе. Его теоретики рассматривают образование как важный способ погашения межнациональных конфликтов в обществе и образовательной среде, учебных заведениях. Установки кросс-культурного воспитания и обучения возникли, в принципе, и как ответ на массовую иммиграцию в Европе.

Все эти установки и идеи обосновывают правомерность *существования* субкультур в многонациональном обществе. Рассматривается как правомерный *стабильный баланс культурного многообразия и монокультурности*. Согласно концепциям кросскультурализма, самоценность больших и малых субкультур поддерживается и уважается, а культурное и этническое разнообразие не рассматривается как объект ликвидации. Напротив, все без исключения культуры многонационального социума с их особенностями и отличиями видятся как общественное богатство и достояние.

Но стоит помнить, что педагогические идеи кросскультурализма неоднозначны.

С одной стороны, кросскультурное образование предлагает формировать универсальную национальную общность, вовлекать этносы в объединительный процесс, гармонизировать взгляды представителей

различных субкультур, вести диалог на периферии культур, но не за счет размывания ядра духовных ценностей тех или иных субъектов, а при сохранении суверенности таких субъектов в пределах общего образовательного поля.

С другой стороны, концепции кросскультурного образования означают сохранение статус-кво, и призваны, фактически, консервировать отстраненность культур, сохранить разделение по этническим, расовым, цивилизационным признакам.

Эти концепции означают, что ценности малых субкультур играют роль несущественного дополнения к базовому образованию, построенному на традициях доминирующей культуры. Тем самым, образование проецируется на право отличия, а не общности, что разрывает общую ткань общенационального образовательного пространства.

Разделение наций по этническим и расовым признакам противоречат замыслу образования как объединительного процесса, вовлекающего этносы в единый мир. Отсюда: концепции кросс-культурализма исключают сколько-нибудь серьезный диалог через образование различных этнокультур, абсолютизируют этнические различия, и в сфере образования в том числе. Пафос мирного сосуществования культур в образовании становится серьезно потесненным.

Ряд педагогов предлагает устранить такую противоречивость кросскультурализма, обратившись к идеям мультикультурного образования. Реально видятся возможности создания моста между мультикультурализмом и интеркультурализмом при выработке совместных педагогических проектов.

С середины 70-х гг. параллельно с педагогическими концепциями кросскультурализма получают развитие концепции *мультикультурного/ поликультурного образования*. Возникновение этих концепций связано с движением афроамериканцев за гражданские права. Истоки идей

уходят к концепции *полиэтнического образования* (1960-х), одним из авторов которой был американский педагог Дж. Бэнкс⁶².

Дж. Бэнкс поддерживает и поощряет этническое, культурное разнообразие, выступает за единое государство и единую национальную культуру. Он считает, что поликультурное образование стремится актуализировать идею о создании общества *разных, но объединенных всеобъемлющими демократическими ценностями*. По его мнению, ядром поликультурного образования должно стать преодоление расизма, искоренение расовой, этнической дискриминации на любом уровне общественной жизни и, прежде всего, в системе образования.



Дж. Бэнкс

Высокий уровень неуспеваемости среди учащихся — представителей этнических меньшинств Дж. Бэнкс объясняет тем, что система образования ориентируется, в основном, на представителей англо-американской культуры. Поликультурное образование рассматривается им не только как способ решения проблемы низкой успеваемости отдельных групп учащихся, но и как средство формирования многогранного целостного видения мира, способности оценить явление с позиции другого человека, стремления к сотрудничеству, к взаимодействию и взаимопониманию. Большое внимание в концепциях поликультурного образования уделяется развитию кросскультурной компетентности (грамотности), под которой Бэнкс понимает «знания, отношения (attitudes), умения, необходимые для того, чтобы функционировать в различной культурной среде (diverse cultural settings)».

В науке сегодня часто используется понятия мультикультурное образование (*multicultural education*). В российской педагогике распространено и понятие *поликультурное образование (воспитание)*. Понятия эти близки друг другу и вполне адекватно отражают сущность изучаемых вопро-

⁶² Джеймс Бэнкс (род. 1941) — американский ученый, педагог, директор Центра поликультурного образования в Вашингтоне.

сов. Одно из первых нормативных определений понятия мультикультурного образования встречается в Международном словаре по образованию (1977): *«Образование, включающее организацию и содержание педагогического процесса, в котором представлены две или более культуры, отличные по языковому, этническому, национальному или расовому признаку»*. В Международной энциклопедии по образованию мультикультурное образование определено как *усвоение знаний об иных культурах, осознание различий и сходств, общего и особенного между культурами, традициями, образом жизни, формирование позитивного уважительного отношения к многообразию культур и их представителям*.

Мировая педагогика при определении понятия мультикультурного образования исходит из того, что оно означает, *во-первых, признание социальных, политических и экономических реальностей культурно разнообразного и комплексного человеческого взаимодействия и, во-вторых, важную значимость учета в образовательном процессе культурной, расовой, гендерной, религиозной, классово-принадлежности*.

К мультикультурализму в образовании часто относят вообще любую попытку реагировать на культурное разнообразие в сфере образования. Так, основная идея мультикультурного образования в США — опровержение этноцентризма в учебных программах и их ориентация на множество культур. В частности, изучение музыки и искусства должно включать образцы африканского и индейского происхождения, преподавание литературы — опираться на всемирные примеры, освоение математики и естественных наук — подчеркнуть вклад незападных народов.

Иногда мультикультурное образование рассматривается как *стратегия, при которой культурное окружение учащихся рассматривается как среда, позитивная и существенная для школьного обучения, или как педагогическая поддержка понимания учащимися фактов, позиций, мнений и поведения исходя из собственных и иных этнических истоков*. И еще

вариант — рассматривать понятие мультикультурного образования как *широкую вариативность методов включения учащихся в культурное этническое многообразие.*

Американскими и канадскими сторонниками воспитания и обучения в духе мультикультурализма отмечается, что это *идеал, который не только утверждает и поддерживает культурное разнообразие, но и закладывает основания для соединения путем воспитания и обучения многокультурного опыта.* При этом переход к мультикультурному образованию может быть поэтапным:

— *благожелательный мультикультурализм, то есть обеспечение равных образовательных возможностей для детей с культурными различиями;*

— *налаживание культурного взаимопонимания;*

— *сохранение и расширение путем воспитания и обучения культурного многообразия;*

— *создание учебно-воспитательных программ мультикультурного типа.*

Идеи поликультурного образования предусматривают создание национальной общности в многонациональном социуме. Эти идеи являются стратегическими при формировании общенациональной идентичности, например, для педагогики США, Канады, Австралии, где приоритетными задачами выступают стремления воспитать у представителей многообразной культуры склонность к балансу, компромиссу, толерантность и взаимоуважение, прагматичность, рационализм, неприятие силовых решений. Стоящие на этой позиции учебные заведения и педагоги подчеркивают необходимость избегать в воспитании во имя формирования суперэтнуса излишнего акцента на полиэтничности, полирасовости, что может только сохранить и усилить дистанцию между этническими группами, поощрить их разобщенность. Они считают,

что правильно реализованное образование должно объединять, а не разъединять субкультуры.

Концепции поликультурного образования фокусируются на нескольких общих педагогических принципах: воспитание человеческого достоинства и высоких нравственных качеств; воспитание для сосуществования с социальными группами различных рас, религий, этносов и пр.; воспитание готовности к взаимному сотрудничеству; признание взаимной ответственности за положительный характер межэтнического и межкультурного общения.



Поликультурное образование

В России универсальные принципы поликультурного образования могут быть определены как *приобщение к русской общенациональной (российской) и мировой культурам, к культурам малых народов во имя духовного обогащения, развития планетарного сознания, формирования готовности и умения жить в многокультурной среде.* Многоэтничность российского социума неизбежно порождает серьезные сложности. Каждая этническая субкультура неизбежно

в той или иной степени изолирована и достаточно жестко определяет границы развития личности. Образование должно преодолевать такую культурную изоляцию путем диалога этнических, национальных и универсальных человеческих ценностей. Образование и предстает тем самым интегративным социальным процессом, в центре которого находится отдельная личность — участник межкультурного и межэтнического диалога. Она целиком погружается в этническое и культурное многообразие.

Ведущей целью поликультурного образования является *устранение в сознании личности противоречия между системами и нормами воспитания и обучения доминирующих наций, с одной стороны, и этнических меньшинств — с другой*. Предполагается взаимная адаптация субъектов образования, отказ большинства от культурного диктата. К числу других целей мультикультурной педагогики можно причислить *формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи; осознание важности культурного многообразия для самореализации личности; воспитание позитивного отношения к культурным различиям; развитие умений и навыков взаимодействия носителей разных культур*.

При определении целей поликультурного образования ученые в основном отталкиваются от формулировки, предложенной еще Дж. Бэнксом: сформулировать у учащихся навыки, отношения, знания, которые им нужны для функционирования в своей этнической культуре, доминантной культуре страны и культуре других этносов.

При поликультурном образовании речь идет о *воспитании взаимного уважения, понимания обязанностей соблюдать толерантный межкультурный диалог, становлении личности без негативных культурных стереотипов, преодолении предубеждений и поощрении терпимости, содействии достижению идеалов демократии и плюрализма*.

Поликультурное образование преследует три группы целей, которые можно обозначить понятиями *плюрализм, равенство и объединение*. В первом случае речь идет об уважении и сохранении культурного многообразия. Во втором — о поддержке равных прав на образование и воспитание. В третьем — о формировании суперэтнуса, опирающегося на общенациональные политические, экономические, духовные ценности.

Как во всех многонациональных сообществах, в России одна из магистральных педагогических целей образования может быть определена как *воспитание людей, способных к эффективной жизнедеятельности в поликультурной среде, обладающих обостренным чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с представителями разных национальностей, рас, верований*. Из этой цели вытекают задачи воспитания и обучения: *освоение культуры собственного народа; воспитание культурного плюрализма, положительного отношения к культурным различиям; создание педагогических условий интеграции культур; развитие поведенческих навыков общения носителей разных субкультур; воспитание в духе мира и сотрудничества*.

Ключевые цели поликультурного образования многозначны.

Скажем, цели достижения равных прав на образование можно классифицировать по двум направлениям:

- равный доступ к образовательным ресурсам и полноценное включение маргиналов в педагогический процесс;
- использование учебных программ, позволяющих учащимся с разными возможностями и уровнем развития получать полноценное образование.

Речь может идти о преодолении отставания в интеллектуальном и социальном развитии посредством *компенсирующего обучения*. Соответствующее образование обычно касается национальных меньшинств,

но может адресоваться и национальному большинству, как, например, в ЮАР.

Проблема гарантии прав на образование актуальна для тех национальных меньшинств, которые не уступают титульным этносам по уровню культуры и образованности, но нуждаются в защите своих культурных ценностей и идентичностей. Таковы, например, русские и русскоязычные зарубежья или значительная часть евроменьшинств в Канаде.

Цели поликультурного образования строятся, в принципе, вокруг четырех ориентиров: *социокультурной идентификации личности; освоения системы понятий и представлений о поликультурной среде; воспитания положительного отношения к диверсифицированному культурному окружению; развития навыков межнационального общения в атмосфере позитивного психологического климата между всеми участниками воспитательного процесса.* Эти цели достигаются поэтапно. Последовательность может быть такова: *воспитание неппротивления культурному многообразию; признание уникальности иных культур; понимание и признание неизбежности культурного многообразия; принятие многоэтнического и многокультурного социума; воспитание интереса к другим культурам; устойчивый интерес к другим культурам; межкультурное взаимодействие.*

Многонациональный состав учебных заведений в мире требует от систем образования ответов на несколько принципиальных вопросов:

— должно ли преподавание в общественных учебных заведениях строиться лишь на доминирующей культуре?

— должны ли ведущие языки быть единственными языками обучения?

— следует ли в стенах учебных заведений приобщать к культурным традициям всех субкультур?

— должна ли меняться доминирующая культура как база воспитания за счет интеграции иных культурных ценностей?

Поликультурная педагогика отвечает на эти вопросы по-разному.

Из признания многомерности поликультурного образовательного пространства вытекает потребность *реформирования* содержания воспитания и обучения. При этом стоит учитывать, что представители этнокультурных групп сталкиваются с множеством образовательно-воспитательных проблем. Они располагают разными знаниями и ценностями (язык, религия, культура). Представителям этнокультурных меньшинств трудно реализовать свои способности в пределах педагогических требований, построенных на монокультурной образовательной традиции большинства. Невнимание педагогов к особенностям культур представителей разных этнических групп отрицательно сказывается на мотивации учащихся. А подобное невнимание возникает не столько по причине нежелания учитывать это обстоятельство, сколько из-за отсутствия педагогических ресурсов (учебных материалов и времени), соответствующих педагогических знаний, поддержки со стороны администрации учебных заведений.

Общее становление дидактических идей мультикультурного образования происходит при пересмотре воззрений, построенных на идеях монокультурности ведущих этносов. Одна из первых таких дидактических моделей поликультурной направленности принадлежит упоминаемому нами уже Дж. Бэнксу. Им выделены четыре модели содержания образования, отличающиеся уровнем интеграции разных культур:

— модель *A* предусматривает построение учебных курсов исключительно на традициях доминирующей культуры;

— в модели В в виде добавки появляется компонент малых этнокультур;

— в моделях С и D учебный материал рассматривается с точки зрения всех этногрупп.

Ряд ученых, педагогов полагают, что в учебных пособиях и материалах следует, действительно, больше представить этнокультурные меньшинства. *При составлении программ мультикультурного типа сведения о другой культуре должны подчеркивать ее достижения, предлагать знания о ней, созвучные с собственной культурой, демонстрировать негативный смысл таких понятий, как культурные предрассудки, этноцентризм и стереотипы отрицательного отношения к инокультурам и т. д.*

Содержание поликультурного образования можно структурировать таким образом:

- ✓ освоение соответствующих знаний,
- ✓ овладение процедурами межнационального общения,
- ✓ воспитание гуманного отношения к культурно разнообразному миру.

Знания раскрываются в понятиях, отражающих ценности суб-, макро- и мировой культур. Опыт такой деятельности означает овладение вербальными и невербальными способами межкультурного общения, приобретение умений осознанного выбора в пользу гуманистических ценностей.

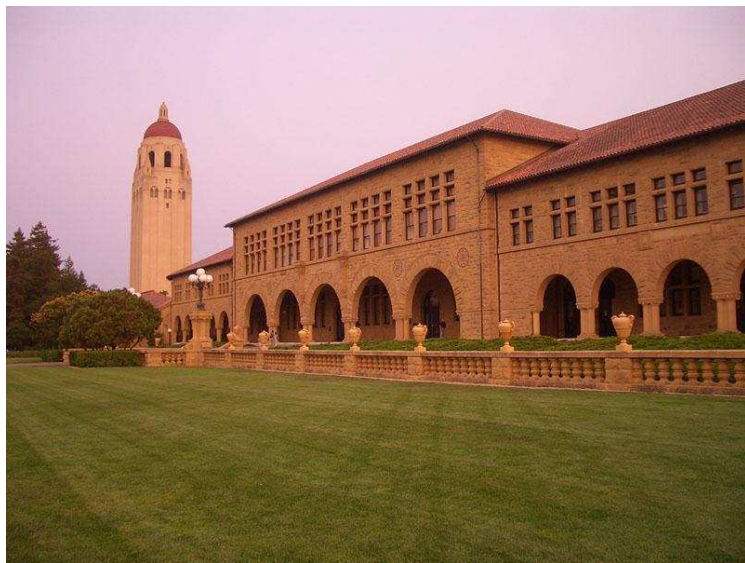
Содержание поликультурного воспитания и обучения предусматривает названный нами выше *диалог культур при изучении учебных дисциплин*. Соответственно такому подходу ведущими и прогрессивными вузами мира предпринимается введение учебных планов, предусматривающих изучение наряду с культурой материалов об истории, традициях национальных меньшинств. Подобное построение содержания образования и должно формировать открытый взгляд на национальную

историю и культуру. Но изучение культур различных этнических групп нельзя ограничить разовыми образовательно-воспитательными мероприятиями, когда учащиеся получают путаные и отрывочные сведения — необходимо систематически знакомить с ценностями разных культур. В программах надо избегать всего того, что провоцирует культурные разногласия. Но это не значит, что следует скрывать историческую правду. Крайне важно честно, без утаек освещать и внятно осуждать факты дискриминации и преследований малых этнических групп, будь то еврейские погромы на Украине, холокост в Европе, депортация кавказских народов России, резня армян в Турции, геноцид в отношении курдов в Ираке, истребление индейцев Северной Америки, рабский труд предков афроамериканцев и т. д.

В мировой педагогике при обсуждении проблем изменения содержания образования в духе мультикультурализма одним из главных по-прежнему остается вопрос: почему учащиеся из этнических меньшинств нередко получают *ущербное образование*? Часто ответ сводится к утверждению, что такие учащиеся находятся на периферии доминирующей культуры, являющейся базой общего образования. Предлагается и выход из подобной ситуации: представители этнических меньшинств должны эффективнее приобщаться к доминирующей культуре, одновременно ценности меньшинств должны стать непременной составляющей содержания образования.

Сторонники такого решения из Центра программ по международному и кросс-культурному образованию (Стэнфордский университет, США) еще в 1987 г. при реформе содержания образования *предложили отказаться от исключительной ориентации на англосаксонскую образовательную традицию*. Проектировалось учесть наряду

с западными ценностями неевропейских культур. Подобная реформа, будучи основана на мультикультурализме, по предположениям ученых, повысит эффективность содержания общего образования.



Стэнфордский университет

Поликультурное образование предусматривает пересмотр учебных программ, и ученые США предлагают три типа мультикультурных программ.

Первый тип — программы, предусматривающие пересмотр содержания учебного материала (*Content Oriented Programs*). Здесь имеется в виду включение учебной информации о расовых и культурных группах.

Второй тип (*Oriented Programs*) подразумевает образование, в первую очередь, учеников из этнических меньшинств путем компенсирующего, индивидуального, билингвального обучения, адаптированных курсов по математике и естественным наукам.

Третий тип программ (Socially Oriented Programs) инициирует развитие культурной и этнической толерантности.

Попытки создания учебных программ поликультурного типа предпринимают, кстати, и ученые России. Так, в 1998 г. в одном из университетов страны была предложена программа, где предусматривалось вместе с приобщением учеников к истории, языку, культуре, своего этносоциума включать их в систему общечеловеческих ценностей, формирование культуры межнациональных отношений, воспитание осознания причастности одновременно к собственному этносу и сообществу равноправных народов. Поликультурность должна пронизывать все образовательные предметы. Преподавание их, очевидно, должно предусматривать интенсивную эмоциональную насыщенность учебных занятий, открытия миров других народов. В поликультурном ключе надлежит изучать широкий спектр дисциплин гуманитарного, эстетического, естественнонаучного циклов. Литературу, искусство можно преподавать, избегая монокультурных подходов, приобщая учащихся к культурным особенностям аксиологии, символики, поэтики разных этнокультурных групп. Курс литературы, например, должен включать лучшие художественные образцы разных цивилизаций, строиться на началах компаративизма, содержать характеристики универсальности и вариаций человеческой природы. Программы по истории могут показывать связь народов и культур, развитие национального и мирового сообществ в результате межкультурного взаимодействия. Поликультурное воспитание в процессе обучения может осуществляться как органическая часть деятельности образовательных учреждений.

Очень непростой проблемой выглядит определение места *религии* в пересмотре содержания образования в

духе поликультурализма. По-видимому, незаменимым дидактическим материалом при налаживании межкультурного диалога служат памятники литературы, искусства, архитектуры мировых религий.

В христианско-иудейской Библии, мусульманском Коране, индуистской Ригведе и других подобных источниках представлены персонажи и идеи, многие из которых противостоят межэтнической и межкультурной розни. Из сакральных текстов различных конфессий необходимо извлекать идеи, которые послужат не разладу, а культурному диалогу.

Так и вспоминается библейское: «Нет ни эллина, ни иудея...» («Послание апостола Павла к колоссянам»).

Соблюдение принципов светскости требует использовать сакральные тексты не для религиозного воспитания, а для приобретения академических знаний и духовных навыков поликультурной направленности. Особенно важно соблюдать эти правила в многонациональном учебном заведении, где учатся студенты, семьи которых принадлежат к разным конфессиям и цивилизациям.

Наличие религиозных материалов в программе учебного курса, конечно, ставит немало вопросов — они касаются, в числе прочего, гарантий культурно-образовательных прав граждан других конфессий и убеждений на свободу совести. Кроме



Страница из Нового Завета с тем самым Посланием...

того, религиозное образование грозит привести к усилению межконфессиональной и межнациональной нетерпимости, этнокультурной изоляции тех или иных групп обучающихся. Поиски адекватного выхода за нами...

При определении содержания поликультурного образования возникают и проблемы теоретического плана, связанные с внедрением *билингвизма*. Программы поликультурного образования предполагают двуязычное (многоязычное) обучение: родной язык, язык доминирующего этноса, иностранные языки. При оценке места родного языка при обучении, его соотношения с общегосударственным языком необходимо учитывать, что каждый народ обладает специфической прагматикой речи и что социокультурные ценности передаются посредством манеры разговора, использования определенных модальных глаголов, слов-оценок, соотносящихся с этическими нормами.

Как отмечается в одном из документов ООН, *«...понятие гражданства требует общего языка для укрепления взаимопонимания и эффективной коммуникации... Пусть каждый имеет возможность пользоваться своим родным языком в некоторых сферах, например, в школах и университетах, но при совместной деятельности, особенно в общественной жизни, давайте использовать один общий язык»*.

Путем многоязычного обучения приобретается иноязычная компетенция в многоязычном и многокультурном пространстве для осуществления межкультурной коммуникации. В связи с этим, особое значение приобретает культурологическая направленность преподавания — *изучение иных языков не только служит общению, но и позволяет приобщаться к различным способам мышления, чувствования, поведения, иным человеческим ценностям*.

Технологии поликультурного образования можно распределить по нескольким группам:

- усвоение знаний,
- формирование культуры межнационального общения,
- индивидуальное ориентирование.

Система форм и методов поликультурного воспитания и обучения состоит в организации педагогической деятельности, при которой достигаются взаимосвязь и взаимодействие, направленные на получение академического образования, обогащенного мультикультурным знанием и опытом межнационального общения.

Банк технологий поликультурного воспитания и обучения довольно обширен. Существенный резерв воплощения в жизнь педагогических идей в духе поликультурализма представляют методики индивидуализированного обучения. Наряду с достаточно известными формами и методами учебно-воспитательной работы новые перспективы открывают современные системы коммуникации: печатные средства массовой информации, телевидение, Интернет, дистанционное обучение, невербальные методики и пр. Используются технологии, доказавшие эффективность и нашедшие признание в педагогике: самоуправление, диалог, дискуссия, моделирование, рассказ, ролевые игры, рефлексивные методы, методы убеждения, стимулирования поведения и т. д. Одним словом — современное интерактивное обучение в полной мере!

Методы поликультурного образования отрабатываются по отношению к конкретным субъектам, на определенном учебном материале, через те или иные институционные и неформальные структуры образования. Методики применяются с учетом специфики целей, содержания поликультурного образования. Важно при реализации методов поликультурного воспитания и обучения создать определенный эмоциональный настрой.

Может быть, уместно упомянуть в этой связи опыт американской школы по формированию чувства причастности к общенациональным идеалам. В американских учебных заведениях есть перемена, которая длится не пять, как все другие, а 10 минут. Дополнительное время дано для того, чтобы учащиеся могли выразить свои патриотические чувства. Под звуки гимна они отдают честь звездно-полосатому флагу, который вывешен в каждом учебном заведении. Кроме того, обычно в коридорах школ висят портреты американских президентов, текст Билля о правах.

Важное значение для поликультурного образования имеет досуговая и социально полезная деятельность обучающихся. В этом случае целесообразно применять такие морально-педагогические стимулы, как общественное мнение, осознание общественной и личной значимости. Подобная мотивация может быть направлена на формирование стереотипов поведения мультикультурной личности. Организация досуга и социально полезной деятельности при поликультурном воспитании и обучении весьма разнообразна: охрана материальных памятников культуры, помощь беженцам и иммигрантам, участие в многонациональных клубах и временных объединениях (городские, дневные, специализированные, профильные лагеря для подростков), фестивалях, встречах, посвященных писателям, художникам, ученым разных народов, конкурсах народного творчества и пр., волонтерская деятельность различного типа. Так, клубы и временные молодежные многонациональные объединения открывают значительные эмоциональные и информационные возможности формирования опыта межнационального общения. Многообещающие перспективы для воспитания в духе диалога культур сулят этнокультурные просветительские центры. За последнее время приобрели популярность поликультурные молодежные лагеря.

Мы должны еще обязательно сказать, что идеи мультикультурного образования отнюдь не получают

единодушного одобрения в мировом педагогическом сообществе. Нередко их критикуют как тривиальные и поверхностные. Некоторые педагоги уверяют, что *мультикультурное образование ведет к игнорированию культурных различий и сходств, утверждают, что его идеи ухудшают ситуацию, углубляя различия между субкультурами и культурными стереотипами, не позволяют решать реальные проблемы устранения неравных отношений между ними.*

Конечно, слабость идей поликультурного образования состоит в определенном утопизме, идеализации представлений о возможности ликвидации каких-либо противостояний цивилизаций и культур с помощью только воспитания и обучения. Тем не менее, эти идеи содержат мощный потенциал для осуществления межкультурного диалога в образовании.

Вопросы и задания по материалам Темы 14

1. Что такое ассимиляция и педагогический этноцентризм?
2. Дайте общее представление и толкование терминов «кросскультурализм», «мультикультурализм», «поликультурализм».
3. Расскажите о педагогическом обосновании идей мультикультурализма и поликультурализма.
4. Подготовьте сообщения об опыте кросскультурного образования в различных странах мира.
5. В чем суть концепции Дж. Бэнкса?
6. Что такое «межкультурный диалог» в образовании?

Тематика семинаров по Модулю III

- Проблемы глобализации и интернационализации образования.

- Эволюция образования и современные парадигмы.
- Общемировые проблемы образования.
- Кросскультурное, поликультурное и мультикультурное образование.

Литература для подготовки к семинарским занятиям

1. Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР / Отв. ред. М. В. Ларионова. — М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2015.
2. Вульфсон Б. А. Сравнительная педагогика. — М.: УРАО, 2003.
3. Джуринский А. Н. Педагогика в многонациональном мире: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Педагогика и психология», «Педагогика» / А. Н. Джуринский. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2010.
4. Джуринский А. Н. Развитие образования в современном мире: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2013.
5. Мясников В. А., Найденова Н. Н., Тагунова И. А. Образование в глобальном измерении: монография. — М.: ИТИП РАО, 2009.

Модуль IV. Проблемы организации, содержания, структуры, кадров и управления образовательными системами

Тема 15. Компетентностный подход в мировой педагогике

История зарождения компетентностного подхода.

Особенности компетентностного подхода в США, Великобритании, Франции, Германии.

Общее представление о сути, роли и функциях компетенций.

Компетенции и компетентность.

Ключевые компетенции.

Сегодня, когда компетентностный подход становится основным в высшем профессиональном образовании и во многом определяет его цели, содержание, методы и технологии (в том числе, технологии и способы измерения результатов), стоит обратиться к историческому анализу его становления в ведущих зарубежных странах. Попробуем не только более глубоко осознать уникальность и многогранность понятия «компетенция», но и еще раз привлечь внимание широкой педагогической общественности к проблемам, связанным с использованием компетентностного подхода в образовании.

Считается, что впервые *компетентностный подход* зародился в США в конце 50 — начале 60 гг. XX в. как стремление найти критерии для описания лучших, превосходных результатов работы и противопоставления их господствующему в те годы увлечению тестам IQ. Высокие показатели когнитивного интеллекта не всегда реализовывались в профессиональной деятельности, поэтому требовались новые подходы для оценки

эффективности труда. Первые *компетентности* выявлялись в процессе наблюдения за наиболее успешными специалистами, бизнесменами, политиками, поэтому в основе их в большинстве случаев лежали *поведенческие характеристики*. Отсюда, по мнению исследователей, в США преобладающим подходом в оценке компетенций учащихся или сотрудников является *поведенческий/бихевиористский подход, основанный на выявлении функциональных обязанностей каждой личности, описании основных фиксируемых действий, приводящих в процессе выполнения деятельности к наиболее высокому результату*.

В Великобритании интерес к компетентностному подходу проявился в 80-х гг. XX века в связи с нехваткой квалифицированных специалистов. В стране намечалась реформа профессионального образования — предстояло разработать квалификационные требования по каждой специальности. Профессиональные стандарты определяли ключевые роли, которые затем описывались в виде множества компетентностей. Затем для каждой компетенции выделялись *суб-уровни*, а для каждого суб-уровня, в свою очередь, определялись конкретные критерии работы, используемые в процедуре оценивания. Таким образом, в Великобритании действовал функциональный *подход*, который подразумевал, что человек обязан продемонстрировать *способность выполнения работы в соответствии с определенным профессиональным стандартом*. В то же время, следует сказать, что с конца 90-х гг. XX в. было сделано несколько попыток преодолеть ограниченность этого подхода и использовать *личностные и мета-компетенции при оценке труда сотрудников*.

Во Франции разработка компетентностного подхода началась с 1993 г., когда национальное бюро по трудоустройству, ANPE (Agence nationale l'emploi), решило изменить документ, соответствующий квалификационному

справочнику (Repertoire Operationnel des Metiers et des Emplois), и описать квалификационные требования в терминах компетенций. Однако предприятия различного профиля, не желая мириться с косностью этого справочника, приняли систему индивидуальной оценки компетенций сотрудников, что способствовало большей гибкости в описании требований, но иногда подвергало опасности систему гарантий занятости населения. Дальнейшим импульсом для развития компетентностного подхода послужило введенное в 90-х гг. XX века во Франции *право граждан на независимую оценку компетенций (bilan de competences)* для того, чтобы иметь возможность индивидуального развития в рамках профессии. С середины 90-х гг. понятие компетенции становится все более и более популярным в «Менеджменте человеческими ресурсами» (Human Resources Management). Следующим толчком для развития компетенций послужила поддержка Ассоциацией работодателей MEDEF (Mouvement des Entreprises de France) запуска проекта «Объективные компетенции» (2002), призывающего использовать компетентностный подход в организациях и последующий интерес научных кругов к проблеме компетенций.

Французский подход к выявлению компетенций является более всесторонним по сравнению с американским и английским. Согласно ему, выделяют *savoir (competences theoriques — знания), savoir-faire (competences pratiques — функциональные компетенции) и savoir-etre (competences sociales et comportementales — поведенческие компетенции)*. В основе описания компетенций лежат: *знания (savoir и connaissance), опыт (savoir faire или savoir agir) и поведенческие характеристики (savoir etre or la faculte des'adapter)*.

Немецкая педагогика подключилась к разработке компетентностного подхода позже, в середине 90-х гг., однако методологические позиции у нее оказались более обоснованными. Кроме того, удалось избежать пе-

чальные ошибки американских коллег, которые они допускали в *Competence Based Education* в 60-е гг. В 1996 г. немецкая система образования приняла подход «компетенции действия», двигаясь от предмета к компетенциям и к учебным планам, в большей степени определяющим области изучения (*Lernfelder*) и в меньшей связанные с работой: *знания и навыки*. При составлении учебного плана обязательно разрабатываются *профессионально-технические «компетенции действия» (Handlungskompetenz)* в терминах сферы деятельности или предметных компетенций (*Fachkompetenz*), *личностные компетенции (Personalkompetenz)* и *социальные компетенции (Sozialkompetenz)*.

Компетенции, относящиеся к сфере деятельности, описывают готовность и способность, на основе предметных знаний и навыков, выполнять задачи, решать проблемы и оценивать результаты последовательно и независимо в соответствии с целями.

Общие когнитивные компетенции (Sachkompetenz), наличие знаний, способность думать и принимать решения являются предпосылкой для того, чтобы развить предметные компетенции (Fachkompetenz), которые включают как познавательные, так и функциональные компетенции.

Личностные компетенции подразумевают способность понимать, анализировать и оценивать возможные пути развития, самореализации личности, которые будут иметь социально приемлемый характер и не нанесут вреда другим членам общества, развивать имеющиеся задатки и стремиться к постоянному самосовершенствованию. Личностные компетенции включают такие свойства личности как «независимость», «критические способности», «уверенность в себе», «надежность», «ответственность» и «чувство долга», наряду с профессиональными и этическими ценностями. Personalkompetenz, таким образом, включают когнитивные и социальные компетенции. В некоторых случаях, «самокомпетенции» (Selbkompetenz)

определяют, как способность действовать нравственно и независимо, что включает отстаивание положительного Я-образа и развитие нравственности.

Социальные компетенции описывает готовность и способность создавать и поддерживать отношения, идентифицировать и понимать возможные выгоды и угрозу в отношениях, а также способность взаимодействовать с другими рациональным и честным способом, включающим развитие чувства социальной ответственности и солидарности. *Sozialkompetenz* таким образом включают функциональные и социальные компетенции.

Отсюда следует, что в Германии компетентностный подход имеет более целостный, индивидуально-ориентированный, разносторонний характер. Пристальное внимание к личностным и социальным компетенциям наравне с предметными и профессиональными — предпосылка для создания универсальной теории компетентностного образования. Кроме того, отметим, что имеются, так называемые, *общеучебные компетенции (Lernkompetenz)*, которые приравниваются к мета-компетенциям, обеспечивающим овладение эффективными технологиями постоянного обновления знаний. В настоящее время в Германии имеются 350 профессиональных профилей, составленных по общему формату, использующему компетенции в рамках и терминах, указанных выше.

Инновацией в генезисе компетентностного подхода стало использование *конструктивистского подхода (constructivist approach)*. Он позволил разрешить задачу поиска практически идеального определения компетенции, допустив возможность существования нескольких, взаимодополняющих определений. Конструктивистский подход не стремится описать понятие, содержание которого очень не просто ухватить, а направляет внимание к индивидуальным ситуациям и нуждам, чтобы наилучшим образом построить жизнеспособное определение компетенции.



Факторы динамики компетенций

В рамках данного подхода удалось решить еще одно противоречие, связанное с компетенциями: компетентностно-ориентированное образование видело своей целью такую подготовку выпускника того или иного учебного заведения, чтобы он мог стать конкурентоспособным специалистом, обладающим всеми компетенциями, которые требовались в его профессиональной деятельности. Но стремительное изменение условий и технологий труда в последние годы привело к тому, что потребность в новых компетенциях появляется быстрее, чем учебные заведения налаживают процесс их формирования. Поэтому конструктивистское видение компетентностного обучения должно заключаться в том, чтобы помочь людям использовать имеющиеся знания, умения, компетенции

при решении новых проблем в незнакомых ситуациях. Процесс использования приобретенных компетенций в ситуациях, слабо сходных с ситуациями, для которых эти компетенции предназначены, принято называть дальним переносом (*far transfer*).

Можно отметить, что хотя в самом начале взгляды американцев и британцев характеризовались ограниченностью и непоследовательностью, им удалось преодолеть эти недостатки — сегодня во многих зарубежных странах *компетентностный подход подразумевает единство четырех видов.*



Типология компетенций

Сегодня в ряде зарубежных стран предлагается содержательный выход из сложностей в определении компетенций — последовательно определяют границы пространства понятия «компетенция», двигаясь сразу в двух направлениях — «снаружи» (разделяя понятие компетенции с близкими понятиями) и «изнутри»

(определяя структурные элементы компетенций). Отсюда несколько важных положений:

- компетенции — это поведение или профессиональные требования (сравнение американского и британского подходов);
- компетенции — персональные характеристики или качества, распределенные в группе людей;
- компетенции — специфические или общие для всех характеристики;
- компетенции — показатель уровня мастерства или шкала, имеющая несколько уровней;
- компетенции — врожденные или приобретенные свойства;
- компетенции — статичные или динамичные образования.

Иногда ученые дают перечень наиболее близких, но не тождественных понятий, связанных с представлениями о компетенциях:

- действие;
- квалификация;
- способности;
- знания, навыки, отношения.



Измерения компетентности

Как видно из рисунка, западные исследователи пытаются сформулировать следующее:

- уровень — определены ли разные уровни у данной компетенции (уровни компетентности);

- контекст — связь описываемых компетенций с конкретными организационными ролями, должностями, задачами;

- отношение — могут ли данные компетенции быть обнаружены у всех исполнителей, относятся ли они к каждому;

- элементы — выделяются ли конкретные элементы, такие как знания, навыки, установки;

- результаты — описываются ли компетенции в целом как поведенческая задача, или перечисляются конкретные продукты или элементы сервиса;

- качества — выступают ли выделяемые классы компетенций как общие основания совокупности профессиональных характеристик.

Компетенции стали очень серьезно восприниматься в конце XX века, и основными проблемами, по которым идет и работа, и дискуссия, являются следующие:

- организационные компетенции как основа конкурентной стратегии;

- компетенции персонала как основа отбора и кадрового перемещения;

- компетенции как показатель эффективности вложений в обучение;

- компетенции как стержень образовательных программ;

- компетенции как основание признания новой профессии;

- компетенции как фактор развития отраслевой и государственной политики.

Несмотря на недостаточную определенность, компетенции как понятие выполняют в современном социальном дискурсе несколько важных функций, которые можно увидеть в таблице 7.

Таблица 7

Функции компетенций

Функция	Содержание функции
Стратегическая	Указывает направление развития и изменений
Коммуникативная	Позволяет находить общий язык представителям разных сфер (образование, бизнес, политика)
Вертикальное выравнивание	Предоставляет большие возможности для должностного перемещения, формирования новых социальных лифтов
Горизонтальное выравнивание	Объединяет представления о профессиональной деятельности в разных сферах, образовании, жизни в целом, позволяет сформировать целостный взгляд на мир
Мотивационная	Способствует тому, что все больше сотрудников разных организаций сознательно ориентированы на постоянное обучение
Иновационная	Позволяет организациям внедрять новые технологии, способствующие общему успеху
Активирующая	Позволяет снять барьеры трудовой миграции, которая ранее была ограничена вследствие принципиальных расхождений в структуре и содержании документов о профессиональном образовании
Развивающая	Помогает большинству организаций переориентировать своих сотрудников, которые все больше демонстрируют добрую волю и прилагают собственные усилия к росту производительности труда и повышению эффективности деятельности своих организаций

Американская традиция (как и российская) тяготеет к описанию и анализу компетентности, а европейская ориентирована на компетенции. Для многих американских специалистов «компетенции» и «компетентность» семантически не различимы, поэтому использование того или иного слова еще не означает четкость позиции по вопросу о предмете описания. Компетенции как понятие появились в ответ на вполне конкретный запрос [со стороны работодателей]. Старые категории, в которых объяснялись успехи и неудачи специалистов, не могли больше сосуществовать с быстро меняющейся ситуацией.

Таблица 8

Различение компетенций и компетентности

Элементы различения	Компетенции	Компетентность
Описание	Знания, навыки, установки (как индивидуальные проявления)	Поведенческие сценарии, которые сотрудник вносит в работу, в должность или в целом в организационный контекст
Зоны идентификации	Функциональный анализ рабочих ролей и обязанностей	Элементы поведения, действия, отражающие способ выполнения задач
Фокус сосредоточения	Анализ работы, ориентированный на задачу, как отражение ожиданий исполнения должности	Личностно-ориентированный анализ деятельности или обнаружения и идентификации оснований эффективности
Предмет исследования	Области компетенций (области знаний), доступные для качественного индивидуального освоения	Зоны, к которым должно быть приложено внимание с целью достижения необходимого уровня исполнения работы
Показатели	Пороговые стандарты (широкий диапазон использования)	Характеристики наивысших персональных достижений (в большей степени относящиеся к средним и высшим управленческим позициям)
Область применения	Создание образовательных и квалификационных профессиональных стандартов	Обнаружение экзотических форм поведения, характеризующих данную организацию
Уровень анализа	Описание типичных рабочих мест	Описание иерархически устроенных управленческих областей
Область применения	Определение общих институциональных возможностей человека	Определение роли сотрудника в организации
Цель оценки	Определение профессионального статуса человека	Определение потенциала сотрудника для наилучшего использования внутренних ресурсов организации
Мотивационный потенциал	Возможность смены рабочего места или должностной позиции	Возможности профессионального роста

Появление нового оборудования, развитие телекоммуникаций, жесткость конкуренции и пр. — все это заставило искать новые формы организации социальной действительности, создавать социальные проекты, в основе которых лежат новые понятия и новые конструкты. Когда формируются профессиональные стандарты, компетенции оцениваются извне, с позиций социального (организационного, производственного, профессионального) успеха. В основе этой идеи лежит потребность гарантий эффективности и, соответственно, необходимость подготовки людей к динамично меняющимся условиям. Необходимость действовать в условиях неопределенности и высокой динамики лишают возможности ориентироваться на

традиционные гаранты успеха, такие, как диплом об образовании и прошлые достижения.

Прогноз успешности в неопределенном будущем лежит в основе идеи компетенций. Серьезная проблема, нередко стоящая как причина отрыва научных разработок от практики, заключается в том, что в исследованиях компетенции рассматриваются как «*психическая реальность субъекта*» — его характеристики и свойства. Но компетенции относимы к *интерперсональному пространству* и являются результатом взаимной интерпретации субъектов, находящихся «по разные стороны» компетенций — наблюдателя и того, кому компетенции приписываются. Так как компетенции отражают ожидания участников социальной ситуации относительно результатов деятельности друг друга, можно полагать, что компетенции — это социальная модель желаемого, которая лежит в основе интерпретации и оценки действий людей.



Варианты разновидностей описания компетенций

Да, в современном обществе XXI в. главным фактором социально-экономического развития стран становится человеческий капитал, который составляют опыт, умения и культура труда. Исследования показывают, что сегодня от профессионала требуется не столько обладание какой бы то ни было специальной информацией, сколько умение ориентироваться в информационных потоках, быть мобильным, осваивать новые технологии, самообучаться, искать и использовать недостающие знания, иметь навыки «межперсональной» работы (способности действовать в условиях неопределенности, вести самостоятельный поиск путей решения сложных проблем и пр.). Формирование этих качеств является насущной проблемой высшей школы. Сегодня весь мир, обсуждая основные задачи образования, говорит о компетентностном подходе к образованию, что формулируется как ответ системы образования на требования *мира труда*.

Компетентностный подход к образованию рассматривается в контексте Болонского процесса, к которому подключились и вузы России с сентября 2003 г. Страны, принимающие участие в Болонском процессе, апеллируют к компетенциям как к *ведущему критерию, определяющему уровень подготовленности современного выпускника высшей школы к нестабильным условиям труда и социальной жизни*.

Со временем проблема формирования компетентностей обрела относительно целостную структуру (что наиболее характерно для Франции и Германии), где знания, умения и навыки вместе с поведенческими и мотивационными аспектами вошли как составные элементы общей структуры компетентностей. Можно сказать, что образование за рубежом, основанное на компетентностном подходе, сводится к единому алгоритму: *знаниевая основа; практическая реализация способностей и воз-*

возможностей на основе знаний; ориентация на запрос, то есть конечную цель или предполагаемый результат. Обобщая этот опыт, можно утверждать, что понятия *компетентность* и *компетенция* на Западе отождествляются. И то, и другое включает в себя *мобилизацию знаний, умений и поведенческих отношений, ориентированных на условия конкретной деятельности.* Если образовательная подготовка имеет целью формирование и развитие компетенций (или компетентностей) будущего профессионала, то человек, прошедший ее, должен иметь моральные ценности, уметь извлекать пользу из опыта; организовать взаимосвязь своих знаний и упорядочить их; применять свои собственные приемы обучения; решать проблемы; самостоятельно заниматься обучением.

Попробуем конкретизировать.

Прежде всего, напомним, что до сих пор не существует устоявшегося единственного определения содержания понятия «компетенция» или «ключевая компетенция», как не существует единой, принятой всеми классификации компетенций.

В Глоссарии терминов Европейского фонда образования (ЕФО, 1997) компетенция определяется как:

- ❖ способность делать что-либо хорошо или эффективно;
- ❖ соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу;
- ❖ способность выполнять особые трудовые функции.

Отсюда: *компетентность — характеристика, даваемая человеку в результате оценки эффективности / результативности его действий, направленных на разрешение определенного круга значимых для данного сообщества задач/проблем. Знания, навыки, способности, мотивы, ценности и убеждения рассматриваются как возможные составляющие компетентности, но сами по себе еще не делают человека компетентным.* Компетентность

остается характеристикой человека, а компетенция тем, чем он уже владеет (способность, умение). Именно то, чем он владеет, и определяет его характеристику как компетентного.

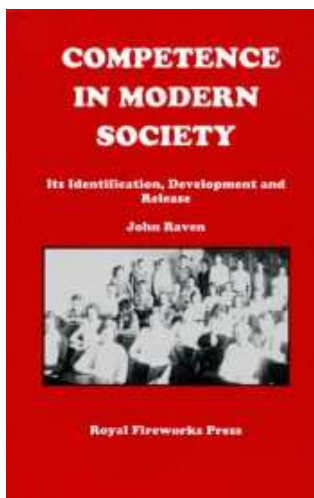
Компетенция — способность успешно отвечать на индивидуальные или общественные требования или выполнять задание (вести деятельность).

А что такое «ключевые компетенции»?

Сам термин «ключевые компетенции» (*key skills*) указывает на то, что они являются «ключом», основанием для других, более конкретных и предметно ориентированных. В то же время, владение ими позволяет человеку быть успешным в любой сфере профессиональной и общественной деятельности, и, кстати, и в личной жизни. Предполагается, что ключевые компетентности носят надпрофессиональный и надпредметный характер и необходимы в любой области деятельности.

Какие же качества необходимы человеку в любой профессиональной деятельности?

Дж. Равен⁶³, автор книги «Компетентность в современном обществе» («*Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release*»), на основе проведенных опросов молодых людей, работавших в организациях, где им приходилось включаться в ситуации общения, прогнозирования, руководства, координирования действий с коллегами, проявлять изобретательность



Книга Равена — один из первых экземпляров

⁶³ **Джон Равен** (Рэйвен, 1902–1970) — английский психолог, специалист в области психометрии.

и настойчивость, пытаться понять людей и социальные ситуации, ориентироваться в групповых процессах, так отвечает на этот вопрос:

- способность работать самостоятельно без постоянного руководства;
- способность брать на себя ответственность по собственной инициативе;
- способность проявлять инициативу, не спрашивая других, следует ли это делать;
- готовность замечать проблемы и искать пути их решения;
- умение анализировать новые ситуации и применять уже имеющиеся знания для такого анализа;
- способность уживаться с другими;
- способность осваивать какие-либо знания по собственной инициативе (учитывая свой опыт и обратную связь с окружающими);
- умение принимать решения на основе здравых суждений — не располагая всем необходимым материалом и не имея возможности обработать информацию математически.

В европейском проекте «Определение и отбор ключевых компетентностей» [на основе практического обобщения авторитетных мнений] был получен следующий состав ключевых компетенций (для успешной жизни и эффективно функционирующего общества):

- ❖ критическое мышление и холистический (интегрированный подход);
- ❖ действовать автономно;
- ❖ способность защищать и отстаивать свои права, интересы, обязанности, потребности;
- ❖ способность строить и исполнять жизненные планы и проекты;
- ❖ способность действовать внутри широкого контекста;

- ❖ интерактивно использовать инструменты;
- ❖ способность интерактивно использовать язык, символы и тексты;
- ❖ способность интерактивно использовать знания и информацию;
- ❖ способность интерактивно использовать (новые) технологии;
- ❖ функционировать в социально неоднородных группах;
- ❖ способность строить взаимоотношения с другими;
- ❖ способность к кооперированию;
- ❖ способность разрешать конфликты.

Совет Европы определил пять ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы». Эти компетенции следующие:

- политические и социальные компетенции, такие, как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержке и улучшении демократических институтов;
- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того, чтобы контролировать проявление (возрождение) расизма и ксенофобии, и развития климата нетолерантности, образование должно оснастить молодых людей межкультурными компетенциями, такими, как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;
- компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте ком-

муникации все большую важность приобретает владение более чем одним языком;

➤ компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой массмедийными средствами и рекламой;

➤ способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни.

В современном западном обществе нормативную основу для отбора ключевых компетенций составляют базовые принципы прав человека, демократические ценности и цели, связанные с устойчивым развитием.

Основная цель конкретизации различных видов компетентности, как считает Дж. Равен, состоит в том, чтобы *помочь людям развить их и пользоваться ими как средствами достижения лично значимых целей*. Вот его список видов компетентности:

❖ тенденция к более ясному пониманию ценностей и установок по отношению к конкретной цели (Действительно ли человек заинтересован в поставленной цели и эмоционально вовлечен в процесс ее достижения?);

❖ тенденция контролировать свою деятельность (Есть ли у человека привычка следить за своим продвижением к цели?);

❖ готовность и способность обучаться самостоятельно;

❖ поиск и использование обратной связи (использование своих ошибок в качестве материала для анализа, доверие к своим собственным наблюдениям и интуитивным идеям, а не «авторитетам», доведение их до полного осознания и реализации);

❖ уверенность в себе (Уверены ли люди в том, что они способны справиться с возникающими трудностями? Чувствуют ли они, что могут отыскивать новую информацию, осваивать новые технологии, преодолевать трудности, находить пути заполнения пробелов в своих знаниях, отыскивать способы разрешения новых для себя проблем и принимать эффективные решения на основе самостоятельного осмысления положения вещей?);

❖ самоконтроль (способность человека удерживаться от первичного побуждения сказать или сделать что-либо);

❖ адаптивность: отсутствие чувства беспомощности (чувствуют ли люди, что способны справиться с новыми задачами или справиться со старыми задачами, но в новой для себя ситуации?);

❖ склонность к размышлению о будущем: привычка к абстрагированию (размышляют ли люди о том, к чему приведет реализация различных стратегий поведения, чтобы иметь возможность внести в нее коррективы?);

❖ внимание к проблемам, связанным с достижением поставленных целей;

❖ самостоятельность мышления, оригинальность;

❖ критическое мышление (ставят ли люди под сомнение высказывания и советы авторитетов и делают выводы на основе собственного анализа?);

❖ готовность решать сложные вопросы;

❖ готовность работать над чем-либо спорным и вызывающим беспокойство;

❖ исследование окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов (как материальных, так и человеческих);

❖ готовность полагаться на субъективные оценки и идти на умеренный риск;

- ❖ отсутствие фатализма (отсутствие убеждения, что неправильно или даже невозможно идти наперекор судьбе);
- ❖ готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели;
- ❖ установка на взаимный выигрыш и широта перспективы;
- ❖ настойчивость;
- ❖ использование ресурсов;
- ❖ доверие;
- ❖ отношение к правилам как указателям желательных способов поведения (желание понять цели, лежащие в основе правил и инструкций, и действовать в соответствии с ними позволяет выяснить, почему созданы эти правила, и приходиться впоследствии к идентификации с правилами и, таким образом, к ответственности и свободе действий);
- ❖ способность принимать правильные решения;
- ❖ персональная ответственность;
- ❖ способность к совместной работе ради достижения цели;
- ❖ способность побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленной цели;
- ❖ способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят;
- ❖ стремление к субъективной оценке личностного потенциала;
- ❖ готовность разрешать людям принимать самостоятельные решения;
- ❖ способность разрешать конфликты и смягчать разногласия;
- ❖ способность эффективно работать в качестве подчиненного;
- ❖ терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих;

❖ готовность заниматься организационным и общественным планированием (склонен ли человек к активным действиям, направленным на то, чтобы линия развития общества совпала с его желаниями? Понимает ли он, что должен воздействовать на общество, если хочет жить так, как считает нужным?).

Описанные виды компетентностей можно сгруппировать в разные группы в зависимости от введения разных оснований для классификации. Можно выделить четыре основные группы или класса компетенций:

- осуществление деятельности в автономном режиме, самостоятельно (в том числе, действие в неопределенных ситуациях и решение проблем);
- осуществление деятельности в группе, команде;
- осуществление управленческой деятельности;
- обустройство своей личной жизни.

В рамках европейского проекта «Настройка образовательных структур» была сделана попытка определить наборы компетенций (как результатов обучения), которые были бы общие для обеих ступеней обучения (имеются в виду ступени «бакалавр» и «магистр»). В этой работе приняли участие более 100 университетов из 16 стран. Полученный список общих компетенций был разделен на три категории: инструментальные, межличностные и системные.

Инструментальные:

- о способность к анализу и синтезу;
- о способность к организации и планированию;
- о базовые общие знания;
- о базовые знания по профессии;
- о коммуникативные навыки в родном языке;
- о элементарные компьютерные навыки;
- о навыки управления информацией (способность извлекать и анализировать информацию из различных источников);

- о способность решать проблемы;
- о способность принимать решения.

Межличностные компетенции:

- о способность к критике и самокритике;
- о способность работать в команде;
- о межличностные навыки;
- о способность работать в междисциплинарной команде;
- о способность взаимодействовать с экспертами в других предметных областях;
- о способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия;
- о способность работать в международном контексте;
- о приверженность этическим ценностям.

Системные компетенции:

- о способность применять знания на практике;
- о исследовательские способности;
- о способность к обучению;
- о способности к адаптации к новым ситуациям;
- о способность к генерации новых идей (творчеству);
- о способность к лидерству;
- о понимание культур и обычаев других стран;
- о способность работать автономно;
- о способность к разработке проектов и их управлению;
- о способность к инициативе и предпринимательству;
- о ответственность за качество;
- о воля к успеху.

Можно вспомнить, еще, что в программу «Ключевые компетенции 2000», разработанную совместно Оксфордским и Кембриджским университетами для школ, колледжей, работодателей и образовательных

центров всех типов и для студентов любых возрастов, вошли следующие группы умений:

- коммуникации (эти компетенции могут использоваться при ведении дискуссий, при использовании диаграмм для иллюстрации речи /доклада, чтении материалов и подбора необходимой информации для проекта, заполнении форм заявок и т. п., написании эссе);

- операции с числами (касается интерпретации численной информации, проведения вычислений и презентации выводов и заключений. Данные компетенции необходимы при проведении замеров, сборе информации, представленной в форме диаграмм и графиков, при расчетах объемов и размеров, при использовании таблиц для представления результатов расчетов);

- информационные технологии (данные компетенции потребуются при использовании компьютера для поиска необходимой клиенту информации или для реализации проекта, разработки способов решения проблемы, построения таблиц и графиков, написания писем или отчетов);

- работа с людьми (касается того, как работать совместно с людьми при планировании и осуществлении деятельности, направленной на достижение общих целей);

- усовершенствование способностей к обучению и повышение результативности (имеет отношение к управлению персоналом, развитию карьеры и способности к обучению. Постановка целей для более успешного выполнения рабочих заданий, организация личной жизни, успешное изучение теоретического предмета или обучение через выполнение практических заданий, и последующая оценка прогресса и успешности);

▪ разрешение проблем (данные компетенции необходимы при разрешении проблем рабочего характера, при обучении или в личной жизни, когда используются различные методы поиска решений и проверяется результативность применения этих методов).

К сожалению, во многих формулировках компетенций отсутствует конкретизация, достаточная для того, чтобы осваивать их как конкретные умения, позволяющие достигать конкретных результатов в различных сферах деятельности. Например, какие конкретные умения позволяют принимать решения в нестандартных ситуациях? И почему способность принимать решения в нестандартных ситуациях относится к познавательной деятельности? Скорее, умение принимать решения в нестандартных ситуациях вообще характеризует компетентного профессионала от его некомпетентного коллеги...

Стратегии реформирования могут быть выбраны по-разному.

Во-первых, можно искать свой, самобытный и ни на что не похожий путь к успеху, изучать процессы, происходящие в образовании, проводить исследования, обсуждать их результаты и принимать документ, который или будет внутренне противоречив, как плод компромисса, или устареет морально уже в момент выхода его в свет.

Во-вторых, вспомнить, и Европа, и мир, и Россия подписали Болонское соглашение, после чего оглядеться стоит идти к реформам программ подготовки педагогов...

Как показывает анализ реформ систем подготовки учителей в странах Азии, Европы и Северной Америки, произошедших в последние 20–30 лет, все действия реформаторов можно свести к трем основным: *система мер, направленных на повышение престижности профессии,*

совокупность действий по удержанию педагогов, которые пришли в профессию, переход к такой конструкции образовательных программ их подготовки, которые помогут в решении первых двух задач.

Вопросы и задания по материалам Темы 15

1. Расскажите об истории компетентного подхода в образовании.
2. Подготовьте сообщения об особенностях компетентного подхода в США, Великобритании, Франции, Германии.
3. Что такое компетенции и каковы их функции?
4. В чем сходство и различие понятий «компетенция» и «компетентность»?
5. Что такое «ключевые компетенции»?
6. Дайте представление о сути 4–5 компетенций по выбору.

Тема 16. Подготовка педагогических кадров за рубежом — исторические и современные аспекты

Краткая история становления педагогического образования в Европе и России.

Новые тенденции педагогического образования.

Стандарты и стандартизация педагогического образования в США.

Особенности образования в США.

США и Россия: общее и различное в подготовке педагогических кадров.

Разговор о сравнительной педагогике не может продолжаться без размышлений о педагогах, тех, кто исторически и на современном этапе развития нашей науки находятся в самом центре ее идей, проблем, концепций и практики.

Современный этап развития науки характеризуется явной склонностью к взаимообогащению и междисциплинарной интеграции. И в рамках одной науки эти процессы происходят: например, стали активно используются методы и схемы истории педагогики и компаративистики, в компаративистике появились работы по выявлению тенденций развития образования в разных странах в исторической перспективе, а в историко-педагогических исследованиях стали применяться сравнительные методы. Это позволяет понять и увидеть, как рядом с уникальным соединением в каждой стране своих ценностей, идей и методов, развиваются идеи и линии преемственности, определить универсалии в воспитании и образовании. Как отмечают исследователи, *компаративное видение проблемы как раз сохраняет не только тождественность, но и различие сравниваемых явлений, разнообразных*

педагогических систем и благодаря этому позволяет добиться большего утверждения их ценности и значимости⁶⁴.

Попробуем кратко, используя методы и принципы компаративистики, провести анализ истории становления педагогического образования в Европе и России XIX века путем выявления особенностей подготовки учительских кадров.

Первые учреждения педагогического образования в Европе появились во Франции (Реймс, 1684) и Германии (Галле, 1695). В 1748 году в Берлине была открыта первая учительская семинария, еще 14 семинарий были учреждены до начала XIX века. Идею основать специальные школы для подготовки учителей реализовал герцог Эрнест II Благочестивый, завещавший своим наследникам поддерживать учительские школы. Основоположник теории педагогического образования А. Франке⁶⁵ создал в городе Галле учительскую семинарию — *Seminarium praeceptorum*, деятельность которой



А. Франке

послужила примером для всех педагогических школ — именно в ней был заложен ведущий принцип организации образовательного процесса подобных учреждений — сочетание теоретической и практической подготовки.

В Российской империи подготовка учителей началась в Главном народном училище в 1782 году, а в 1783 году было издано «Руководство учителям

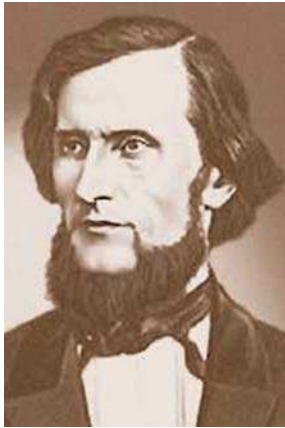
⁶⁴ Рубин Ю. Б. Современное образование: качество, стандарты, инструменты. — М., 2009.

⁶⁵ Франке Август Герман (1663–1727) — немецкий богослов и педагог.

первого и второго разряда», в котором излагались «*фациональная метода учения всем предметам народного училища и наставление относительно обращения учителя с учащимися*». Значительное место уделялось облику учителя: *учителя должны наставлять детей в законе Божьем, образовывать их благочестивыми христианами и верными сынами Церкви, которые правила закона Божия не токмо знали на словах, но и показывали на деле*.

В открытой в 1786 году учительской семинарии обучение повторяло прусскую модель: курс учения делился на теоретический и практический, от приготовлявшихся в учительство требовалось не только знание предмета, но и умение передавать эти знания учащимся. С открытием повсеместно в губернских городах главных народных училищ в правительство поступило предложение поручить им подготовку учителей для малых народных училищ.

Новые типы учреждений педагогического образования, появившиеся в России в первой половине XIX века, были ориентированы на подготовку наставников для средней и высшей школы. Открытый в 1803 году Главный педагогический институт (многие выпускники которого не становились учителями) не мог обеспечить специалистами даже малочисленную среднюю школу России. Для приготовления учителей средних учебных заведений, по уставу 1804 года, были созданы педагогические институты при Московском, Харьковском, Казанском университетах. Институты при университетах и Главный педагогический



К. Д. Ушинский

институт были закрытыми учебными заведениями, состав воспитанников составлял не более двадцати пяти человек, поэтому они не могли решить кадровую проблему, кроме того, данные учебные заведения не удовлетворяли государство и общество качеством подготовки. За пятьдесят лет существования Главный педагогический институт несколько раз закрывали, преобразовывали, в 1828 году вновь открыли, а в 1859 году все учреждения педагогического образования были закрыты, как отмечалось в документе, *«как несоответствующие своим целям»*. Несмотря на это, основной контингент наставников гимназий России был подготовлен именно в рамках этих учебных заведений. За весь период деятельности Главным педагогическим институтом (1828–1859 гг.) было выпущено 700 человек. В 1860 г. вместо педагогических институтов были открыты курсы при университетах, на которых выпускники, желающие посвятить себя педагогической деятельности, должны были два года заниматься по избранной специальности и изучать педагогику, кроме того, они проходили практику в гимназии. В 1860 году было определено 67 стипендий по 350 рублей в Москве и Петербурге и 300 стипендий в других университетах: в Санкт-Петербурге — 20, в Москве — 16, в Казанском университете — 10 (из них 3 для Сибири), Харьковском — 6, Киевском — 15. Показавшие хорошие успехи на выпускных экзаменах поступали на работу в гимназию, менее успешные могли преподавать в уездных училищах. Но педагогические курсы при университетах не могли обеспечить наставниками все гимназии страны: так, в Западной Сибири в 60 гг. XIX века в каждой гимназии оставались вакантными по 3–4 должности, часть педагогов гимназий не имели высшего образования. Изменить данную ситуацию должны были педагогические факультеты университетов, о необходимости

открытия которых писал К. Д. Ушинский⁶⁶. Они должны готовить всесторонне образованных педагогов, так как им вверяется «будущность нашего общества». Планы были не реализованы...

Начало создания массового педагогического образования совпало с важным периодом русской истории, центральным звеном которого стала отмена крепостного права. Успех либеральных реформ 60–70 гг. XIX века, несомненно, объясняется постепенным отходом от модели «догоняющего развития» и опорой в модернизации на собственные, внутренние (в том числе, и системные) потенции. «Положение о начальных народных училищах» от 19 июля 1864 года дало толчок к развитию сети начальных училищ в Российской империи. Если до этого времени в России в среднем открывалось 20 училищ, то уже с 1864 по 1868 по 766; в 1869–83 гг. по 944–957 училищ.

Если в общем образовании в середине XIX века отошли от догоняющей модели, то педагогическое образование все же отставало по всем параметрам как от масштабов и запросов собственной школы, так и от более развитых систем подготовки учителей, сложившихся в европейских странах. Проект положения и штатов учительских семинарий, разработанный в 1865 году, был утвержден только через пять лет. Как отмечалось в Постановлении об учреждении педагогических курсов при уездных училищах для приготовления учителей народных училищ, утвержденных 23 марта 1865 года: «Ввиду недостатка средств для открытия необходимого количества учительских семинарий, как мера переходная, дополнительная и менее затратная — учреждение в учебных округах, Санкт-Петербургском, Московском, Харьковском,

⁶⁶ Константин Дмитриевич Ушинский (1823–1870 (1871) — выдающийся русский педагог, писатель, основоположник научной педагогики в России.

Казанском и Одесском, в виде опыта при одном из уездных училищ курсов». Через несколько лет их работы министр народного просвещения Д. А. Толстой провел инспекцию и нашел качество подготовки неудовлетворительным и мало чем отличавшимся от преподавания в уездных училищах. Поэтому вернулись к проекту «Положение об учительских семинариях», утвержденному 4 марта 1870 года.

Согласно официальным документам, учительские семинарии были призваны «утверждать учащих в святых истинах веры, получать отчетливые в ней познания, причем главное стремление должно быть направлено к возбуждению в сердцах их теплых чувств благоговейной любви к Богу и Божественному Спасителю и горячей преданности Государю Императору, уважение к закону и гражданскому порядку. Чувства веры и добродетели, должны быть сроднены со всеми помышлениями воспитанников». Этим задачам служило «единообразие в книгах и учебном способе, чтоб не воследовало ни в учителях, ни в книгах какого разврата ко вреду общей пользы, служило политическим целям. Русское народное училище на окраинах государства являлось орудием тесного сплочения их с коренной Россией».

Педагогическое образование в России в этот период хотя и отставало в количественном отношении, но по организационно-педагогическим параметрам развивалось в одном русле с другими европейскими странами, где к середине XIX века был накоплен большой теоретический и практический материал.

Основные теоретические подходы к организации педагогических учебных заведений, содержанию образования, методике профессионально-педагогического образования, применяемых в Европе, разработал Ф. А. Дистервег⁶⁷. Он обосновал несколько групп правил педагогической подготовки: относящиеся к учени-

⁶⁷ **Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег** (1790–1866) — немецкий педагог, либеральный политик. Выступал за секуляризацию школ.

ку, предмету преподавания (методику), относящиеся к месту, времени, относящиеся к учителю. Эти разделы и стали основой содержания профессионального педагогического обучения.

Идеи Дистервега были, прежде всего, реализованы в Германии, где к началу XX века насчитывалось 188 семинарий для приготовления учителей, 31 женских семинарий. В них обучалось 20000 воспитанников, 2 500 воспитанниц. На одного воспитанника в год расходовалось примерно 600 марок.

Во Франции с 1833 года каждый департамент мог открыть учительскую семинарию с двухлетним курсом, поэтому к 1848 году их насчитывалось 78.

В Англии до 1870 года учителями в начальных школах работали лучшие выпускники этих же школ. Учительских школ в стране и в начале XX века не хватало, отсутствие необходимого количества педагогических учебных заведений вынуждало руководство школ принимать на учительские должности лиц без специального образования. В 1899 году в школах Лондона работало 2204 учителя, из них 1484 недипломированных, во всей Англии 44% не имели дипломов об окончании профессиональных заведений. Но статус учителя в обществе, достойная заработная плата способствовали тому, что в 1900 году на 1075 мест претендовало 2944 соискателя. Численность учащихся в составе населения в Англии составляла 15,4%, государство тратило в год на одного учащегося 4 рубля 50 копеек



Ф. А. Дистервег

(в России число учащихся школ составляло 2,4% и расход 37 рублей 6 копеек на каждого).

В США учителей готовили нормальные школы, государственные и частные, и в 1891 году их насчитывалось примерно 300. Больше половины выпускников (из 51 132 — 36 323) становились учителями. В 1902 году население США составляло 78 544 816 человек, учащихся общеобразовательных школ — 15 925 887, учителей — 122 392, учительниц — 31 7201. Расходы на народное образование составляли 150 013 734 долларов. К этому времени количество нормальных школ выросло до 520 с количеством учащихся до 161 075. На их содержание расходовали 3 228 000 долларов.

Специфика моделей организации подготовки учителей заключалась, естественно, в статусе данных учебных заведений в разных странах. В большинстве из них учреждения для подготовки учителей для начальных школ являлись государственными.

В России с 60–70 гг. XIX стали создаваться земские учительские семинарии и школы. Быстрое развитие земств привело к тому, что через несколько лет государство по темпам создания учреждений педагогического образования стало отставать от земств. Только после 1870 г. начинается массовое учреждение государственных педагогических учебных заведений, за 10 лет в России было открыто более 40 учительских семинарий, большая часть из которых являлась государственными. Сенат подтвердил обязанности земств содействовать развитию народного образования. В 1874 году в России насчитывалось 46 различных учебных заведений для подготовки учителей. Если принять население России в 80 миллионов, то одна семинария придется более чем на 1½ миллиона жителей, тогда как в Пруссии семинария приходилось на 300 000 жителей.

В России действовало 24000 народных школ с 875 000 учащихся. Еще медленнее сеть педагогического образования росла после 1880 г., когда право открытия учреждений педагогического образования опять монополизировало государство. Земства пытались влиять на качество подготовки учителей через устройство педагогических курсов, но в 70-х гг. темы курсов могли быть лишь специально педагогические. В 80-х гг., ввиду препятствий со стороны правительства, курсов почти не организовывалось. С начала 90-х гг. занятия на курсах получили технический характер. В середине 90-х гг. курсы стали снова педагогическими, а с конца 90-х гг. приняли общеобразовательный характер.

Как показывает сравнительный анализ истории развития педагогического образования в зарубежных странах и России в XIX веке, все они в организации образовательного процесса реализовывали одну модель, основу которой составляла подготовка будущего учителя в нескольких направлениях: *общеобразовательная, методическая, психолого-педагогическая, профессиональное воспитание*. Они реализовывались в педагогических учебных заведениях через тесную связь теории и практики.

Отличия подготовки учителей в разных странах были связаны со спецификой культурного, политического, экономического состояния. Так, например, педагогическая практика в большинстве стран осуществлялась в специальных образцовых школах (Германия, Россия, Франция и др.). В Англии практика была традиционно организована в действующих элементарных школах. Но все страны в этот период должны были решить проблему подготовки педагогических кадров для растущей начальной школы — и было найдено единственно возможное решение: разрешить создавать школы частным негосударственным структурам. Так, в России, наряду с государственными учительскими

семинарными, создавались частные, земские учительские школы, в США частные нормальные школы. Таким образом, изучение истории начального этапа организации педагогического образования показывает, что обмен опытом и заимствование между разными государствами может быть реально полезен, а в условиях, когда проблема повышения качества образования актуальна для всех стран, он просто необходим.

Это был краткий исторический экскурс, а говоря о сегодняшнем дне и изучая, анализируя новые идеи в зарубежной педагогической школе, определяющие профессиональную подготовку учителя, можно отметить ряд важных тенденций:

❖ для концепции ЮНЕСКО характерно стремление включить в понятие *образование* все воздействия, весь процесс (не обязательно только специально организованный) формирования личности человека. При этом, в данном случае процесс имеет приоритет над результатом. А результат образования рассматривается вне жесткой связи со способом его получения. Акцент перенесен с обучения на учение, откуда вытекает отличная от привычной трактовка системы образования. Сюда включают не только все виды учебных заведений и образовательных программ, но и социальное, и производственное окружение, учреждения культуры, книги, средства массовой коммуникации и сферу межличностного общения;

❖ традиционная последовательность этапов подготовки: школа — *высшее учебное заведение* — *педагогическая деятельность* подвергается критике. Выдвигается тезис о том, что учитель, проводящий всю свою жизнь в школе и не знающий ничего, что происходит за ее пределами, не может успешно работать;

❖ отсутствие опыта реальной жизни у такого человека рассматривается авторами идеи как антипродуктивный фактор. Реформа педагогического образования в

европейских странах уже привела к тому, что все оно сосредотачивается в классических университетах. Пока не очевидно, что это приводит к повышению качества преподаваемых курсов, однако повышается статус профессии учителя и растет уважение к его труду со стороны общества;

❖ вместе с тем во всех странах все больше ощущается польза практически ориентированной работы педагога, основанной на тесной взаимосвязи с учебным заведением;

❖ значительным для всех стран является процесс овладения новыми знаниями и методиками, что способствует профессиональному росту специалиста. Улучшение качества преподавания и квалификация учителей является основной идеей образовательных реформ, проводимых в европейских странах в настоящее время. Этот новый интерес к учителям и их профессионализму объясняется конкуренцией на международном рынке труда;

❖ как результат проведения реформ наблюдается значительный рост количества научных исследований по вопросам образовательной политики, эффективности образования, улучшения школы и достижений учащихся. Эти исследования подтверждают тезис о необходимости глубокого знания учителем преподаваемого предмета, так как только глубина и обширность знаний в содержательной области помогут учителю вовлечь ученика в сложный познавательный процесс.

Очень своеобразна и в то же время показательная система подготовки учителей, педагогов в США, поэтому расскажем о ней подробнее.

Вначале несколько слов о стандартах и стандартизации.

Процесс интеграции и глобализации способствовал созданию мировых стандартов — проблемами их

разработки и реализации занимались международные организации. Первой была Международная организация по стандартизации — International Organisation for Standardization (создана в 1946 г.), главная цель которой — содействие развитию стандартизации, прежде всего, в технической сфере. Позже созданы «Инициативный центр педагогических исследований» (CERL), «Европейский центр развития профессиональной подготовки» (CEDEFOR). Их деятельность связана с установлением единых требований в сфере образования, что определило возникновение идеи образовательного стандарта в зарубежной философии образования, его теории и практике в начале 80-х гг. XX в. Однако разработка механизма стандартизации образования проходила в рамках национальных образовательных систем, что определило существование различных подходов к стандартизации и понятию «образовательный стандарт». В настоящее время образовательный стандарт становится предметом методологического, философского, исторического и педагогического анализа. Современные процессы стандартизации образования неоднозначно воспринимаются не только педагогическим сообществом, но и общественностью в целом. Один из обсуждаемых вопросов — вопрос о том, какова направленность стандартизации образования: составляет ли она необходимую базу для новых усовершенствований как самого образовательного процесса, так и его результатов или же влечет за собой инертность, являясь барьером, препятствующим дальнейшему улучшению? Вопрос требует не только конкретно-научных исследований, осмысления философско-методологических основ самого концепта стандартизации образования.

Мы под стандартизацией будем понимать деятельность, направленную на установление норм, правил и требований к

процессу и его результатам с целью достижения оптимальной упорядоченности и устойчивости организованной целостности.

Стандартизация педагогического образования рассматривается в США как национальная проблема и представляет собой процесс, направленный на непрерывное (периодическое) улучшение качества общего образования в различных штатах и учреждениях, предполагает проведение конкретных мероприятий, по оценке квалификации учителя и качества программ педагогического образования.

Стандартизация педагогического образования в США — процесс многофункциональный и осуществляется через разработку, внедрение, применение, анализ и модернизацию стандартов в рамках отработки следующих процедур: аккредитация программ подготовки учителей, государственное лицензирование на право преподавания; сертификация практикующих учителей. В Соединенных Штатах разработаны разные уровни стандартов для различных этапов карьеры учителя: стандарты аккредитации программ колледжей и университетов разработаны в целях определения того, что должен знать и уметь выпускник педагогической программы для эффективного преподавания.

Требования к программам и результатам педагогического образования в США разрабатываются как *социальный конструкт национального видения роли педагогических кадров и их квалификации, позволяющий в рамках либеральных и демократических отношений в образовании обеспечить лучшее будущее всех детей и молодежи.*

Основная цель стандартов педагогического образования в США — обеспечение непрерывности «лучшей педагогической практики» (Best educational Practice) в течение всей карьеры учителя. Стандарты отражают характер профессионализма педагога на различных этапах профессиональной карьеры в контексте особенностей его

работы в школе и конструируются с учетом общего понимания важности роли учителя в американском обществе.

Стандарты педагогического образования в США регулируют содержательный, практический и организационный аспекты профессиональной подготовки учителей и выполняют следующие функции:

- интегрирование требований всех заинтересованных сторон к педагогическим программам за счет разнообразия общественных и профессиональных объединений, участвующих в разработке стандартов;
- выполнение роли индикатора оценки качества педагогических программ, а также уровня подготовки специалистов к профессионально-педагогической деятельности;
- представление образовательным учреждениям, осуществляющим подготовку учителей, конкретных требований, соответствием которым является своеобразным гарантом стабильности их дальнейшего существования и продолжения деятельности, способствуя повышению их конкурентоспособности и в условиях сложившейся организационной системы предпринимательского типа обеспечению финансового благосостояния за счет притока средств от студентов, стремящихся получить качественные образовательные услуги.

В последние несколько лет модернизацию стандартов педагогического образования в США определяют два основных фактора: *движение к новому профессионализму учителя* и *концепция совещательной демократии*.

Стандартизация педагогического образования в США процесс многофункциональный, осуществляется он через разработку, внедрение, применение, анализ и модернизацию стандартов в рамках процедур аккредитации программ подготовки учителей, государственного лицензирования на право преподавания, сертификации

практикующих учителей. Стандарты подготовки учителей, лицензирования и сертификации тесно связаны с признанными в США стандартами общего образования и конкретизированы относительно работы учителя со школьниками различного возраста в профессиональном контексте его работы. Общая цель всех стандартов — обеспечение непрерывности «лучшей педагогической практики», как мы сказали выше. Понятие «лучшая практика» используется для описания того, «что работает» в определенной ситуации или образовательной среде. Когда исследовательские данные подтверждают успех практики, она принимается как научно обоснованная практика производительности учителя (*teaching performance*) и транслируется в содержание и регламенты стандартов педагогического образования.

Стандарты отражают характер профессионализма учителя на различных этапах его профессиональной карьеры и конструируются с учетом общего понимания важности роли учителя в американском обществе. Способы оценки качества педагогического образования в США на соответствие стандартам учительской профессии включают различные инструменты: *стандартизированные тесты, практико-ориентированные испытания студентов и рефлексивные оценки, экспертный анализ программ и условий достижения результатов образования*. Вопросы производительности в подготовке учителей, методология и инструменты ее оценки вызывают сегодня полемику среди профессиональной педагогической общественности США. Под воздействием общественных дискуссий происходит согласование позиций, трансформация характеристик квалификаций учителей и инструментов их оценивания.

Учительство, кстати, одна из самых массовых профессий: в США насчитывается 3,4 млн учителей начальной и средней школы. 76% составляют женщины, лишь 44%

моложе 40 лет, чуть больше половины имеют магистерскую степень. Соотношение численности учеников и учителей снизилось с 22,3 в 1970 г. до 16 в 2000 г. Средний размер годовой зарплаты учителя в 2014/2015 учебном году составил 56 тыс. долл. США удалось достичь относительной стабильности учительского корпуса. Так, в 2014/2015 учебном году 84,5% учителей остались работать в той же самой школе, 7,6% перешли на работу в другую школу, а 8% ушли из профессии. Только 5,3% покинувших профессию сделали это, потому что их цифру нельзя напрямую приравнять к размеру школьного класса — во многих округах есть значительное число учителей-специалистов, которые не преподают обычные предметы, и контракт не был продлен, они были уволены по сокращению или по иным причинам. Каждый год Федеральный департамент образования (Department of Education, эквивалент Министерства образования) публикует списки специальностей, по которым трудно найти педагога. Из него видно, что не хватает учителей по определенным специальностям (математика, естествознание, специальное образование) и в определенных регионах (в крупных городах и некоторых штатах).

Самое важное, что практически во всем мире стоит одна проблема: как подготовить эффективного учителя? Недостает данных и широкомасштабных исследований, надежно показывающих преимущества того или иного метода подготовки учителей перед другими. В США более 1400 вузов имеют программы по подготовке учителей, действуют 6 стандартов педагогического образования, выработаны наиболее общие критерии оценки педагогических факультетов, и 48 штатов из 50 так или иначе учитывают их в своих аккредитационных системах:

— знания, умения и установки будущих учителей;

- система диагностики, мониторинга и оценки;
- педагогическая практика;
- культурное разнообразие;
- квалификации, качество труда и профессиональный рост преподавательского состава;
- управление факультетом и материальные ресурсы.

Стандарты пересматриваются каждые семь лет. По каждому разработаны индикаторы для трех уровней: *неприемлемо, приемлемо и отлично*.

Стандарты (NCATE) — это стандарты деятельности учебного заведения; они содержат самое общее описание того, что должен знать и уметь учитель. Стандарты компетенции учителей по специальностям существуют отдельно и разрабатываются национальными профессиональными организациями учителей-предметников.

В NCATE процесс аккредитации факультетов двухступенчатый.

На первой ступени каждая из программ (специальностей) внутри педагогического факультета предоставляет документацию в свою национальную профессиональную ассоциацию, например, учителей истории или математики. В отчете программы представлены кроме описаний еще и обобщенные данные по 6–8 ключевым замерам студентов за последние 2–3 года: два замера по оценке предметных знаний (обычно результаты предметных тестов и портфолио), результаты тестирования умения планировать, отчет о последней педагогической практике и результаты проверки умения контролировать и анализировать успехи учеников. Авторы программ должны показать, как данные замеров используются для улучшения учебного процесса. Далеко не все программы получают национальную аккредитацию с первого раза, а некоторые и вовсе теряют ее при очередной аккредитации.

Вторая ступень — это аккредитация факультета в целом. За несколько месяцев до визита комиссии NCATE факультет представляет отчет. Об объеме и содержании таких отчетов можно судить по двум примерам, в создании которых автор принимал участие. По каждому стандарту пишется объяснительная записка, приводятся обобщенные статистические данные, доказывающие соответствие стандартам NCATE. Изучив отчет, комиссия на 2–3 дня приезжает на место для встреч с преподавателями, администраторами, партнерами и студентами. По результатам визита комиссия принимает решение о продлении аккредитации сроком до семи лет. Часто она находит те или иные недостатки в деятельности факультета и назначает повторный визит, который может состояться через год, а может, через четыре года — в зависимости от серьезности замечаний. Безусловным достоинством аккредитации является ее комплексность. Она помогает создать единый профессиональный язык и выработать более или менее общие требования к качеству учебного процесса. Педагогические факультеты, подтвердившие качество своих программ в ходе проверки комиссией NCATE, могут требовать справедливого распределения ресурсов внутри университета и не чувствовать себя обделенными среди других факультетов.

Стандарты предусматривают обязательное создание системы мониторинга и тем самым способствуют постепенному формированию культуры уважения к объективным данным и привычки доказывать свою профессиональную состоятельность с цифрами в руках. К недостаткам процесса аккредитации следует отнести тот факт, что он требует значительных трудозатрат и немалых финансовых вложений. Факультет обычно тратит не меньше года на подготовку к визиту аккредитационной комиссии.

Параметры и приоритеты американской системы аккредитации педагогического образования постоянно изменяются, потому что никто из участников пока не считает, что найден оптимальный вариант — NCATE существует с 1954 г. Американские стандарты постоянно меняются, меняется и американский педагог.

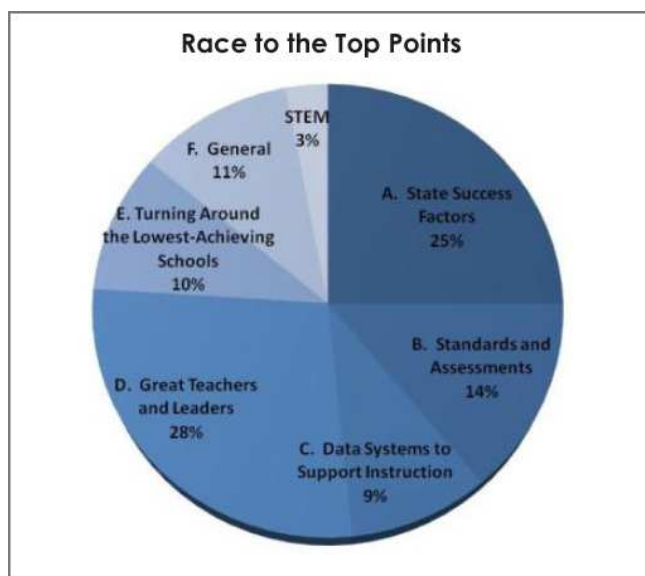


Диаграмма «Гонки к вершинам»

Основная ответственность сегодня за инновации в области педагогического образования лежит на национальных профессиональных ассоциациях, правительствах штатов и на самих вузах, поскольку федеральное правительство США не имеет прямых рычагов влияния на данную сферу. Исключение составляет широко-масштабная попытка изменить систему оценки труда учителей в штатах — это программа «Гонка к вершинам» (Race to the Top, RttT), в рамках которой штаты получили крупные федеральные гранты на общую сумму 4,3 млрд долл.

Вот несколько инновационных подходов последних лет, некоторые из которых напрямую связаны с RttT. Клиническая модель (*The Clinical Model*) изложена в докладе Комиссии голубой ленты NCATE [The Blue Ribbon Panel]. Терминология указывает на сознательное заимствование языка данной модели подготовки педагогических кадров из медицинской профессии. Суть ее заключается в тесной и продуманной связи теории с практикой и в развитии глубоких партнерских отношений между вузами и школами. В основе концепции лежит представление об учительстве как о практической профессии, в соответствии с которым любое теоретическое положение, касающееся подготовки учителей, должно иметь немедленное подтверждение в реальной жизни. Модель предусматривает интенсивные формы педагогической практики, включая годовую интернатуру.

Модель добавленной стоимости (*The Added Value Model*) — потенциально самая радикальная из американских инноваций в области педагогического образования. Суть ее состоит в оценке работы педагогических факультетов на основании достижений студентов, которых обучают выпускники того или иного факультета. Лежащая в основе модели оценка качества труда учителя по результатам тестов пока не доказала ни своей эффективности, ни практичности. Если даже сравнивать учителей по размеру относительного прироста учебных достижений (а не по абсолютным результатам тестов), то возникают сомнения в том, что этот рост линейен и гомогенен. Модель предполагает, что эффективность труда учителя в значительной степени зависит от его подготовки в вузе, а не от качества школьного коллектива, стратегии управления, которой придерживается директор, ресурсов и профессиональной поддержки. Концептуальная валидность модели

нуждается в подтверждении. Первые данные о применении данной модели показали, что вариабельность эффективности внутри группы выпускников любой программы намного превышает вариабельность между программами. Это означает, что или программы подготовки не слишком отличаются друг от друга по эффективности, или мы некорректно измеряем их эффективность. И наконец, стоимость и сложность сбора и обработки данных очень высоки.

Альтернативные же программы педагогического образования, при всем их разнообразии, имеют общую черту: они предусматривают *обучение без отрыва от производства*. В Америке на них возлагают большие надежды. Самой влиятельной из таких программ является национальный корпус «Учи на благо Америки» (TFA, *Teach for America*). Выпускник непедагогического факультета проходит короткий курс подготовки (в случае TFA — пять недель интенсивной работы), получает полноценную нагрузку учителя и, в то же время, проходит несколько курсов психолого-педагогического цикла в вечернем или заочном формате. Технологические инновации в последние годы вообще широко внедряются в Соединенных Штатах и в педагогическом образовании, и в системе высшего образования в целом, которая переживает период стремительных и непредсказуемых перемен, связанных с использованием информационных технологий и с пересмотром бизнес-модели высшего образования.

Подготовка педагогов (конкретно — преподавателей математики) в Техасском университете в Эль Пасо: в течение нескольких последних лет реализуется интегративная модель подготовки учителя. Основными ее элементами являются:

- интеграция теории и практики в подготовке учителя;

- блочная программа подготовки учителя;
- командный подход к интеграции содержания, методов и форм подготовки учителя;
- формирование опытности педагога через развитие конструктивного педагогического мышления;
- профессиональные портфолио как интегративное средство оценки уровня подготовки учителя.

Рассмотрим подробнее.

Интеграция теории и практики в подготовке учителя Как указывалось выше, одной из причин слабой подготовки будущих учителей является ее оторванность от практики. 2–3 месяцев педагогической практики недостаточно даже для базового, минимального уровня подготовки учителя. В Техасском университете решили изменить ситуацию: вся программа подготовки учителя реализуется не в стенах университета, а непосредственно в базовых школах — все университетские курсы по предметным дисциплинам, методике и педагогике, не говоря уже о самой педагогической практике, проводятся в школах. Преимущества этой интегративной модели подготовки очевидны:

- ✓ во-первых, естественным образом осуществляется связь теоретических курсов с педагогической практикой;
- ✓ во-вторых, студенты тут же могут применить полученные знания на практике и получить обратную связь от профессоров, которые также находятся вместе с ними в школе;
- ✓ в-третьих, налаживается многоуровневое плодотворное партнерство: между университетом и школой, между университетскими профессорами и школьными учителями, между студентами и школьными учителями, между студентами и школьниками, между профессорами и школьниками.

Американцы называют эти ситуации — *winwin situation* (выигрывают все).

Блочная программа подготовки учителя Основной принцип блочной программы — сосредоточение всех ключевых курсов, как предметных, методических, так и педагогических, на последних трех семестрах. Вместо распыления их на четыре года, они сконцентрированы практически на последнем, очень важном с профессиональной точки зрения, году обучения. Образно говоря, в эти три последних семестра студенты *полностью погружаются в профессиональную педагогическую среду*. Основные методические и педагогические курсы представлены блочно. В блоках последовательность и интеграция курсов имеет принципиальное значение. Именно этот момент и позволяет осуществлять командный подход — ведение блока дисциплин командами преподавателей.

Командный подход к интеграции содержания, методов и форм подготовки учителя. Работа в командах — один из ключевых моментов в интегративной модели подготовки учителя. Причем, работа в командах осуществляется на различных уровнях: административном и преподавательском. На административном уровне руководство университета вместе с представителями школьных администраций координируют учебные планы и программы, совместно обсуждаются и разрешаются проблемные ситуации, возникающие в процессе реализации интегративной модели. Это уровень так называемой интеграции учебного заведения и производства. Наиболее интенсивно командный подход реализуется на уровне сотрудничества преподавателей по интеграции целевой, содержательной и процессуальной компонент учебно-образовательного процесса.

Формирование конструктивного педагогического мышления. Одной из социально-культурных особенностей системы

образования США является негативное отношение к математике подавляющего большинства школьников и студентов. Опыт реализации интегративной модели в Техасском университете показывает, что до 95% будущих учителей начальных классов имеют негативное отношение к математике. Корни этого отношения берут начало в прошлом негативном опыте изучения математики, как правило, начиная со среднего звена школы. Поэтому одной из ключевых проблем клинической модели подготовки учителя является ликвидация этого деструктивного начала и формирование конструктивного педагогического мышления в отношении обучения математике, которое базируется на ведущих положениях теории конструктивизма. С этой целью, в процессе выработки общей философии преподавания команда преподавателей с опорой на подход, основанный на концепции опытности, сформулировала принципы конструктивного педагогического мышления:

- право на ошибку: каждый учащийся имеет право на ошибку при изучении математики;
- лучше вглубь, чем вширь — лучше решить одну задачу тремя способами, чем три задачи — одним способом; лучше изучить одно понятие глубоко, чем несколько понятий — поверхностно; лучше меньше, да лучше;
- процесс важнее, чем результат: в изучении математики, решении задач и доказательстве теорем главная цель — не просто получить правильный ответ, а стимулировать процесс поиска решения, процесс обмена математическими идеями, процесс аргументации того или иного способа решения. Принцип «процесс важнее, чем результат» подчеркивает и тот факт, что главное не то, что учащийся знает, как решить 100 типовых задач, главное — то, что он знает, как действовать при поиске решения всех остальных задач. Именно такой

подход помогает подчеркнуть важность процесса математической деятельности (решения задач, доказательства теорем), способствует развитию мышления учащихся, а не просто запоминанию математических фактов и процедур;

- учение через преподавание: учебный материал (решение задачи, доказательство теоремы) усваивается гораздо эффективнее, если учащийся обучает кого-то другого (одноклассника, друга, брата, сестру, папу с мамой, или наконец, дедушку с бабушкой) решению этой задачи или доказательству теоремы. Поэтому в рамках клинической программы студенты овладевают предметными математическими знаниями через преподавание учебного материала (решение задачи, доказательство теоремы), который они усвоили по университетским курсам математики и методики, учащимся базовой школы. В свою очередь, учащиеся базовой школы овладевают учебным материалом через обучение своих одноклассников, друзей, родителей. Реализация конструктивно-педагогического подхода в интегративной модели подготовки учителя позволяет не только изменить отношение студентов к математике (после обучения по этой модели большое число студентов изменило свое отношение к математике с негативного на положительное), но и помогает формировать у будущих учителей новый конструктивный взгляд на обучение как целостный педагогический процесс, в котором функционирует так называемое *сообщество обучающихся (community of learners)*.

Профессиональные портфолио как средство оценки уровня подготовки учителя. В результате прохождения программы подготовки у студентов формируются интегративные практико-ориентированные знания и умения. Оценка сформированности таких знаний и умений требует применения новых нетрадиционных средств

определения уровня подготовки будущего учителя. В процессе реализации интегративной модели становится очевидным, что уровень подготовки нельзя измерить отдельными тестами или экзаменами. Необходим более всесторонний инструментарий оценки. В качестве такого средства нами были выбраны *профессиональные педагогические портфолио*, содержание которых представлено следующими элементами:

- математические проекты, проблемы и задачи, выполненные студентом во время обучения в блоке (программа по курсу математики включает в себя 12 проектов по различным темам школьного курса математики);
- тексты докладов по методической и педагогической тематике, с которыми студент выступал на занятиях (в течение семестра каждый студент должен выступить с 1–2 докладами, отражающими инновационные подходы к обучению математике в школе);
- планы-конспекты уроков, которые студент проводил во время педагогической практики (в общей сложности в течение семестра каждый студент должен провести, как минимум, 10–12 уроков математики);
- видеофрагменты уроков, проведенных студентом;
- формы анализа и самоанализа уроков;
- педагогический дневник студента, в котором отражены все наблюдения, размышления и аналитические записки студента во время обучения в блоке и прохождения педагогической практики;
- протоколы индивидуальных проблемных интервью, проведенные студентом со школьниками по одной из тем школьного курса математики (каждый студент в течение семестра должен провести как минимум 4–5 проблемных интервью, которые направлены на анализ понимания конкретным школьником того или иного математического понятия, задачи, теоремы);

- заключительное эссе, в котором студент должен отразить приобретенные знания и умения, критически оценить уровень своей подготовки с предметной, методической и педагогической точек зрения, очертить направления дальнейшего профессионального самообразования и самосовершенствования. В отличие от традиционного подхода, при котором разрозненно оцениваются математические, методические и педагогические знания студентов, профессионально-педагогические портфолио дают возможность осуществить всестороннюю интегративную оценку уровня подготовки студента — его эффективность как будущего педагога. После окончания университета многие выпускники используют профессионально-педагогические портфолио при поступлении на работу. Для административных образовательных органов, осуществляющих прием на работу будущих учителей, профессионально-педагогические портфолио — наглядный показатель уровня подготовки кандидата на место школьного учителя.

И еще: понятие гуманизации образования, гуманистические технологии в американской педагогической литературе рассматриваются недавно. Гуманизация педагогами понимается как замена авторитарной парадигмы обучения на личностно-ориентированную. Гуманизация предполагает следующие характеристики психолого-педагогического мышления:

- усвоение цели индивидуализации обучения;
- отношение к личности как высшей ценности, исключая манипулирование человеком и использование его как средства для достижения других целей;
- формирование представлений об активном, творческом характере человеческой психики;

➤ признание отношений человека с другими людьми в качестве главной движущей силы и одновременно источника новообразований индивидуальной психики;

➤ принятие идеи единства органической и духовной жизни человека с утверждением примата духовного начала, его ведущей роли в развитии человека.

Схематично гуманистические педагогические технологии обучения могут быть представлены так:

— *образовательные:*

• научение теоретическим основам изучаемой дисциплины;

• научение практическому использованию полученных знаний. Результат: студент обладает глубокими знаниями по изучаемому предмету и способен применять их на практике;

— *воспитательные:*

• воспитание уважения к личности каждого человека, а также к коллективу в целом;

• воспитание самоуважения и уверенности в себе;

• воспитание способностей к справедливой оценке и самооценке;

• воспитание самостоятельности;

• воспитание положительного отношения к обучению в течение всей жизни.

Результат: индивидуализация и социализация личности студента, воспитание самостоятельной личности, способной обучаться в течение всей жизни;

— *развивающие:*

• развитие способностей к критическому мышлению;

• развитие творческих способностей;

• развитие способностей к работе в сотрудничестве;

• развитие способностей к активному получению знаний.

Результат: формирование личности, способной самостоятельно эффективно решать возникающие задачи, умеющей работать в коллективе и нестандартно подходить к возникающим проблемам с учетом индивидуальных особенностей студента.

Анализ разнообразных технологий, используемых в вузах США, позволил выявить технологии, наиболее соответствующие требованиям, предъявляемым к гуманистическим педагогическим технологиям обучения, а именно:

- групповые, коллективные технологии обучения (в частности, дискуссию, как наиболее характерный метод для американских вузов);
- развивающее, проблемное обучение, в основе которого изначально заложено уважение к личности учащегося (в частности, проекты);
- портфолио (портфель студента), как наиболее популярный метод саморазвивающего обучения;
- педагогику сотрудничества (совокупность приемов, способствующих повышению внутренней мотивации учащихся, создающих благоприятный психологический климат в вузе, основанный на взаимоуважении преподавателей и студентов);
- диалог культур, актуальный в многонациональной, многорасовой Америке.

Гуманистические педагогические технологии обучения основывались на гуманистических традициях демократического государства, в свою очередь, способствуя дальнейшей демократизации общества.

Можно рассмотреть периодизацию развития гуманистических педагогических технологий обучения в вузах США:

1. 50–60 гг. Внедрение в учебный процесс вузов США технологий проблемного, развивающего обучения и методов проектов;

2. 60–70 гг. Формирование и развитие в вузах США групповых, коллективных технологий обучения и системного метода дискуссии;

3. 70–80 гг. Развитие технологии саморазвивающего обучения и метода «портфель студента»;

4. 80–2000 гг. Развитие технологий педагогики сотрудничества и диалога культур. Включение в процесс обучения методов, способствующих повышению мотивации студентов, индивидуализации в процессе обучения и развивающих культурную образованность студентов;

5. С 2000 гг. — новый этап, в основе которого лежат новые планы.

Основными гуманистическими принципами в педагогике высшей школы США являются *принцип активного получения знаний* и *принцип сотрудничества при обучении*. Выделяются следующие условия вовлечения субъектов обучения в процесс сотрудничества в вузах США:

— обучение в коллективе, которое реализуется через деление на группы, групповые проекты, дискуссии;

— гуманизация отношений с преподавателем — это условие предполагает, что в центре процесса обучения стоит фигура студента, а не преподавателя. Общение преподавателя и студентов строится на основе взаимоуважения. Это содействует установлению благоприятного климата на занятии;

— осуществление индивидуализированного подхода к студентам в процессе обучения через личные консультации с преподавателем;

— учет разных стилей обучения;

— предоставление равных возможностей всем категориям студентов (национальные меньшинства, социально неблагополучные студенты, студенты с тяжелыми физическими недостатками);

— сотрудничество преподавателей в организации учебного процесса через реализацию междисциплинарного подхода и осуществление постоянной помощи молодым преподавателям в практическом применении педагогических технологий.

Основными методами и приемами обучения являются:

- дискуссии на проблемные темы;
- работа в подгруппах;
- критическое чтение;
- критическое письмо;
- портфолио;
- проблемный метод объяснения нового материала.

Студенты сами активно вовлекаются в процесс обучения. Считается недостаточными верно ответить на поставленные вопросы, если студенты не смогли аргументировать ответ, рассмотреть возможность иного ответа. Студенты ищут и находят правильное решение не по отдельности, а в коллективе.

Использование междисциплинарного подхода к обучению способствует выработке у студентов навыков использования имеющихся знаний, умений, навыков в различных областях деятельности, нестандартного подхода к решению проблем. Осознание поддержки коллектива создает благоприятный климат на занятии.

Использование данных технологий развивает способности и дает возможность студентам продуктивно и творчески участвовать в практической и научной деятельности, а вышеназванный метод «портфель студента» способствует развитию способностей к критическому самоанализу.

Новой идеей в борьбе за успеваемость в США вполне логично стало *улучшение качества преподавания и уровня академической подготовки самих учителей*. Ранее учителей критиковали за разного рода недостатки, считали

слишком суровыми, белые учителя обвинялись в расизме, чернокожие в некомпетентности, в неспособности справиться с группами, в которых наряду со здоровыми детьми встречаются дети с различного рода физическими недостатками. Многие из этих обвинений возводились на учителей понапрасну. Вместе с тем учителя все чаще жаловались на условия работы — недостаток уважения, с которым они сталкивались; растущий бюрократизм при распределении нагрузки и составлении расписания; отсутствие собственного кабинета, телефона и прочих удобств, предоставляемых «белым воротничкам». Учителя выражали возмущение низкой и произвольной оплатой труда, который считали весьма важным, сложным и требующим больших интеллектуальных затрат. Всеобщая академическая успеваемость стала для учителей новым вызовом, связанным с самой сутью их профессии...

Внимание нации переключилось на подготовку новых учителей, правда, этот подход не до конца помогал решить существующие проблемы. В стране возникают альтернативные объединения, стремящиеся привлечь новых учителей. Например, общественная организация «Учить для Америки» приводит недавних студентов с хорошей базовой подготовкой в трудные школы, «пропустив» их через летние курсы и обеспечив дальнейшей поддержкой в первые годы работы. Это приносит свои плоды, и многие из тех, кто оказался, таким образом, в школе, превращаются позже в специалистов высшей квалификации, у которых педагогическая работа стала делом жизни.

В Америке получили распространение и альтернативы формы аттестации учителей — для них характерна ориентация на творческих людей, которые часто (хотя и не всегда) имеют хорошее академическое образование, различаются по возрасту и квалификации,

сторонятся традиционных программ подготовки, но хотят работать с детьми, и нередко в трудных школах. Педагогический опыт большинства из них ограничен, некоторые приобретают его только в процессе работы (кому-то это не удается).

Одной из инновационных форм подготовки учителей в США выступает сегодня каскадная форма (*cascade model*), при которой первое поколение учителей учится по определенному предмету, аспекту преподавания или содержания, после чего эти учителя становятся педагогами для второго поколения. То есть, группа учителей, пройдя подготовку в рамках специально созданной программы, после ее завершения возвращается в школу, чтобы поделиться со своими коллегами полученными знаниями. Каскадная форма имеет следующие этапы:

- разработка учебного материала — дизайн таких материалов, как пособия или учебники;
- обучение на разных уровнях — развертывание процесса тренировки помощников;
- последующее обучение — тренировки, которые должны заполнить пробелы, оставленные после первоначального обучения.

Внедрение каскадной формы требует основательной и длительной подготовки, а также тщательного отбора учителей первого поколения (*first generation of teachers*), на которых возложена большая ответственность, поскольку, с одной стороны, они первыми получают новые знания и от них зависит качество той информации, которая будет получена следующим поколением; с другой, они сами участвуют в процессе подготовки будущих учителей. Каскадная форма подготовки учителей имеет и еще ряд преимуществ по сравнению с традиционными формами:

— создаются условия для постоянного профессионального развития и совершенствования учителей первого поколения;

— обучение происходит по принципу каскада, последовательно, что делает возможным быстро распространять информацию и оценивать результаты обучения;

— появляется возможность привлечения к процессу обучения большого количества людей одновременно, что позволяет значительно сократить финансовые расходы и время, затраченное на подготовку учителей в малых группах.

А теперь о профессиональных портфолио, которые определяются как *сборник работ, наработок учителя и описание профессиональной деятельности за определенный промежуток времени для демонстрации различных аспектов его работы, профессионального роста и приобретенных умений и навыков.*

Портфолио можно разделить на три категории:

- студенческие (student e-portfolios);
- преподавательские (teaching e-portfolios);
- институциональные (institutional e-portfolios);

Наиболее распространенными в процессе подготовки американских учителей являются студенческие *e-портфолио*, которые будущие учителя используют для предоставления свидетельства о компетенции, необходимой для получения учительской лицензии или сертификата. Интересна и такая форма подготовки учителей, как письменные отчеты, предусматривающие накопление материалов, касающихся приобретенного учителем опыта, его анализ и подведение итогов. Сюда входит и написание отчета с учетом различных ситуаций преподавательской деятельности, и ознакомление коллег с отчетом, и обсуждение содержания отчета и его рассмотрение

членами профессионального сообщества. В связи с этим можно упомянуть и *супервайзерство*, что, в данном случае, будет включать в себя проведение совместного совещания супервайзера и учителя перед непосредственным наблюдением, наблюдение за педагогической деятельностью в классе, анализ данных, полученных при наблюдении, совместное обсуждение результатов.

Распространенной формой подготовки американских учителей выступает сегодня *телементоринг* (*telementoring*), который представляет собой использование телекоммуникационных технологий как средства установления и поддержания наставнических отношений. Телементоринг используется, главным образом, при работе с учителями первого года преподавания, которые еще не имеют достаточного опыта для плодотворной работы с ученическим коллективом, обеспечивая советами старших коллег благодаря внедрению компьютерных технологий, электронной почты, *досок обсуждений* (*discussion boards*) и форумов в интернете.

В принципе, учитывая все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что система педагогического образования США на современном этапе своего развития находится в стадии активного реформирования, что связано, прежде всего, с внедрением инновационных форм подготовки учителей в соответствии с требованиями времени и мировыми образовательными стандартами. К уже полученным успешным результатам можно отнести создание в США системы профессиональной аккредитации подготовки учителей. В американской сфере образования, в отличие от российской, активно действует *саморегулирование*: качество подготовки преподавателей оценивает, прежде всего, *профессиональное сообщество*. Кроме того, в США решили проблему количества учителей. И коллективный портрет

американского учительства мало чем отличается от российского: примерно 76% — женщины, причем, лишь 44% моложе 40 лет. Однако в США, в отличие от России, нет дефицита школьных педагогов, а в отдельных штатах их даже избыток. Удалось достичь стабильности учительского корпуса. В Америке более 3,5 млн учителей.

Но, конечно, надо помнить: ученые пока не достигли единства в понимании сути эффективной работы учителя, а глобальных исследований, показывающих преимущества того или иного метода подготовки учителей перед другими, в США пока нет. Профессиональное сообщество, правительства штатов и педагогические вузы продолжают поиски оптимальных моделей.

Сравним с Россией. Последние полтора десятилетия привнесли в практику образовательного процесса значительное количество перемен, однако, некоторые показатели образовательного процесса в России до сих пор достаточны, что обеспечивает спрос на мировом рынке труда математиков, физиков, биологов, химиков, получивших образование в России. Но у педагогического образования сегодня не лучшие времена — исчезают, закрываются, реформируются педагогические вузы. Вопрос: а существует ли вообще педагогическое образование как особая отрасль высшей школы и в чем его специфика? Идет активно реформирование системы педагогического образования. Важнейшим для определения перспектив развития педагогического образования является вопрос о потребности страны в педагогических кадрах. Серьезных расчетов в этой области в последнее время проведено не было. В ряде случаев высказывалось мнение о перепроизводстве педагогических кадров, в его обоснование делались ссылки на демографический кризис. Это послужило осно-

ванием для объявленного официально сокращения контрольных цифр приема по педагогическим специальностям примерно на 2,2%. Да, не вызывает сомнения, что для ряда специальностей перепроизводство кадров действительно имеет место. Но что касается педагогов, то здесь ситуация требует дополнительного рассмотрения. Следует учитывать значительное количество скрытых вакансий (совместители, учителя предпенсионного возраста, лица без высшего образования и др.). Нельзя не видеть, что учительский корпус катастрофически стареет. Причины этого ясны — низкая, не соответствующая реальному вкладу педагогов заработная плата и вызванное этим фактором падение престижа профессии педагога.

Возможно, реально нужен подлинный симбиоз вуза и школы. Это наиболее перспективно для России. Суть — в тесной связи теории с практикой, вуза со школой: школа «доучивает» студентов — предоставляет площадку для практики и своих лучших педагогов, а вуз помогает учителям профессионально расти, обеспечивает школы новыми научными разработками. В России такая модель давно и успешно опробована, причем, заметим, не только у педагогических факультетов вузов, но и, к примеру, у математических и естественнонаучных, которые находятся в тесном контакте со специализированными школами и дают им педагогов. *Модель добавленной стоимости*, о которой мы уже упоминали, та модель, где «мера всех вещей» — это достижения школьников, достаточно противоречива. С одной стороны, в ней есть своя логика: качество подготовки и работы педагога действительно должно измеряться успехами его учеников, уверен автор. С другой стороны, внедрение этой модели может привести к еще большему оттоку хороших учителей из «грудных» школ. Модель предполагает, что эффективность труда

учителя в значительной мере зависит и от его подготовки в вузе, а не от качества школьного коллектива, стратегии управления школой, ресурсов и пр. Необходимо и мобилизация педагога, и альтернативные программы педагогического образования. Нам, действительно, необходимо изучать опыт других стран. Высокий престиж учительской профессии связан не только с достойной оплатой труда и с традиционным в обществе уважением к учителю, но и с возможностями творчества и самореализации, которые она предоставляет. Это, заметим, универсальный рецепт мотивации учителей и повышения качества школьного преподавания, который, несомненно, полезен для России. К сожалению, в сфере педагогического образования у нас действует «двойной негативный отбор»:

— во-первых, в педвузы идут не самые сильные абитуриенты;

— во-вторых, в школах затем остаются работать слабые молодые кадры.

И чтобы преодолеть эту ситуацию, очевидно, нужно не просто повысить зарплату и статус учителя в обществе. Надо сделать ставку на профессиональную переподготовку педагогов. Кстати, Россия и США могут преподавать друг другу «урок стандартов»: в США существует большое количество пересекающихся стандартов подготовки учителей. Российская же практика разработки единых федеральных стандартов представляется более разумной. Иное дело содержание российских стандартов. Пока в России нет реальной альтернативы государственной аккредитации — в долгосрочной перспективе создание системы авторитетных профессиональных ассоциаций. Ведь какими бы компетентным ни были чиновники Министерства образования и науки, реальным уважением среди учителей может пользоваться лишь профессиональная об-

пественная организация с прозрачным управлением и выборностью руководителей.

И в завершение добавим: гуманизация образования не обязательно идет от стран Запада, а, скорее, от тех стран, которые технизацию связывают с очеловечиванием, которые человеческое высвечивают по-новому. Эта тенденция, кстати, вполне может стать ведущей в нашей области.

Вопросы и задания по материалам Темы 16

1. Дайте общее представление об истории становления педагогического образования в Европе и России XIX века.

2. Есть ли, по вашему мнению, причины главенствующего положения в мировой педагогике опыта Германии?

3. Расскажите о важнейших тенденциях в современной педагогике.

4. Подготовьте сообщения или эссе о жизни и творчестве известных педагогов прошлого в мире и нашей стране (по собственному выбору).

5. Подготовьте сообщения о различных аспектах подготовки педагогов в США.

6. Проанализируйте сходство и различие в системах подготовки педагогических кадров в России и США.

Тема 17. Совместные образовательные программы: мировая практика и современное состояние

История и практика создания и реализации совместных образовательных программ.

Понятие о совместной образовательной программе.

Особенности и специфика совместных образовательных программ.

Классификация программ.

Обучение иностранных граждан в России.

Проблемы признания дипломов.

Законодательная база реализации совместных образовательных программ.

Практика создания мировыми вузами совместных образовательных программ насчитывает уже более полутора десятилетий. От простого обмена студентами на непродолжительный (от месяца до трех) период вузы все более массово переходят к реализации совместных образовательных программ. И если до начала нового века создание таких программ было инициативой самих вузов, то теперь это уже особое направление политики и философии образования, под которые создаются государственные программы и выделяются финансовые средства. Стоит сказать, что даже в США за последнее десятилетие наблюдается кардинальное изменение позиции в отношении образовательного сотрудничества. Политика «опоры только на собственные силы» в ведущих вузах (Гарвардском, Стэнфордском и других университетах, Массачусетском технологическом институте) изменится на идею *диверсификации образования*, которая возможна за счет включенного обучения студента, по крайней мере, в течение полугода в другом ведущем

вузе на взаимной основе. Это отнюдь не признание собственной слабости вузов — современные темпы развития производства и возросший темп внедрения инновационных разработок, их разнообразие требуют более высоких темпов включения новых идей и технологий в образование и диверсификации (разнообразия) образовательного процесса. *Инновационность производства, необходимость «включения» инновационных разработок (в разных странах) и необходимость диверсификации подготовки кадров и являются объективной основой создания совместных образовательных программ.*

Мотивация создания совместных образовательных программ сходна во многих вузах мира: совместные программы являются признанным инструментом повышения конкурентоспособности вузов и, как следствие, национальных / региональных систем образования.

В условиях усиления процессов глобализации и интеграции во всех сферах общественной жизни развитие системы высшего образования просто необходимо осуществлять в направлении обеспечения ее сопоставимости (в области применяемых механизмов, критериев и стандартов) с зарубежными системами высшего образования. Подобная сопоставимость создает благоприятную базу для развития совместных образовательных программ, одним из положительных эффектов которых является обогащение существующих образовательных программ инновационными элементами программ других вузов.

Посредством разработки совместных образовательных программ вузам Российской Федерации предоставляется возможность выходить на образовательные рынки других стран.

Специфика совместных программ российских вузов с зарубежными

Природа программ	Во многих случаях как средство международного признания российской программы и ее модернизации
Совместный учебный план	Ориентация на российские и зарубежные стандарты образования при сохраняющихся отличиях между ними (структура учебного плана, технологии обучения и оценки знаний)
Признание результатов обучения	Отсутствие унифицированной процедуры признания результатов и дипломов
Академическая мобильность	Несимметричная в большинстве случаев мобильность студентов и преподавателей между российским и зарубежным партнером
Финансирование	Финансирование в большинстве случаев за счет платы за обучение студентов, зарубежных и отечественных доноров
Диплом	Выдача, как правило, двух дипломов от имени участников программы

Особенности и специфика совместных программ

Совместными образовательными программами считаются те, которые отвечают следующим характеристикам:

- программы создаются и одобряются совместно несколькими вузами;
- студенты одного вуза проходят часть обучения в других вузах;
- сроки обучения студентов в участвующих вузах сравнимы по длительности;
- сроки обучения и сданные экзамены в вузах-партнерах признаются полностью и автоматически;
- преподаватели каждого вуза также преподают и в других вузах, совместно разрабатывают учебные планы и создают совместные комиссии по зачислению и экзаменам;

- после завершения полной программы студенты либо получают государственные степени каждого из участвующих вузов, либо степень (в реальности это обычно неофициальный «сертификат» или «диплом»), присуждаемому совместно.

Больше всего совместных образовательных программ создается в области инженерного дела и менеджмента. Однако в странах Евросоюза в 2015 г. совместных программ в области инженерного дела было уже на 12% больше, чем в области менеджмента. Второй блок активности — социальные науки — причем, если численность совместных образовательных программ в данной области между университетами, входящими в Евросоюз, осталась прежней, то резко (в 2 раза как минимум) возросло количество таких программ между университетами стран Евросоюза и других стран. Далее следуют гуманитарные науки, право, языковедение, математика, медицина, коммуникативистика. Кстати, заметим, практически нет совместных образовательных программ между университетами стран Евросоюза и стран, в него не входящих, в области сельского хозяйства и фундаментального естествознания, количество совместных программ в области геологии и географии велико.

Профессиональными областями, в которых российскими вузами накоплен достаточный опыт международного сотрудничества, являются менеджмент, экономика, языковая подготовка, социальные науки, международные отношения, образование. Примерно 250 осуществляемых вузами РФ в настоящее время программ двойных дипломов со странами Евросоюза распределяются по предметным областям следующим образом:

- инженерные науки — 80 (33%),
- гуманитарные науки — 31 (13%),
- естественные науки — 12 (5%),

Сегодня уже практически решена и проблема единого определения и типологии межвузовских программ.

Совместной образовательной программой называется осуществляемая двумя или более вузами образовательная программа в следующих формах:

- аккредитованные и валидированные программы (признание одним вузом эквивалентности программы другого вуза собственной образовательной программе с возможной выдачей собственного диплома выпускникам университета-партнера);
- франчайзинговые программы (передача одним университетом другому права реализации своей образовательной программы при сохранении за собой права контроля качества подготовки);
- программы двойных и совместных дипломов (согласование учебных планов и программ, методов обучения и оценки знаний студентов, взаимное признание результатов обучения в вузах-партнерах, наличие общих структур управления программой, выдача совместного диплома).

Развитие совместных образовательных программ как формы международного институционального межвузовского сотрудничества

Программы:

Валидированные → Подтверждение, мониторинг соответствия качества академической программы одного вуза требованиям качества своей программы

Франчайзинговые → Передача одним вузом другому права реализации своей программы, с сохранением права контроля ключевых параметров качества (экзамены, диплом)

Совместного или двух дипломов → Принятие сторонами общих обязательств по поводу целей, совместного учебного плана, организации учебного процесса и, как итог, присвоение совместных степеней или двух дипломов

Сущность совместной образовательной программы

В рамках всех программ студенты обязаны пройти часть обучения в университете-партнере. В программах *Erasmus-Mundus* (о ней мы упоминали выше — программах Европейского союза по разработке совместных программ и развитию мобильности) студенты, как правило, должны обучаться в 2 или 3 партнерских университетах. Здесь же предложена и классификация основных предметных областей для реализации образовательных программ:

- сельскохозяйственные науки;
- архитектура, городское и региональное планирование;
- искусство и дизайн;
- менеджмент;
- образование, подготовка учителей средней школы;
- инженерное дело;
- география и геология;
- гуманитарные науки;
- языковедение и литературоведение;
- право;
- математика и информатика;
- медицина, науки о здоровье;
- естественные науки;
- социальные науки;
- коммуникативистика;
- прочие дисциплины.

При сравнении предложенной классификации с классификацией, определенной Перечнями направлений подготовки (специальностей) высшего профессионального образования, утвержденными Правительством и Министерством образования и науки Российской Федерации, бросается в глаза намного менее детализированное описание предметных областей (аналогов укрупненных групп направлений подготовки

(специальностей) в российских перечнях) в этой классификации, что существенно облегчает задачи сотрудничества.

Большая часть совместных образовательных программ реализуется на уровнях магистратуры и аспирантуры. В частности, среди программ двойных дипломов, реализованных вузами РФ и вузами стран Евросоюза в 2014/2015 учебном году, более 20% приходилось на программы бакалавриата, примерно 10% — на программы подготовки специалиста, около 65% — на программы магистратуры и 5% — на программы аспирантуры. Как правило, такие программы завершаются присвоением двойных или многосторонних дипломов — национальных дипломов каждой страны-партнера, при этом, к диплому может прилагаться сертификат, выдаваемый от имени всех членов консорциума.

Вопрос взаимного признания дипломов является одним из самых важных вопросов международного образовательного сотрудничества и является краеугольным камнем построения и успешного функционирования международных образовательных программ. С целью создания юридических предпосылок для преодоления проблемы признания дипломов, ученых степеней и образовательных программ Совет Европы совместно с Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) разработали новые единые для всех стран-участников конвенции в области образования. В регион Европы, рамки которого определены ЮНЕСКО, входят 49 стран, включая США, Канаду и Израиль. Россия тоже ратифицировала ряд конвенций, касающихся вопросов образования. Однако у нас есть специальная и довольно непростая система признания иностранных дипломов, что говорит о том, что наша система высшего образования еще не совсем

встроилась в общемировую. Для того чтобы иностранный диплом был действителен на территории Российской Федерации, необходимо пройти процедуру признания. Система признания документов иностранных государств об образовании функционирует только в индивидуальном порядке и не рассчитана на массовый прием студентов из зарубежных стран. При создании совместных международных программ данная система признания зарубежных степеней и дипломов, по всей видимости, не справится с объемом работы. В таком виде, как сейчас, она реально отпугивает иностранных студентов, которые не могут непосредственно на практике реализовать свой зарубежный диплом в России, или свой российский диплом (или его российскую часть в совместной программе) у себя на родине или в других странах.

Развитие и реализация совместных (в том числе, международных) образовательных программ требуют совершенствования нормативно-правовой базы не только в сфере образования, но и в других сферах российского законодательства: например, иммиграционно-го законодательства, вопросов пребывания иностранных граждан на территории Российской Федерации, въезда и выезда в/из Российской Федерации, налогового и пр. (в последние годы усложнилось оформление права на проживание в Российской Федерации во время учебы).

В настоящее время въезд иностранных граждан, в том числе, для учебы — студентов, аспирантов и академического персонала, на территорию регулируется федеральными законами. В частности, предусмотрен порядок получения визы. Основанием для получения визы является приглашение, оформленное федеральным органом исполнительной власти, ведающим вопросами иностранных дел, или территориальным

органом исполнительной власти, ведающим вопросами внутренних дел. Упрощенный порядок действует только для граждан Евросоюза и не применяется для получения учебных виз. В целом, данная система выдачи иностранным гражданам разрешения на въезд препятствует осуществлению академической мобильности в рамках совместных международных программ. Сегодня требуется не менее месяца для оформления приглашения студенту, желающему обучаться в России. Необходимо установить, скажем, 10-дневный срок оформления приглашения на въезд иностранцев на учебу и дать право перевода из одного учебного заведения в другое без оформления повторного приглашения и выезда на родину.

Еще в 1995 г., понимая нужды, связанные с ростом академической мобильности, Совет Европы принял Рекомендацию № R (95) 8, в которой государствам рекомендовалось *«...применять более либеральные правила выдачи виз и других административных средств управления, которые они используют на въезде на их территорию учащихся и академического персонала»*. Но данная процедура все равно требует законодательного оформления.

Необходимые корректировки должны быть сделаны в законодательстве и по вопросам продления сроков обучения. Тогда наверняка кто-то из иностранных выпускников захочет получить второе высшее образование или повысить свои знания по какому-то предмету.

Совет Европы не раз отмечал в своих рекомендациях, что внутренние правила стран, касающиеся статуса субъектов академической мобильности на территориях иностранных государств *«должны делать возможным для иностранного академического персонала и учащихся устроиться на работу в учреждении высшего образования принимающей стороны в течение ограниченного периода времени и позволять иностранным студентам участвовать в про-*

граммах практического обучения и проектах, включающих практику на промышленных предприятиях, когда она рекомендуется как курс нормального обучения».

Базой для российского законодательства в данной сфере является Федеральный Закон «О правовом статусе иностранных граждан в Российской Федерации», который регулирует выдачу разрешений на работу. До того, как принять на работу иностранного гражданина, в том числе, студента, любая российская компания должна получить соответствующее разрешение (разрешение на работу). Во многих странах разрешение на работу выдается конкретному лицу и дает ему право на трудовую деятельность именно в этой стране. Необходимо отметить, что в России система работает по-другому: разрешение на работу и соответствующее подтверждение данного права относятся к конкретной компании, на чье имя выдано разрешение, что, в свою очередь, означает, что данный иностранный гражданин должен выехать из России по истечении срока действия договора на работу. Разрешение на работу не может быть передано другой организации и действительно только для одного трудоустройства. В том случае, если иностранный гражданин работает у двух или более отдельно взятых юридических лиц, для каждого трудоустройства необходимо получить отдельное разрешение на работу. Более того, запрашивая разрешение на работу, работодателю придется подать множество документов, необходимо пройти различные процедуры в государственных органах.

Нужно хотя бы в общей форме, но обязательно на федеральном уровне, отразить следующие явления, которые в реальности уже есть, но не имеют возможности полного развития в виду пробелов в законодательстве:

- разработка и реализация совместных программ и проектов в области образования и научной деятельности в системе образования;
- создание простого порядка признания документов о соответствующем образовании и об ученых степенях и ученых званиях, полученных в иностранных государствах, и выдачи свидетельств о признании указанных документов;
- выработка нормативно-правовых механизмов получения совместных дипломов и степеней.

Кстати, понятие «совместный диплом» в российском законодательстве вообще отсутствует. Конечно, эта проблема до сих пор является неразрешенной с юридической точки зрения и в большинстве стран Европы. Но даже вопросы *приложения к диплому европейского образца* в России не отрегулированы на общенациональном уровне. Необходима оптимизация практики выдачи «европейских приложений» к диплому о высшем образовании. В настоящее время в соответствии с письмом Департамента государственной политики в образовании Министерства образования и науки России от 23 марта 2006 г. № 03–336 «О введении российского приложения к диплому о высшем профессиональном образовании» «вопросы выдачи общеевропейского положения к диплому (*Diploma Supplement*) решаются высшими учебными заведениями самостоятельно». Такой порядок сохранится «до официального изменения формы *российского диплома о высшем профессиональном образовании*» (до настоящего времени эта форма не изменена).

Понятие «совместная образовательная программа» введено в «Типовом положении об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении)», утвержденном

постановлением Правительства Российской Федерации от 14 февраля 2008 г. (№ 71).

Российские вузы должны сами определять порядок перезачета студенту курсов, освоенных им в других вузах (в том числе, за рубежом). В соответствии со ст. 46 «Типового положения об образовательном учреждении высшего профессионального образования», *«...в программах двухстороннего и многостороннего обмена могут перезачитываться дисциплины, изученные в другом вузе, в том числе, в зарубежном, в порядке, определяемом вузом»*. Однако в основном российские вузы перезачитывают курсы студентам только в индивидуальном порядке. Иное крайне затруднительно, если и вовсе не невозможно с точки зрения российского законодательства.

Введение же франчайзинговой совместной образовательной программы рассматривается с точки зрения ГК РФ как *«коммерческая концессия»*, так как именно это понятие в целом соответствует зарубежным законодательным определениям понятий «франчайзинг», «франшиза».

Кроме того, высшее учебное заведение, которое рассматривает возможность организации совместных программ с потенциальным партнером, должно со всей серьезностью и ответственностью подойти к задаче оценки его реальных возможностей в плане полноценного и взаимовыгодного партнерства. Важно убедиться, что нет никаких формальных обстоятельств, делающих ожидаемое соглашение недействительным с точки зрения существующего законодательства.

Образовательные цели вуза-партнера должны быть совместимыми с целями учебного заведения, выдающего дипломы.

Опыт показывает, что имеется ряд сфер организации учебной деятельности, где должная осмотрительность и предварительная подготовительная работа важна для обеспечения такого рода партнерских

отношений, которые смогут создать условия для взаимного удовлетворения сотрудничеством. К ним относятся:

- наличие у вуза-партнера официальной лицензии (аккредитации), дающей право выдавать документ об образовании, соответствующий документу, выдаваемому вузом выпускникам планируемой совместной программы;
- специализация вуза-партнера;
- репутация потенциального партнера в своей стране;
- финансовое положение потенциального партнера;
- способность потенциального партнера обеспечить человеческие и материальные ресурсы, необходимые для успешного функционирования программы;
- способность вуза-партнера обеспечить адекватные и безопасные условия для учащихся, преподавателей и административного персонала вузов-партнеров, осуществляющих академическую мобильность в рамках программы (включая при необходимости трансфер, проживание и медицинское страхование).

Кроме того, при выборе вуза-партнера представляется целесообразным руководствоваться следующими данными:

- оценка перспектив и исследовательского потенциала вуза;
- место вуза в авторитетных мировых рейтингах образовательных учреждений.

Вопросы и задания по материалам Темы 17

1. Что такое совместная образовательная программа?
2. Каковы в общем типология, функции, признаки, сущность совместной образовательной программы?

3. Существует ли потребность в создании совместных образовательных программ?
4. Расскажите о препятствиях на пути осуществления совместных образовательных программ.
5. Подготовьте сообщения о необходимой нормативно-правовой базе осуществления совместных образовательных программ и взаимного признания дипломов.

Тема 18. Феномен исследовательского университета (ведущего вуза): зарубежный и отечественный опыт

Понятие и сущность деятельности исследовательского университета.

Классификация и оценочные критерии.

Рейтинги вузов.

Концепции ведущих вузов и исследовательских университетов в России.

Идея исследовательского университета (автором которой считают, кстати, немецкого ученого В. Фон Гумбольдта) такова: *университет нацелен на подготовку элитных научных кадров путем включения их [уже в процессе обучения] в интенсивную научную работу, проводимую учеными университета.* На сегодня предложено две ведущие методики оценки исследовательского потенциала вуза — обе разработаны в США. Это так называемые «*критерии Карнеги для исследовательского Университета*» и «*методика Ломбарди*». Локальные европейские рейтинги (например, различных образовательных программ Евросоюза) за основу берут вышеназванные методики.

В начале 1970-х гг. в США комиссией, созданной Фондом Карнеги, была разработана «Классификация учреждений высшего образования США» (данная Классификация сегодня является определяющей и для исследовательских университетов Канады и Великобритании). Вот эта классификация:

- *исследовательские университеты, присуждающие докторские степени (экстенсивные).* Учреждения высшего образования, которые предлагают широкий набор программ бакалавриата, проводят подготовку элитных научных кадров с обучением в докторантуре и с при-

суждением 50 или более степеней PhD в год, по крайней мере, по 15 дисциплинам;

- *исследовательские университеты, присуждающие докторские степени (интенсивные)*. Учреждения высшего образования, которые предлагают широкий набор программ бакалавриата, проводят подготовку элитных научных кадров с обучением в докторантуре и с присуждением, по крайней мере, 10 степеней PhD в год по 3 или более дисциплинам, или до 20 степеней PhD в год без учета числа дисциплин;

- *колледжи и университеты I-го типа, присуждающие магистерские степени*. Учреждения высшего образования, которые предлагают широкий набор программ бакалавриата, проводят подготовку элитных научных кадров с обучением в магистратуре и с присуждением 40 или более степеней магистра в год по 3 или более дисциплинам;

- *колледжи и университеты II-го типа, присуждающие магистерские степени*. Учреждения высшего образования, которые предлагают широкий набор программ бакалавриата, проводят подготовку элитных научных кадров с обучением в магистратуре и с присуждением 20 или более степеней магистра в год;

- *колледжи, присуждающие степени бакалавра (гуманитарные науки)*. Образовательные учреждения, которые предлагают базовые образовательные курсы и присуждают степени бакалавра в области гуманитарных наук;

- *колледжи, присуждающие степени бакалавра (общие)*. Образовательные учреждения, которые предлагают базовые образовательные курсы и присуждают степени бакалавров в области гуманитарных наук;

- *объединенные колледжи (Associate's Colleges)*. Образовательные учреждения, которые присуждают степени, выдают сертификаты, другие квалификационные документы и удостоверения, при этом, число степеней

бакалавра должно составлять, по крайней мере, 10% из общего числа выдаваемых ими квалификационных документов;

- *специализированные образовательные учреждения* (медицинские школы, школы бизнеса, технические и педагогические колледжи, юридические школы и др.);
- *колледжи и университеты для национальных меньшинств.*

Сегодня можно сформулировать и дефиницию исследовательского университета, считая таковыми следующие учебные заведения:

- предлагающие широкий набор программ бакалавриата, проводящие подготовку научных кадров с обучением в магистратуре;
- проводящие подготовку элитных научных кадров с обучением в докторантуре с присуждением степени PhD (присуждают 50 и более степеней PhD в год по разным специальностям);
- придающие большое значение проведению научных исследований, а также ежегодно получающие существенную федеральную финансовую поддержку на проведение научно-исследовательских и конструкторских работ, привлекающие большое число грантов для проведения научных исследований.

В качестве примера оценочных критериев деятельности исследовательских университетов США можно привести следующие показатели, по которым ежегодно научно-исследовательским предприятием The Center в рамках программы Ломбарди (*The Lombardi Program on Measuring of University Performance*) определяются ведущие исследовательские университеты США:

- общие затраты на научные исследования (Total research expenditures). При расчете этого показателя учитываются средства, поступившие от промышленных предприятий, федерального, регионального и

местного бюджетов, и направленные на работы научно-технического характера. Обратим внимание, что затраты на НИР в области гуманитарных наук, изобразительного искусства, журналистики, бизнес-образования не учитываются;

- расходы на научные исследования за счет средств федерального бюджета (Federal research expenditures). Здесь также не учитываются затраты на НИР в области гуманитарных наук, изобразительного искусства, журналистики, бизнес-образования;

- величина привлеченного университетом частного капитала (Endowment assets). Данный показатель определяет рыночную стоимость привлеченных университетом частных средств нарастающим итогом. Показатель отражает объем привлеченных за все время университетом частных средств, а также повышение/уменьшение рыночной стоимости этого капитала;

- ежегодная величина привлеченных университетом частных средств (Annual giving). Показатель включает все частные средства, полученные университетом в отчетном году от выпускников университета, спонсоров, предприятий, фондов, религиозных организаций и других групп. Учитываются поступившие наличные средства, акции, имущество, товары и пр. Не включаются средства государственных фондов, доходы на инвестиции, произведенные университетом, несостоявшиеся пожертвования;

- представительство членов профессорско-преподавательского состава университета в Национальных академиях. Подразумевается членство в Национальной академии наук, Национальной академии технических наук, Институте медицины США;

- премии, присужденные членам профессорско-преподавательского состава университета. Премии, присужденные профессорско-преподавательскому составу

по нескольким известным грантам и программам в области гуманитарных, естественных и технических наук, а также здравоохранения;

- количество присужденных университетом степеней PhD в год;

- количество в университете постдокторантов (Postdoctoral appointees). Число сотрудников университета на начало академического года со степенью PhD (Доктор философии), MD (Доктор медицины), DDS (Доктор стоматологии), DVM (Доктор ветеринарии), занятых повышением своей научной квалификации посредством проведения научно-исследовательской работы или обучения (по своей специализации) в подразделениях университета с временным назначением на должности, не требующие ученого звания;

- SAT (Scholastic Aptitude Test). Средний бал SAT-теста, полученного абитуриентами при поступлении в университет.

Один из важных показателей деятельности исследовательских университетов — место в ведущих рейтингах университетов мира — показывает интегральный уровень и потенциал вуза, несмотря на недостатки конкретных рейтингов.

Первый в мире рейтинг университетов опубликован в 1983 году журналом US News & World Report. Рейтинги, публиковавшиеся затем несколькими зарубежными журналами на протяжении 80-х и 90-х годов, уточнили подходы к независимой оценке университетов и привели к появлению в начале XXI века целой индустрии сравнительных оценок университетов и научно-исследовательских организаций — эти оценки проводят уже не только СМИ, но и специализированные исследовательские лаборатории.

В 2003 году Институт высшего образования (Institute of Higher Education) Шанхайского университета

(Shanghai Jiao Tong University) впервые опубликовал академический рейтинг 500 ведущих университетов мира — ARWU-500 — и ежегодно его обновляет.

Шанхайский рейтинг, или *Академический рейтинг университетов мира*, стал первым опытом составления глобального рейтинга вузов. Рейтинг составляется на основе шести показателей:

- общее число выпускников данного вуза, получивших Нобелевскую премию или медаль Филдса (Alumni, 10%);
- общее число работников вуза, получивших Нобелевскую премию по физике, химии, медицине или экономике, или медаль Филдса по математике (Award, 20%);
- число часто цитируемых исследователей, работающих в 21 предметной области наук о жизни, медицины, физики, инженерного дела и социальных наук (HiCi, 20%);
- число статей, опубликованных авторами университета в журналах Nature и Science за последние пять лет (N&S, 20%);
- общее число статей, вошедших в индексы научной цитируемости SCIE и SSCI в предыдущем году (SCI, 20%);
- результат деления суммы баллов по предыдущим пяти показателям на число эквивалентов полной ставки (FTE) академического персонала (Size, 10%).

Что касается показателей Alumni и Award, то здесь можно выделить несколько серьезных недостатков: охват большого временного периода (с 1901 года по настоящее время); учет наиболее выдающихся исследователей (за все время медаль Филдса получили 48 человек, а Нобелевскую премию по физике, химии, медицине и экономике менее 600 человек); исследовательская направленность (успешных бизнесменов и политиков не рассматривают).

Еще три показателя Шанхайского рейтинга — HiCi, N&S и SCI связаны с публикациями сотрудников вузов в различных журналах. Эти показатели действительно позволяют учесть результаты научно-исследовательской деятельности вуза, но результаты подобной деятельности обозначенными показателями не исчерпываются. Стоит обратить внимание, во-первых, на то, что частота цитирования различна в разных научных областях — например, в области биоинженерии на одну статью приходится в 7 раз (!) больше ссылок, чем на статью в области истории. Во-вторых, учитывается количество статей, но не их качество: например, автор нескольких научных изобретений и открытий без большого числа статей оценивается ниже, чем преподаватель вуза, опубликовавший десятки статей, посвященных анализу изобретений и открытий других исследователей. Кроме того, индексы цитирования охватывают в основном англоязычные научные журналы. Последний показатель — Size — позволяет отчасти привести первые пять показателей к масштабу университета.

В 2004 году составлен первый ежегодный рейтинг *THES*.

В 2004 году создан первый мировой рейтинг британской газеты *Times* — он составляется ежегодно, однако в 2009 г. произошла замена компании, составляющей рейтинг. В настоящее время этим занимается Thomson Reuters.

Рейтинг *THES* в настоящее время объединяет показатели пять областей:

- обучение, или образовательная среда (teaching — the learning environment) — всего 30% (составляющие — репутационный рейтинг по вопросу преподавания — 15%; число кандидатов и докторов наук среди преподавателей — 6%; отношение числа бакалавров к численности профессорско-преподавательского состава — 4,5%; со-

отношение получивших степени кандидатов и докторов наук к числу бакалавров — 2,25%);

- исследовательская работа — общий объем, уровень и экономическая отдача исследований (research — volume, income and reputation) — 30% (составляющие: репутационный рейтинг по вопросу объема и уровня научных исследований — 19,5%; количество публикаций в расчете на одного преподавателя и научного сотрудника университета — 4,5%; доход от НИОКР — 5,25%, при этом в расчет берутся не абсолютные, а шкалированные показатели; соотношение дохода от НИОКР, результаты которых открыты для общественности к общему доходу от НИОКР — 0,75%).

- цитирование, или влияние университета в исследовательском мире (citations — research influence) — 32,5% (составляющая: индекс цитирования, нормализованный относительно средней цитируемости в данной области);

- экономический доход от НИОКР, или инновативность (industry income — innovation) — 2,5% (показатель дается в расчете на одного научного сотрудника и преподавателя);

- доля иностранных преподавателей и студентов (international mix — staff and students) — 5% (составляющие: соотношение числа иностранных преподавателей к числу штатных преподавателей университета — 3%; соотношение числа иностранных студентов к числу студентов из данной страны в вузе — 2%).

Интересно, что данные репутационного рейтинга, полученные в ходе опросов научного сообщества (в частности, в 2015 году опрошено около 15 тысяч ученых из 135 стран мира, каждый из которых признан в мировом академическом сообществе, в среднем имеет не менее чем 16-летний опыт научной деятельности и не менее 50 опубликованных научных работ), резко

расходятся с итоговыми показателями рейтинга. Внутренняя оценка академического сообщества должна иметь больший вес.

Что касается показателей доли иностранных студентов и учащихся, то они скорее отражают возможности трудоустройства, связанные с экономической мощью страны, нежели собственно качество образования. Что же касается доли иностранных сотрудников, то при составлении рейтинга не учитывается их квалификация; повышение доли иностранных преподавателей не означает роста качества образования. Кроме того, показателем легко манипулировать.

Шанхайский глобальный рейтинг вузов по предметным областям – 2016

**SHANGHAI
RANKING**

ЭНЕРГЕТИКА И ЭНЕРГОМАШИНОСТРОЕ.		СТРАНА		ПОИСК ПО НАЗВАНИЮ/АББРЕВИАТУРЕ						
Ранг 2016	Название университета	Страна	Сводный индекс	Продуктивность научной деятельности	Высокие научные достижения	Выдающиеся научные достижения	Уровень исследовательской деятельности	Международное сотрудничество	Сотрудничество вуза с частным сектором	Наибол. цитируе исслед.
1	Университет Цинхуа		580	100	100	100	84	43	95	58
2	Датский технический университет		577	55	59	76	113	74	99	100
3	Национальный университет Сингапура		521	48	57	80	114	70	52	100
4	Имперский колледж Лондона		519	51	58	68	109	76	99	58
5	Наньянский технологический университет		513	47	57	100	131	78	45	58
6	Принстонский университет		513	36	42	51	119	70	114	82
7	Массачусетский технологический институт		512	56	59	73	102	67	97	58
8	Сианьский университет Цзяо Тун		498	73	74	58	87	40	83	82
9	Техасский университет в Остине		495	60	57	74	99	50	97	58




























Еще один показатель рейтинга THES связан с уже проанализированными выше индексами цитирования. В настоящее время в рейтинг вносятся поправки, связанные со спецификой предметных областей, однако пул анализируемых журналов серьезных изменений не претерпел.

В 2004 году запущен проект *Webometrics*, нацеленный на формирование и периодическое обновление глобального рейтинга, содержащего сравнительные оценки четырех тысяч высших учебных заведений мира.

Впервые рейтинг *Webometrics* опубликован почти одновременно с рейтингом THES-QS. Составители (*Cybermetrics Lab, Spain*) интерпретируют рейтинг *Webometrics* как оценку результатов научно-исследовательской деятельности лучших вузов мира: *«... мы верим, что интернет-сайты лучше всего отражают результаты деятельности профессоров и исследователей, так как являются наглядным отражением их деятельности»*. Недостаток содержательной интерпретации рейтинга состоит в том, что интернет-сайт вуза фактически становится единственным источником информации о деятельности вузов.

Рейтинг *Webometrics* составляется на основе четырех показателей:

- число страниц сайта, покрываемых основными поисковыми системами (*Size*, 25%);
- число уникальных внешних ссылок на страницы сайта (*Visibility*, 50%);
- число «ценных» файлов, размещенных на сайте (*Rich Files*, 12,5%);
- число страниц и ссылок на сайт вуза, обеспечиваемых специализированной поисковой системой *Google Scholar* (*Scholar*, 12,5%).

876	 National Taipei University of Technology		116	2,566	230	1,033
876	 University of Tulsa		882	711	1,205	1,522
878	 London School of Hygiene & Tropical Medicine		1,264	1,752	1,949	915
879	 Mie University		2,081	1,715	1,119	820
879	 University of Warmia and Mazury / Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie (Akademia Rolniczo-Techniczna w Olsztynie)		2,560	1,244	813	906
879	 Università degli Studi di Salerno		2,467	2,011	819	668
882	 Université Paris 13		1,641	1,865	625	872
883	 Technische Universität Clausthal		781	1,341	1,301	1,084
884	 Universidad Nacional Mayor de San Marcos		828	1,234	752	951
885	 Hunan Normal University		763	1,503	2,476	860
885	 University of North Carolina Wilmington		1,892	1,149	539	1,132
887	 Institut National Polytechnique Lorraine		1,558	1,316	2,037	927
888	 Université de Poitiers		2,563	1,092	1,431	1,006
889	 Idaho State University		3,699	559	1,244	1,388
889	 Technische Universität Dortmund (1)		1,814	3,141	521	404
891	 Baskent University		4,021	770	1,845	1,253
892	 Nagasaki University		2,715	2,582	576	508
892	 Technical University of Ostrava / Vysoká škola Báňská Technická Univerzita Ostrava		950	1,742	613	833
892	 Université d'Angers		4,571	785	1,766	1,041
895	 École des Mines de Paris (1)		454	1,290	1,330	1,169
896	 Universidad Miguel Hernández		1,659	1,511	1,177	974
897	 National Kaohsiung University of Applied Sciences		482	1,551	862	1,123
897	 Swinburne University of Technology		3,013	1,420	1,871	755
897	 Belarusian State University		960	2,538	1,066	457
900	 Atatürk University		2,856	2,347	2,756	268

First | Previous | Next | Last | Universities 851 to 900 of 20372

Фрагмент Webometrics

Показатели, в основном, соответствуют содержательной интерпретации рейтинга (сравнение качества и наполняемости официальных интернет-сайтов вузов). В то же время, перечень показателей не является исчерпывающим, в чем заключается один из главных недостатков рейтинга. При подсчете итогового значения по вузу (рейтингового значения) показатели учитываются с разными весовыми коэффициентами, что предполагает существенную зависимость результатов рейтинга от величины показателя Visibility.

И все же, несмотря на достаточно объемную работу по составлению глобальных рейтингов, можно отметить и их недостатки:

- нечеткая содержательная интерпретация рейтингов;
- использование ограниченного набора показателей для составления рейтингов с заданной содержательной интерпретацией;
- субъективность подбора весовых коэффициентов показателей рейтинга;
- использование ограниченного числа методов сбора данных для подсчета показателей по всем исследуемым вузам, что существенным образом сказывается на наполняемости этих показателей.

*Самый главный недостаток рассматриваемых рейтингов в том, что в качестве базовой категории не рассматривается собственно **качество образования**.*

Разработка концепции «ведущего вуза» в нашей стране происходила, прямо скажем, долго. Она обрела законченный вид к моменту проведения административной реформы, когда Министерство образования перестало существовать и появилось Министерство образования и науки РФ.

В разработанной схеме ведущие вузы обладают набором характеристик, очень сходных с теми, которые обычно характеризуют исследовательский университет в общепринятом понимании. Согласно последним разработкам, статус «ведущего» должен быть присвоен 15–20 вузам федерального значения. Кроме того, 80–85 вузов будут отнесены к категории «ведущего вуза по направлению», куда попадут вузы, успешно развивающие ту или иную область исследований.

Ведущие вузы призваны активно заниматься как исследовательской, так и инновационной деятельностью. В них должны работать высококвалифицированные ученые и преподаватели; подготовка кадров высшей квалификации должна вестись в определенных — выше среднестатистических — масштабах; необходимо

иметь развитые связи с другими организациями как внутри страны, так и за рубежом; они должны служить центрами культурного и социального развития на своей территории. В целом, выделено более 50 критериев, по которым предполагается вести отбор ведущих вузов.

Согласно разработанному пакету документов, статус «ведущего» должен присваиваться на конкурсной основе на пять лет и сопровождаться дополнительным финансированием из госбюджета; он же предоставляет таким вузам некоторую свободу в построении программ обучения. По сути, введение статуса «ведущего вуза» — это еще один способ поддержки сильнейших вузов в условиях, когда средств на всех не хватает.

Заметна аналогия между статусом «ведущего вуза» и статусом «государственного научного центра» (ГНЦ), который был введен в 1993 году. Разработанная для бывших отраслевых организаций, эта идея была направлена на сохранение — путем придания особого статуса ГНЦ и дополнительного финансирования — наиболее продвинутым институтам, являющимся профильными в своих областях. Статус ГНЦ присваивался не навсегда, а на двухлетний срок, с необходимостью периодического прохождения аттестации. Достаточно быстро установилось их неизменное число — 58; они успешно проходят аттестацию за аттестацией, получая средства в пропорциях, практически не изменяющихся с момента изначального распределения ресурсов. Практика показала, что перераспределять ресурсы внутри группы организаций очень сложно, и такие попытки практически неизбежно ведут к конфликтам. Некоторое изменение пропорций финансирования возможно лишь в случаях дополнительного выделения средств, что происходит нечасто. Поэтому, однажды получив статус, организации делают все, чтобы его не

лишиться, так что включение новых участников в круг избранных маловероятно.

То же может произойти у нас и с ведущими вузами. Прогнозируя эту ситуацию, против концепции «ведущего вуза» выступило немало представителей ректорского корпуса, особенно тех, кто рискует быть на границе между «ведущими» и всеми остальными. Опасения связаны с тем, что из-за введения данного статуса финансово пострадает множество вузов, особенно сравнительно молодых, а также региональных. Они могут потерять часть абитуриентов, поскольку будут рассматриваться в качестве «отсталых». Это даже может привести к социальным и межвузовским конфликтам.

Министерство образования и науки вернулось и к понятию «исследовательского университета». Таким образом, сегодня в стране одновременно сосуществуют две концепции.

Новая концепция «исследовательского университета» несколько отличается от предыдущей. Она подразумевает, в первую очередь, создание новых интеграционных структур на основе взаимодействия университетов и академических институтов, а также ГНЦ. Предполагается, что такая интеграция должна быть добровольной, и новые структуры могут формироваться как на базе университетов, так и ГНЦ и академических НИИ.

Юридически понятия «исследовательский университет» в России не существует, поэтому создание интеграционных структур в форме исследовательских университетов потребует значительной переработки действующего законодательства. Пока планируется, что первые интегрированные структуры появятся уже в этом году и, в частности, начнется реализация пилотного проекта на базе Новосибирского государственного университета. Он станет центром объединения ряда ведущих учреждений науки и образования.

Не исключено, что новая концепция принимает во внимание появление такого феномена, как создание «академических» университетов (то есть вузов) в структуре Российской Академии наук. Курс на создание исследовательских университетов может стимулировать рост числа «академических вузов». Это, безусловно, должно способствовать решению кадровых проблем академического сектора науки. Но такой подход имеет и минусы. Во-первых, высок соблазн составления узкоспециализированных программ обучения, поскольку заранее известно, на работу в каких институтах ориентируют студентов. Во-вторых, это развитие ведомственного подхода в образовательной практике со всеми соответствующими издержками.

Еще в 90Сх гг. концепции ведущих и исследовательских вузов выносились на широкое обсуждение научного сообщества и могли фактически проходить общественную экспертизу. К сожалению, пока эти концепции дискутируются в узких экспертных кругах или в так называемой «целевой аудитории», тогда как публичное обсуждение предлагаемых новаций могло бы снизить риск введения неэффективных механизмов.

Сегодня еще пока не понятно, совершенно непонятно, какая предусматривает «глубину интеграции» в рамках исследовательских университетов. Представители как академических организаций, так и вузов в последнее время активно высказываются в пользу развития связей и различных совместных проектов, но как те, так и другие являются сторонниками, по преимуществу, горизонтальной интеграции — когда происходит взаимодействие организаций без слияний и поглощений. При этом, интеграция различных секторов науки рассматривается вне контекста исследовательского университета. Последний видится таким, как исследовательский университет на Западе. То есть его должны отличать: значи-

тельная ориентация на подготовку аспирантов и докторантов, расширенный набор изучаемых дисциплин, неразрывная связь науки и образования, наличие современного научного оборудования, развитые связи с промышленностью и включенность в процессы коммерциализации технологий, сотрудничество с различными организациями, развитая инфра-структура (кампус) вокруг университета, а также наличие налаженной структуры для работы с выпускниками и донорами.

Добавим: введение нового статуса — «исследовательского» ли, «ведущего» ли университета, либо обоих в России — по сути, будет представлять собой новую форму аккредитации.

И все же, национальные исследовательские университеты (НИУ), согласно существующей концепции, должны принять на себя основную нагрузку в кадровом и научном обеспечении запросов высокотехнологичных секторов российской экономики.

Исследовательский университет — высшее учебное заведение, эффективно осуществляющее образовательную и научную деятельность на основе принципов интеграции науки и образования. Важнейшими отличительными признаками НИУ являются способность как генерировать знания, так и обеспечивать эффективный трансфер технологий в экономику; проведение широкого спектра фундаментальных и прикладных исследований; наличие высокоэффективной системы подготовки магистров и кадров высшей квалификации, развитой системы программ переподготовки и повышения квалификации.

НИУ должны являться интегрированным научно-образовательным центром или включать ряд таких центров в виде структурных подразделений, осуществляющих проведение исследований по общему научному направлению и подготовку кадров для определенных высокотехнологичных секторов экономики.

Миссией НИУ является содействие динамичному развитию научно-технологического комплекса страны и обеспечение его необходимыми людскими ресурсами, сбалансированными по численности, направлениям подготовки, по квалификационной и возрастной структуре с учетом необходимых темпов их обновления и прогнозируемых структурных преобразований в науке и экономике.

Основной задачей НИУ является вывод на мировой уровень образовательных организаций, способных взять на себя ответственность за сохранение и развитие кадрового потенциала науки, высоких технологий и профессионального образования, развитие и коммерциализацию в Российской Федерации высоких технологий.

В целях реализации приоритетных направлений развития науки, технологий и техники, научного и кадрового обеспечения потребностей отраслей экономики и социальной сферы первые НИУ были созданы Указом Президента России от 7 октября 2008 г. «О реализации пилотного проекта по созданию национальных исследовательских университетов». Президент принял предложение Правительства о реализации пилотного проекта по созданию Национального исследовательского ядерного университета на базе государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский инженерно-физический институт (государственный университет)» и Национального исследовательского технологического университета на базе федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Государственный технологический университет «Московский институт стали и сплавов».

Процесс образования НИУ идет, в него втягивается все большее число вузов.

Минобрнауки России издало Приказ от 29.07.09 № 276 «О перечне показателей, критериев и периодичности оценки эффективности реализации программ развития университетов, в отношении которых установлена категория «национальный исследовательский университет».

В числе двадцати двух установленных показателей:

- доля обучающихся по приоритетным направлениям развития НИУ;
- количество человек, принятых в аспирантуру и докторантуру из сторонних организаций в расчете на одного научно-педагогического работника;
- количество молодых ученых, специалистов, преподавателей; количество статей в научной периодике, индексируемой иностранными и российскими организациями;
- доля доходов от НИОКР из всех источников в общих доходах НИУ;
- количество поставленных на бухгалтерский учет объектов интеллектуальной собственности;
- количество научных лабораторий, оснащенных высокотехнологичным оборудованием;
- доля НТР, имеющих ученую степень доктора наук или кандидата наук;
- эффективность работы аспирантуры и докторантуры;
- доля иностранных обучающихся;
- объект НИОКР в рамках международных научных программ в расчете на одного НТР.

Чем все же отличаются национальные исследовательские университеты от других вузов?

Они, действительно, являются кузницей кадров для самых высокотехнологичных секторов экономики. НИУ призваны объединить образовательный, научный и экономический потенциал, создав эффективную

систему коммерциализации научных результатов, разрушив тем самым выросшую стену неконкурентоспособности вокруг нашей системы высшего образования.

Сыграют свою роль и значительные академически свободные НИУ — собственные программы обучения, дипломы своего образца, дополнительное бюджетное финансирование, активное участие в научной работе, а значит, получение больших средств в связи с реализацией результатов научных исследований.

Вопросы и задания по материалам Темы 18

1. Расскажите об истории и концепции исследовательского университета.
2. Подготовьте сообщения о ведущих и исследовательских вузах зарубежных стран.
3. Что представляют собой рейтинги вузов?
4. Почему, по вашему мнению, концепции ведущих вузов и исследовательских университетов в нашей стране принимаются и продвигаются с таким трудом?
5. Подготовьте сообщения о наиболее интересных, с вашей точки зрения, зарубежных и российских вузах в аспектах сравнительных характеристик.

Тема 19. Новый инструмент современного образования: открытые инновации в управлении качеством

Инновации и открытые инновации.

Качество образования и система управления качеством.

Бенчмаркинг в образовании.

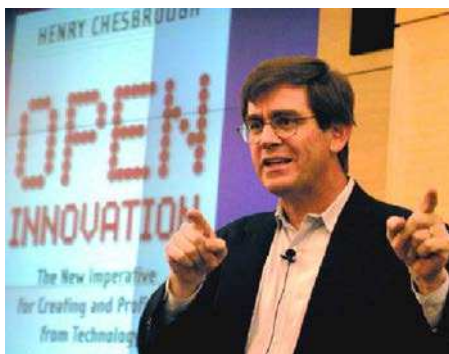
Основные направления реализации концепции открытых инноваций.

За последние десятилетия четко обозначилась общемировая тенденция перехода к обществу, основанному на знаниях. Интенсивность и глубина этих процессов определяются продолжающейся научно-технической, институциональной, информационной революцией во всех сферах нашей жизни. Влияние указанных тенденций на общественное развитие все чаще называют *интеллектуальной революцией*. Все это серьезно меняет значение системы образования в жизни государства и общества. Для успешного решения задачи обеспечения развивающейся экономики высококвалифицированными профессионалами современное образовательное учреждение должно активизировать все направления своей деятельности: науку, образование, систему управления. Это предполагает своевременное и полное обеспечение вуза всеми необходимыми ресурсами, которые отвечали бы реалиям современного общества. В связи с этим актуальной является проблема адаптации системы управления качеством образования к требованиям рынка, и эту задачу можно трактовать с точки зрения внедрения так называемых открытых инноваций в систему управления качеством образования.

В современном мировом образовательном пространстве ведущие позиции занимают страны, трактующие

высшее образование как отрасль рыночной экономики, а университеты в качестве участников международной конкуренции. В российской высшей школе серьезно обострилось противоречие между задачей обеспечения кадрового соответствия экономическим требованиям и управленческим потенциалом развития отечественных вузов. Принятый курс на интеграцию российской высшей школы в Болонский процесс по-прежнему требует интерпретации ее места в международной конкуренции, и, прежде всего, по критерию адекватности данной задачи моделям управления качества образования вузов. Возможно, одной из важных проблем здесь является проблема реалистичной оценки требований внешней среды, а кроме того — отсутствие системного подхода к задаче внедрения инноваций в управленческий процесс в образовании.

Понятие инновации вошло в научный лексикон сравнительно недавно. Однако за этот промежуток претерпело множество толкований, одни из которых внесли существенный вклад в понимание сути данного процесса, другие так и остались подходами, не получившими широкого распространения. Среди этого многообразия особо выделяется понятие *открытой инновации* как наиболее многогранного подхода к инновационным задачам. Сам по себе феномен разрушения границ организаций и перехода к сетевым формам получения нового знания широко известен и применяется в прак-



Г. Чесбро

тической деятельности достаточно известных транснациональных корпораций. Однако обычно он рассматривается в аспекте применения нетривиальных бизнес-моделей в инновационной деятельности, а не как некая специфическая сущность, присущая собственно категории инноваций как таковой. Наиболее полно категория открытой инновации рассмотрена в книге Г. Чесбро, где традиционная или закрытая инновация противопоставляется открытой.

В последние годы XX в. несколько одновременно действующих факторов стали подрывать базовые положения закрытых инноваций. Одним из таких факторов является постоянно возрастающая мобильность опытных и профессионально подготовленных людей. Когда специалисты покидают компанию, проработав там много

лет, они забирают с собой, а затем приносят новому работодателю большой багаж знаний, который достался им тяжелым трудом на предыдущем месте работы. Другой, связанный с первым, фактор эрозии — растущее число людей, получивших образование в высшей школе и даже после ее завершения. Рост числа таких людей способствует тому, что знание выходит из узких структур знаний шахтного типа, созданных в виде центральных исследовательских лабораторий корпорации.



Знаменитая книга Чесбро

Чесбро отмечает, что, хотя в ходе процесса открытых инноваций выкорчевываются идеи-претенденты, попавшие по ошибке (теперь появившиеся не только изнутри, но из внешних источников), можно вернуться к тем идеям-претендентам, которые первоначально показались малополезными, но со временем доказали свою перспективность. При прежнем процессе *закрытых инноваций* такие отвергнутые возможности часто упускались безвозвратно.

На своем базовом уровне логика модели открытых инноваций базируется на огромных избыточных знаниях, которые должны быть оперативно использованы, чтобы компания, их получившая, могла создать дополнительную ценность. В этом случае знание, которое компания получила в ходе своего исследования, не может ограничиваться только внутренними путями, ведущими на рынок. Аналогично внутренние пути на рынок не могут использоваться только для передачи собственных знаний компании.

В России реализация новых подходов к развитию высшего образования идет в русле трансформации традиционных университетов в университеты инновационного типа. Стратегия их развития основана, напомним (мы об этом говорили выше), на реализации концепции вуза как *учебно-научно-инновационного комплекса*. В таком случае, они, с одной стороны, готовят специалистов/профессионалов нового поколения для рынка интеллектуального труда, а с другой — становятся полноправными субъектами рыночной экономики как разработчики, поставщики объектов интеллектуальной собственности, продукции и услуг с новым качеством, востребованным потребителями. Такие вузы могут вполне рассматриваться в качестве одной из составляющих инновационного сектора экономики страны — они могут дать вполне адекват-

ные ответы на вызовы времени. Однако пока их развитие сдерживает бремя ограничивающих факторов:

— во-первых, в настоящее время идет процесс накопления опыта и информации по инновационным университетам с неизменной ссылкой на зарубежные аналоги (как правило, стран с иной правовой системой, чем в России). Следующим должен стать этап научно-теоретической обработки такой информации в целях формирования обоснованных теоретических предложений в адрес законодателя об инновационных университетах в системе вузовского образования, а формирование их законодательной модели нужно рассматривать в качестве одной из граней эволюции традиционной системы образования;

— во-вторых, университет нового типа предполагает обязательную интеграцию научной, образовательной и инновационной деятельности (хотя пока не все еще ясно с понятием «инновационная деятельность»).

Рассматривая качество образования как инновационную составляющую процесса реформирования системы образования, необходимо отметить, что это уже не национальная, а, действительно, всемирная проблема. Многие страны задаются вопросом о том, как обеспечить качество образования в условиях доступности образовательных услуг, быстро меняющихся ситуаций на рынках труда и образования. В программном документе ЮНЕСКО *качество высшего образования выдвинуто на роль «общего знаменателя» реформ высшего образования.*

Поскольку качество профессионального образования можно повысить путем интеграции образовательной и научной деятельности, на первом этапе достижения этой цели задача должна быть поставлена гораздо проще — вернуть науку в высшие учебные заведения. В результате будут сформированы академические инновационные университеты, продуманы и внедрены

инновационные технологии в вузовское образование. В условиях формирования в России конкурентоспособной системы генерации, распространения и использования знаний это позволит решить необходимую задачу: превратить вузовское образование в процесс не только учебно-образовательный, но и научно-познавательный. Его составляющая — обучение студентов не только научным знаниям как таковым, но и методологии их получения и применения, чтобы привить им способность к непрерывному самообразованию и профессиональному росту в условиях системной трансформации общества. Лишь следуя этому, можно будет говорить о самодостаточности образования как социального института и его качестве. В данном случае научная деятельность может рассматриваться как элемент открытой инновационной системы, без которой немислим переход к действительно качественному образованию.

Для современных вузов мира в целях обеспечения качественной подготовки профессионалов представляется необходимым использовать методы инновационного менеджмента, к которым, в частности, относится *бенчмаркинг*. *Бенчмаркинг в вузе — это процесс поиска и внедрения в практику работы вуза и его подразделений новых процессов и новых проектов, непрерывный процесс выработки стратегий повышения качества образовательных услуг, появления учебной и научной продукции.*

Бенчмаркинг (от англ. benchmarking) — сопоставительный анализ на основе эталонных показателей — процесс определения, понимания и адаптации имеющихся примеров эффективного функционирования организации с целью улучшения собственной работы. Он в равной степени включает в себя два процесса: оценивание и сопоставление.

Обычно за образец принимают «лучшую» продукцию и маркетинговый процесс, используемые прямыми конкурентами и фирмами, работающими в других подобных областях, для выяв-

ления фирмой возможных способов совершенствования ее собственных продуктов и методов работы.

Сопоставительный анализ на основе эталонных показателей можно рассматривать как одно из направлений стратегически ориентированных маркетинговых исследований.

Недостатки: трудность получения объективных показателей из-за закрытости компаний, в том числе собственной. Существующие системы финансового и налогового учета не всегда позволяют получить реальные данные по тем или иным направлениям деятельности.

Родиной сопоставительного анализа на основе эталонных показателей являются США. В 1972 году исследовательская и консалтинговая организация PIMS установила, что для нахождения эффективного решения необходимо знать передовой опыт других предприятий, которые имеют успех в похожих условиях. В 1979 году американская компания Херох приступила к реализации проекта «Бенчмаркинг конкурентоспособности» для анализа затрат и качества собственных товаров по сравнению с японскими. Проект имел большой успех.

Цель сопоставительного анализа на основе эталонных показателей состоит в том, чтобы на основе исследования установить потребность в изменениях и вероятность достижения успеха в результате этих изменений. Бенчмаркинг осуществляется в рамках конкурентного анализа и не является новшеством для большинства предприятий, хотя он будет более детализированной и упорядоченной функцией, чем метод или подход конкурентного анализа.

Виды бенчмаркинга:

— бенчмаркинг конкурентоспособности — измерение характеристик предприятия, исследования специфических продуктов, возможностей процесса или административных методов и сопоставление их с характеристиками конкурентов;

— внутренний бенчмаркинг — сопоставляются характеристики производственных единиц со схожими бизнес-процессами внутри организации;

— функциональный бенчмаркинг — сравниваются определенные функции двух или более организаций в том же секторе;

— бенчмаркинг процесса — сравниваются показатели определенных процессов и ограниченных функций с предприятиями, у которых лучшие характеристики в аналогичных процессах.



Не стоит ли изучить внимательнее?

Для того чтобы это было эффективно, в вузе может/должна быть создана инфраструктура, основанная на информационно-аналитической деятельности, которая бы создавала возможность для поиска, внедрения, распространения и, в целом, управления образовательными инновациями.

Информационно-аналитическая деятельность в области образовательных инноваций имеет несколько составляющих, таких как:

- непосредственное участие в инновационных процессах;
- поиск и создание информационного банка инноваций;
- информационно-аналитическая поддержка принятия решений при оценке эффективности инноваций, что требует обработки больших массивов информации;
- информационное взаимодействие с различными структурами, включая внешний опыт управления

инновационной деятельностью на предмет поиска, разработки, внедрения и продвижения инноваций.

Информационно-аналитическое сопровождение можно представить в виде двух контуров: внутреннего и внешнего:

— *во внешнем контуре* идет сбор и анализ информации об образовательных инновациях других учебных заведений, нормативно-правовой документации по проблемам инноваций органов управления учреждений образования, публикаций прессы, телевидения, Интернета по данной тематике на основе внедрения принципов открытых инноваций. Параллельно с этим осуществляется продвижение собственных образовательных инноваций вуза в информационном образовательном пространстве;

— *внутренний контур* предполагает сбор, анализ, отслеживание результатов, распространение опыта инновационной деятельности в конкретном вузе.

Исходя из того, что инновационная образовательная деятельность неразрывно связана с функционированием всего высшего учебного заведения, входными показателями для системы информационно-аналитического сопровождения будут являться *информация об инновациях в целеполагании и задачах, инновации в содержании образования, в формах и методах, в технологиях обучения, инновации в средствах обучения и управлении качеством образования, в системе диагностики, в контроле, в оценке результатов и т. д.* Результаты функционирования системы информационно-аналитического сопровождения инновационной образовательной деятельности включают в себя *банк образовательных инноваций, результаты мониторинговых исследований качества образования, прогнозирование и выработка рекомендаций, выявление возможных для внедрения инноваций.*

Известен и ряд причин, по которым следует идти по пути создания открытых инноваций в сфере управления качеством высшего профессионального образования:

✓ с появлением информационно-коммуникационных технологий монополии на знания, в основном, исчезают — практически в каждой области присутствует избыток знаний за счет широкого распространения общедоступных научных баз данных, онлайн-журналов и отдельных статей в сочетании с дешевым доступом в Интернет и высокой скоростью передачи информации;

✓ в новых парадигмах образования вузы неизбежно сталкиваются с изменениями и выигрывают, используя не только внутренние, но и внешние идеи, не тратя усилий на дублирование исследований. Сегодня созданы мощные способы выйти за традиционные границы вуза и использовать в работе лучшие практики в сфере управления качеством;

✓ в основе инновационного процесса в настоящее время лежит логика «изобретено не здесь» (not invented here — НИИ). Вузы в этих условиях могут полагаться на внешние источники, чтобы выполнить свою работу эффективно;

✓ распределенное знание оказывается гораздо больше знания, имеющегося у одного вуза. Комбинация знаний, имеющихся у вузов и всех заинтересованных сторон, — новый подход к инновациям;

✓ большинство серьезных профессионалов, способных к созданию инноваций, работают в разных странах и даже на разных континентах, не являются членами какой-то единственной организации, а трудятся в многочисленных университетах. Необходимо взаимодействовать со специалистами не только в рамках своей организации и даже страны, но и получать научные данные извне;

✓ иногда инновации отыскивают ценность вне вуза, а иногда их ценность проявляется только после объединения с другими идеями;

✓ консервация идей становится уже непригодной. Идей, которые не готовы быть использованы самим вузом, могут быть потеряны для этого вуза, так как в настоящее время усиливается ротация исследователей.

Реализация концепций открытых инноваций в сфере управления качеством образования может осуществляться в следующих направлениях:

➤ организация сетевого взаимодействия вузов и всех заинтересованных сторон, обмен идеями и знаниями;

➤ тщательный мониторинг внешних инноваций и внешний бенчмаркинг. Привлечение сотрудников, способных работать с внешними инновациями и управлять знаниями;

➤ интегрирование внутренних и внешних идей и знаний и получение более сложных комбинаций знаний и отсутствующих элементов;

➤ коммерциализация инноваций за счет вывода своих идей во внешний мир и выхода на внешние организации. Другими словами, вузы должны получать прибыль от использования другими их идей, и сами должны покупать интеллектуальную собственность у других вузов, когда она соответствует их модели инновационного развития и эффективна.

За последнее десятилетие в России были сделаны значительные государственные вложения в создание инструментов, стимулирующих инновации. Сформирована институционализированная система, обеспечивающая на разных уровнях инвестиции в инновационную продукцию и модернизацию производства. Но разрыв между средой генерации знаний и средой их технологизации по-прежнему велик. Культура технологического

взаимодействия в России все еще живет в традициях прошлого века — она ориентирована не на инициативу, а на институциональных провайдеров, директивно обеспечивающих транзакции между сферами разработки и технической материализации.

Вместе с тем, модели чужого опыта не всегда возможно воссоздать в условиях другого национального менталитета. Инновационная культура, как и всякая культура, является очень многомерным явлением — сложно оценивать по меркам других стран.

Сегодня практически в каждом мировом вузе ведутся работы по созданию системы менеджмента качества с использованием различных подходов, однако до сих пор ни среди теоретиков, ни среди практиков не существует единого мнения о предпочтительности той или иной модели построения системы управления качеством образования. Немало проблем возникает и в практическом применении в вузах многих методов и инструментов менеджмента качества, хорошо зарекомендовавших себя в производственных организациях. Многие исследователи полагают, что система качества не может быть внесена извне, она может быть заботливо внедрена руководством конкретного вуза и только при участии всего коллектива.

Создание системы менеджмента качества в вузах должно преследовать следующие цели:

- повышение престижа вуза и его инвестиционной привлекательности;
- совершенствование образовательного процесса, своевременное и систематическое выявление недостатков в области обеспечения качества обучения и нахождение способов их устранения на основе анализа мирового опыта в этой сфере;
- реорганизация системы управления вузом, открытие новых специальностей и специализаций, направлений обучения;

— ориентация на удовлетворение требований работодателей, определенных отраслей и регионов.

Модернизация высшего образования в нашей стране происходит на фоне структурной перестройки и изменения уклада всей национальной экономики. Отечественное высшее образование, обладающее высоким профессиональным потенциалом, должно обеспечить адекватную интеллектуальную, научную и кадровую поддержку инновационной экономики и сохранение России в ряду ведущих технологически развитых стран. Инновационная деятельность в сфере образования, основанная на открытости, должна присутствовать как обязательный и профильный для всей системы элемент, как необходимое условие поступательного движения и устойчивого развития.

Управление инновациями, а тем более открытymi — в значительной мере информационный процесс. Это процесс поиска, сбора, обработки, распространения информации в глобальной, общемировой среде. Пересечение инновационными цепочками границ стран предполагает преодоление кросс-культурных барьеров, обмен деловой информацией и т. д.

Что же мешает России занимать лидерские или хотя бы близкие к ним в позиции в инновационной сфере? Некоторые религии и культуры лучше, чем другие, продвигают персональную ответственность, образование, предпринимательство и доверие — ценности, которые формируют политическое и экономическое развитие. Когда речь заходит о демократии, процветании и праве закона, протестантские общества, прежде всего, северные страны — Дания, Финляндия, Исландия, Норвегия и Швеция — обычно опережают католические нации, особенно стран Латинской Америки. Конфуцианские общества, такие как Япония, Сингапур, Южная Корея, Тайвань, сегодняшний Китай, произвели

преобразующий экономический рост в глобальном масштабе. Исламские страны, даже те, что с нефтью — нет. Просвещенная политика может с течением времени (в течение жизни поколения) продуцировать культурные изменения, которые, в свою очередь, вызовут политический плюрализм и экономическое развитие. Наиболее важными инструментами изменений, видимо, являются:

— открытое инновационное образование, привносящее демократические и предпринимательские ценности;

— улучшение/изменение воспитания детей;

— религиозные реформы;

— помощь в развитии, направленная на культурные изменения.

К сожалению, российская культура и даже образование инновационно-резистентны, сопротивляются прогрессу.

Вопросы и задания по материалам Темы 19

1. Что такое инновации?
2. Что такое открытые инновации?
3. Что такое бенчмаркинг применительно к образованию?
4. В чем заключается система маркетинга и управления качеством образования в современных инновационных высших учебных заведениях?
5. Расскажите об основных направлениях внедрения открытых инноваций в образовании.

Тема 20. Мировой и отечественный опыт инклюзивного образования

Общее понятие о детях с ограниченными возможностями здоровья.

Инклюзия в образовании.

Л. С. Выготский об обучении детей с особыми возможностями.

Зарубежный опыт инклюзии в общем образовании.

Инклюзивное образование в зарубежных и отечественных вузах.

Организационные, управленческие и педагогические проблемы инклюзивного образования.

Появившаяся в 90-х гг. XX в. во многих странах современная форма обучения детей с *ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)* — *инклюзивное образование* — стала результатом изменений в сфере социальных отношений и системе образования, направленных на большую открытость, учет индивидуальности и своеобразия каждого человека. *Инклюзивное образование представляет собой форму совместного обучения здоровых детей/молодых людей и детей/молодых людей с ОВЗ в массовом учебном заведении при условии адаптации образовательного процесса к индивидуальным особенностям каждого обучающегося.*

Прежде, чем стал возможен переход к совместному обучению людей с разным уровнем психофизического развития, потребовалось преодолеть формировавшееся на протяжении нескольких столетий убеждение в том, что люди с ОВЗ являются обладателями низкого социального статуса и составляют обособленную общность.

Исторически начало переходу к равенству всех людей положило принятие в 1948 г. Всеобщей декларации прав человека, что было результатом оценки преступного нацистского режима и осознания последствий

дискриминационной политики по признаку национальности, вероисповедания, своеобразия развития человека. В 1959 г. была принята Декларация прав ребенка, обязывающая государства обеспечить развитие всех детей в обстановке защиты и уважения их достоинства.

Идея всеобщего равенства и обеспечения благоприятных условий жизнедеятельности для каждого человека была впоследствии конкретизирована и явилась основанием для обновления курса социальной политики в отношении людей с ОВЗ. Существовавшая ранее система помощи была направлена на удовлетворение витальных потребностей (обеспечение едой и уходом) и проведение коррекционно-оздоровительных мероприятий. Предполагалось, что человек с ОВЗ может быть интегрирован в социум исключительно при условии нивелирования или минимизации имеющихся у него нарушений и приспособления к окружающим условиям.

В середине прошлого века был предложен новый принцип социальной политики — принцип нормализации, который был узаконен рядом стран в 1958 г. Данный принцип, введенный в сферу социальных отношений, толковался как расширение жизненного пространства человека с ОВЗ и максимальное приближение его образа жизни к образу жизни здоровых людей. Утвержденный принцип нормализации в качестве основополагающего понимался как устранение всевозможных барьеров, осложняющих процесс интеграции людей с ОВЗ в социум (физических, коммуникационных, социально-психологических). Была начата работа, направленная на создание доступной и комфортной среды для проживания каждого такого человека.

Следствием формирования нового курса социальной политики явилась переоценка существовавшей с конца XIX в. практики обучения людей с нарушенным психофизическим статусом в специальных учебных

заведениях, отдельно от нормативно развивающихся сверстников. В 70-х гг. XX в. ученые обратили свое внимание на возможность обучения детей с ОВЗ в общеобразовательной школе и молодых людей в высших учебных заведениях. По мнению противников разделения детей по типам учебных заведений, система общего образования, являясь моделью социума, должна охватывать всех и без какой-либо дискриминации. Принимая во внимание широкий спектр образовательных потребностей и возможностей учащихся с нарушенным психофизическим развитием, большинству из которых оказались недоступны требования общеобразовательной школы или вуза, в 90-х гг. был начат поиск педагогических механизмов успешной образовательной интеграции таких людей. В связи с изменением контингента учащихся в направлении его большей неоднородности произошел отказ от единообразной системы требований, педагогических подходов, средств и методов обучения. Перед системой образования была поставлена цель адаптировать образовательную среду к особенностям учебной деятельности каждого человека, что являлось воплощением идеи инклюзии.

Обновленный курс, сближающий системы общего и специального образования, получил законодательное закрепление на высшем международном уровне и на уровне отдельных стран. В Декларации, принятой в 1994 г. на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями (Саламанка, Испания), провозглашалось, что *возможные трудности обучения у детей с ОВЗ должны предупреждаться посредством гибкости и вариативности условий обучения*. Исключалось и представление о нормативном уровне развития, необходимом для обучения ребенка с ОВЗ в массовой школе.

Специалисты в области организации совместного обучения обращали внимание на то, что в случае

несоблюдения требуемых условий возникает ситуация, противоречащая заявленному курсу на равенство образовательных прав всех детей и благоприятное развитие каждого в соответствии с его индивидуальной траекторией. Интегрируемый в общеобразовательный класс ребенок с ОВЗ без создания там адаптированных условий обучения попадает в неблагоприятную для себя, дискриминирующую ситуацию, которая ограничивает его учебную деятельность пассивным присутствием на занятиях и/или предопределяет стойкую неуспеваемость.

В соответствии с законодательными актами, принятыми за рубежом, дети с ОВЗ не только наделялись правом обучения вместе со всеми, но для них гарантировалось создание соответствующих адаптированных условий и предоставление необходимой психолого-педагогической помощи.

Российская педагогика обратилась к вопросу интеграции детей с ОВЗ на два десятилетия позже, в 90-х гг. прошлого столетия. Отставание от мировых тенденций в сфере образования было вызвано закрытостью науч-



Л. С. Выготский

ного сообщества для зарубежных инновационных идей и прежней невостребованностью теоретических основ совместного обучения, которые были заложены в начале XX в. еще Л. С. Выготским⁶⁸. Он указывал на основной недостаток специальной (коррекционной) школы, которая «замыкает своего воспитанника — слепого,

⁶⁸ Лев Семенович Выготский (1896–1934) — выдающийся советский психолог. Основатель исследовательской традиции, которая стала известна как «культурно-историческая теория» в психологии.

глухого или умственно отсталого ребенка в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фиксируют его внимание на своем недостатке и не вводят его в настоящую жизнь. *Специальная школа вместо того, чтобы выводить ребёнка из изолированного мира, развивает в нем навыки, которые ведут к еще большей изоляции и усиливают его сепаратизм.* Поэтому, считал Л. С. Выготский, задачами воспитания ребенка с ОВЗ, с нарушениями развития является его *интеграция, широчайшая ориентировка на нормальных детей и осуществление компенсации его недостатка.*

Как видим, Л. С. Выготский одним из первых обосновал идею интегративного обучения. Впоследствии его идея реализовалась в практике работы школ Западной Европы, США и Канады и только в последние годы все активнее воплощается в России.

Благоприятной основой для отказа от сегрегационной политики в сфере обучения детей с ОВЗ явилась гуманизация системы общего образования, что предопределило ее большую гибкость и адаптивность к запросам и своеобразию познавательной сферы ученика. К этому же времени относится изменение курса социальной политики: в перечень видов помощи, необходимой людям с ОВЗ, было включено создание безбарьерной среды, расширяющей жизненное пространство человека (Программа «Доступная среда», 1992 г.). Кроме того, на рубеже XX–XXI вв. был принят ряд документов, которые гарантировали обучение детей с ОВЗ в общеобразовательной школе с созданием в ней специальных адаптированных условий (Проект «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья», 1992 г., письма Министерства образования РФ).

Обращаясь к ситуации обучения детей с ОВЗ последнего десятилетия в нашей стране, можно констатировать,

что наличие теоретического обоснования перехода к совместному обучению, разработанного на рубеже XX—XXI веков, и создание соответствующей нормативно-правовой базы не стали основанием для широкого распространения интеграционных тенденций в отечественной школе. Тем не менее, есть и вполне удачные прецеденты интеграции детей с ОВЗ в массовые учебные заведения, а поиски механизмов практической реализации принятого курса продолжают.

В связи с принятием нового Закона «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральных государственных образовательных стандартов, гарантирующих всем людям с ОВЗ право на обучение с созданием необходимых (адаптированных) условий, особую актуальность приобретает вопрос о вариантах и масштабах совершаемых преобразований в системе общего образования.

В педагогике большинства стран, реализующих политику инклюзии, в том числе, и в России, определены границы относительно образовательной интеграции в зависимости от форм патологий и степени их тяжести. Большинство педагогов придерживается мнения, что *интеграция в общеобразовательный класс детей с нарушениями когнитивного развития нецелесообразна, так как не отвечает образовательным потребностям этих детей и может провоцировать ухудшение ситуации обучения для других учеников*. Требуемые для них условия обучения — сокращение общего числа учащихся в классе/группе, индивидуальная помощь в усвоении материала и постоянный контроль правильности выполнения учебных заданий — могут быть эффективно обеспечены в границах специальных (коррекционных) классов/групп. При этом, в соответствии с интеграционной направленностью системы образования, разработаны альтернативные,

внеурочные, варианты включения этих детей в среду других — их сверстников.

Организация специальных классов в общеобразовательной школе (в отличие от обучения в специальных учебных заведениях) позволяет детям с различным уровнем развития совместно проводить время на переменах, организовывать общие игры, принимать участие в общих мероприятиях и праздниках. Подобное сочетание раздельного обучения с возможностью широкой интеграции в детское сообщество полностью соответствует современному курсу образовательной политики: для каждого ребенка обеспечиваются наиболее благоприятные условия обучения и исключается вариант замкнутости детей с ОВЗ в изолированной от других детей группе. В отдельных случаях дети совместно посещают некоторые уроки, преимущественно эстетического цикла (музыка, ИЗО) и физкультуру.

Несмотря на подтвержденные достоинства частично раздельного обучения, в мировом образовательном пространстве ведутся поиски механизмов, реализация которых обеспечит постоянную интеграцию в общеобразовательный класс детей с различными формами дизонтогенеза⁶⁹, за исключением случаев самых тяжелых нарушений (глубокая степень умственной отсталости, тотальная слепота и глухота).

⁶⁹ **Психический дизонтогенез** — нарушение развития психики в целом или ее отдельных составляющих, нарушение темпов и сроков развития отдельных сфер психики и их компонентов. Термин «дизонтогенез» впервые введен Г. Швальбе (1927) для обозначения отклонения внутриутробного формирования структур организма от нормального развития. В настоящее время дизонтогенезом обозначают различные формы нарушений онтогенеза, включая и постнатальный, преимущественно ранний, период, ограниченный теми сроками развития, когда морфологические системы организма еще не достигли зрелости.

Одним из условий интеграции детей с ОВЗ в общеобразовательный класс является соблюдение образовательных прав нормативно развивающихся учащихся. В нашей стране и за рубежом существует ряд аналогичных правил, соблюдение которых предупреждает ситуацию вынужденного неравномерного распределения внимания педагога между учениками класса (превалирование индивидуальной работы с нуждающимися в дополнительной помощи детьми) и, следовательно, снижение общего уровня обучения. Данные правила касаются численного соотношения нормативно развивающихся детей и детей с ОВЗ и предельно допустимого общего количества учеников в классе. Педагоги разных стран сходятся во мнении, что число детей с особыми образовательными потребностями не должно превышать $1/5$ – $1/4$ от общего состава класса, а количество всех детей необходимо сократить до 15–20. В отдельных случаях при интеграции в класс детей с ОВЗ, имеющих сохранное интеллектуальное развитие (прежде всего, учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата), общее число учащихся в классе может достигать 25.

В соответствии с мировоззренческими основами инклюзивного образования — обеспечение в массовой школе благоприятных условий для каждого ребенка — особую значимость приобретает вопрос разработки соответствующих психолого-педагогических механизмов. Работы современных ученых, специалистов в области общей и специальной педагогики, и накопленный за рубежом и в России опыт организации совместного обучения предоставляет на сегодняшний день широкие возможности для индивидуализации образовательного процесса.

В соответствии с разнообразием особенностей учебной деятельности детей с ОВЗ преобразованием

могут быть подвергнуты непосредственно процесс обучения и его содержание (программа обучения). Индивидуализация процесса обучения реализуется путем различных педагогических подходов, использования широкого спектра методов и средств работы на уроке. Посредством определения объема учебного материала и уровня его сложности, которые соответствуют особенностям познавательной сферы ребенка, воплощается индивидуальный подход к конструированию содержания образования.

В России и странах зарубежья разработаны аналогичные подходы к индивидуализации процесса обучения, позволяющие детям с ОВЗ изучать новый материал и выполнять учебные задания в адаптированной для них форме. Ученикам предоставляются альтернативные формы получения информации (например, прослушивание аудиозаписей слабо видящими детьми вместо самостоятельного чтения), дополнительное время для завершения работы в классе или сдачи домашнего задания и возможность замены письменного ответа устным или в электронном виде. К вариантам помощи относятся плакат-пример на конкретное правило, опорный конспект и обобщающая таблица, объяснение алгоритма выполнения задания, подсказка (намек, ассоциативный ряд), предупреждение о возможных ошибках.

Индивидуальный подход к конструированию содержания образования используется в практике инклюзии при обучении в общеобразовательном классе детей с нарушениями интеллектуального развития. При этом подходы к созданию адаптированных программ обучения в разных странах не являются полностью идентичными, вследствие чего различается и степень соответствия разработанных программ образовательным возможностям ученика.

Так, один из подходов, используемый, в частности, в отечественной практике, представляет собой сочетание элементов, разделов и тем, заимствованных из разных типов программ: общеобразовательной и коррекционных школ. В нашей стране учащиеся с *дефицитностью* когнитивных функций, интегрируемые в общеобразовательный класс, обучаются по специально разработанной программе, основу которой составляют общеобразовательная программа обучения и программа школ VII вида (для детей с задержкой психического развития и трудностями обучения) или VIII вида (для детей с умственной отсталостью). В процессе планирования уроков чрезвычайно важным является нахождение тем (или их элементов) и заданий, общих для всех одноклассников. В этом случае, ребенок с особенностями когнитивного развития получает возможность периодически включаться в общую учебную деятельность класса, что является подтверждением его статуса равноправного члена ученического коллектива.

В Польше, например, в качестве дополняющей и адаптирующей общеобразовательную программу используется программа «Школы жизни», предназначенная для детей с нарушениями интеллектуального развития. Обучение по этой программе позволяет учащимся не только овладеть знаниями, умениями и навыками, но и стимулирует их познавательную активность, для чего, например, организуется наблюдение за изучаемыми объектами. В содержании программы присутствуют компоненты, направленные на широкое участие детей в различных сферах жизни: в структуре занятий представлена доступная практическая деятельность и деятельность, стимулирующая коммуникацию между одноклассниками.

Технология работы учителя в классе с гетерогенным составом учащихся аналогична работе в малокомплектной школе: учащиеся внутри класса разбиваются на группы в соответствии с их образовательными возможностями, с каждой из которых учитель попеременно ведет занятия: объясняет новый материал, проверяет правильность его понимания, оказывает индивидуальную помощь. Другие учащиеся в это время повторяют пройденный материал и самостоятельно выполняют задания.

Наиболее широкие возможности для индивидуализации содержания образования предоставляют широко распространенные в инклюзивной практике США и Канады *индивидуальные образовательные планы*, которые разрабатываются с учетом актуальных и потенциальных возможностей конкретного ребенка. В настоящее время в европейских странах (например, Польше, Германии) и России индивидуальные планы также получили распространение и рассматриваются как всецело соответствующие курсу совместного обучения детей с различными образовательными возможностями в адаптированных для каждого условиях.

В индивидуальном образовательном плане, который разрабатывается для ребенка командой специалистов (педагогами общей и специальной систем образования, психологом, дефектологом), определяются персонафицированные цели обучения, в том числе, отдельно по каждой дисциплине, согласованные с общими целями класса, и намечаются стратегии их достижения (способы подачи информации, предпочтительные методы обучения и формы контроля). Уровень сложности учебной программы каждого из изучаемых предметов может существенно различаться в зависимости от способностей ученика.

По завершении учебного года проводится мониторинг, по результатам которого определяется соответствие учебных достижений ребенка поставленным целям и разрабатывается дальнейшая индивидуальная траектория его обучения и развития. Если цели, зафиксированные в индивидуальном плане, не были достигнуты, пересматриваются пути их достижения — выбираются более эффективные для ученика педагогические технологии и средства. Достижение ребенком более высоких результатов, по сравнению с предполагаемыми, также свидетельствует о необходимости обновить стратегию его обучения в направлении обогащения и усложнения учебного материала. Наряду с «академическим» компонентом (овладение знаниями, умениями и навыками) в индивидуальном образовательном плане может быть отражен и социализирующий. Это актуально, прежде всего, для детей с расстройствами поведения, аутистическими чертами и общим недоразвитием психических функций. Дети с названными нарушениями с трудом устанавливают контакты со сверстниками, у них существенно снижена или отсутствует способность к спонтанному усвоению норм взаимодействия с социумом. Соответственно, большое внимание должно уделяться усвоению такими детьми позитивных форм поведения и правил поведения в среде сверстников (соблюдение очередности в играх, понимание шуток и адекватность ответной реакции, умение просить о помощи и благодарить, участие в разрешении конфликтов между сверстниками).

Анализ алгоритма составления индивидуальных образовательных планов в разных странах показал, что в практике инклюзии США и Канады приобретение детьми с ОВЗ социального опыта является задачей школы, равной по значимости их компетентности в сфере учебных дисциплин. В отличие от североамериканских

традиций, в европейских странах, в том числе, и в России, организация совместного обучения базируется на приоритете успешного продвижения каждого ребенка по траектории «обучение — развитие» и достижения индивидуальных высоких учебных результатов. Можно отметить, что по сравнению с фиксированной программой для того или иного типа школ (сочетание программ) индивидуальные образовательные планы имеют больший адаптивный ресурс, что выражается в их гибкости и изменяемости в соответствии с актуальным состоянием конкретного ребенка.

Независимо от масштаба и глубины преобразований на уроках в общеобразовательном классе требуется *обязательное участие второго педагога (педагога специальной системы образования), деятельность которого включает два направления: индивидуальную помощь ученику в овладении программой и поддержку его участия в коллективных формах работы*. При этом, как обращают внимание зарубежные педагоги, чрезвычайно важным является соблюдение баланса между этими двумя направлениями. Гипертрофированное внимание к личным учебным достижениям и концентрация на индивидуальных целях обучения может явиться причиной противопоставления ребенка с ОВЗ одноклассникам и сужения пространства для контактов между детьми. В результате замкнутой системы «ученик — педагог» функция массовой школы как института интеграции окажется не полностью реализованной.

Для успешной интеграции детей с ОВЗ наряду с индивидуализацией образовательного процесса необходимо их *сопровождение*, то есть организация *психолого-педагогической помощи*, направленной на предупреждение/разрешение трудностей, связанных с ситуацией обучения в массовой школе. Спектр проблем, наблюдающихся у учеников с ОВЗ, может быть разделен на

две группы: неспособность к усвоению учебной программы, что предопределяется своеобразием психической деятельности, и деформация процесса общения с одноклассниками, ограничивающими собственное социальное пространство контактами со здоровыми детьми.

Обращение к практике инклюзивного образования разных стран показывает, что педагоги единогласны во мнении относительно необходимости коррекционно-развивающих занятий, в результате которых происходит активизация когнитивных функций ребенка и преодолеваются трудности обучения. Вместе с тем, в некоторых национальных системах образования уделяется недостаточное внимание проблеме комфортности пребывания ребенка с ОВЗ в среде нормативно развивающихся сверстников и становлению равноправных, товарищеских отношений между детьми.

В российской [специальной] педагогике детально разработана методика работы с детьми, имеющими нарушения сенсорной сферы (зрения, слуха), опорно-двигательного аппарата, с детьми с умственной отсталостью и задержкой психического развития, ранним детским аутизмом. В содержание коррекционно-развивающей работы, которое разрабатывается индивидуально для каждого ученика, включаются разделы, направленные на преодоление специфических трудностей обучения, повышение уровня учебной мотивации у ребенка и поддержание у него уверенности в результативности прилагаемых усилий.

Вместе с тем, на сегодняшний день в нашей стране остается недостаточно разработанной проблема формирования равноправных товарищеских взаимоотношений между детьми разных групп здоровья. Педагогические подходы ограничиваются циклами занятий типа «Уроки доброты», разработанными на базе Региональной

общественной организацией инвалидов «Перспектива» (РООИ «Перспектива»). В основу данного цикла, кстати, положена программа занятий по пониманию инвалидности, проводимых в школах Калифорнии организацией KIDS (Keys to Introducing Disability to Society Project). На таких занятиях дети знакомятся с современными принципами помощи людям с ОВЗ, доступными сферами профессиональной деятельности, возможностями проведения досуга и участия в спортивных мероприятиях.

К числу методов, позволяющих решать задачу развития партнерских отношений между детьми, могут быть отнесены коллективные творческие дела социальной направленности. Цель их — формирование установки на осознание и принятие индивидуальности другого человека, развитие эмпатии и умения устанавливать контакты со сверстниками, имеющими различный психофизический статус.

Но создание в классах атмосферы толерантности и взаимного принятия не является достаточным свидетельством успешной интеграции ребенка с ОВЗ в среду одноклассников. Зарубежные педагоги отмечают, что положительную оценку интеграционным процессам можно дать только в случае длительных и устойчивых контактов между детьми. К методам, применяемым для создания условий для неформального общения, относятся проведение еженедельных собраний в классе (США, Канада), во время которых происходит совместное обсуждение прошедших событий и предстоящих мероприятий. К достоинствам такого подхода можно отнести возможность каждого ребенка оказаться в центре позитивного внимания одноклассников, презентовать личные достижения и пожелания, продемонстрировать собственную компетентность в каких-либо вопросах. Другие дети в это время приобретают опыт

активного и заинтересованного слушания, у них происходит формирование мировоззрения, которое включает в себя представление о значимости личного пространства каждого человека и позитивную оценку имеющихся у него возможностей.

Итак, зарубежная практика инклюзии в образовании, особенно в общем образовании, имеет богатый опыт и законодательное закрепление, в то время, как российский опыт все же только начинает складываться и развиваться.

В декабре 2006 года Генеральная Ассамблея ООН приняла Конвенцию о правах инвалидов. Данная Конвенция была разработана при активном участии самих инвалидов. Конвенция вступила в действие 3 мая 2008 г. В настоящее время ее подписали 137 стран, 45 из них ее ратифицировали. В Российской Федерации ратификация осуществлена в 2012 году. В Конвенции признается, что *человек является инвалидом не только в силу имеющихся у него ограничений, но и по причине тех барьеров, которые существуют в обществе*. Ратификация Конвенции знаменует намерение государства создавать материальную среду для полноценной жизни инвалида — полноправного члена общества, развивать систему инклюзивного образования.

Становление системы инклюзивного образования коснулось *всех* уровней современного образования. Мы уже сказали об общем образовании. Сегодня в сфере особого внимания оказалась и система профессиональной подготовки. Ее целью является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке лиц с ограниченными возможностями. Инклюзивное образование выступает предметом интеграции молодых специалистов/профессионалов в трудовую деятельность и дает независимость людям с особыми образовательными потребностями. Для того,

чтобы молодые люди с ограниченными возможностями здоровья стали профессионалами, конкурирующими на рынке труда с обычными гражданами, необходимо создание определенных условий: определение целей и разработка учебных планов в соответствии со способностями и потребностями инвалидов, создание адекватных условий профессионального обучения, психолого-педагогическое и социально-реабилитационное сопровождение.

Следует отметить, что основной целью современной масштабной модернизации системы образования в профессиональной сфере в сторону ее инклюзивности, реализуемой в вузах, является создание системы, обеспечивающей получение качественного образования и эффективную социализацию молодых людей, независимо от их места проживания и состояния здоровья. Это предполагает:

- индивидуализацию образовательного процесса;
- разработку адаптированных программ;
- специальную подготовку педагогических кадров;
- внедрение современных информационно-коммуникативных технологий и электронного обучения в организацию учебного процесса;
- разработку и внедрение системы технологий психолого-педагогического, медицинского и тьюторского сопровождения.

В условиях административной стратегии внедрения процесса инклюзии в образование важным является *оценка степени готовности образовательного учреждения к реализации инклюзивного подхода.*

С целью самоанализа создания условий для обучения лиц с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования в вузе, который реализует инклюзивную практику, рекомендуется провести «*Индекс инклюзии*» (систему внутреннего мониторинга,

которая позволяет образовательному заведению регулярно осуществлять самооценку относительно уровня эффективности внедрения инклюзивного образования и разрабатывать планы развития на основе анализа результатов самооценки. Индекс инклюзии широко используется в международной практике и переведен более чем на 20 языков), который дает возможность проанализировать сильные и слабые стороны в организации инклюзивного обучения и на основе полученных результатов исследования разработать план развития (трансформации) учебного заведения. «Индекс инклюзии» включает в себя анкетирование педагогов и руководителей учебных заведений, которые работают с обучающимися с особыми образовательными потребностями.

Коллективам вузов для достижения поставленных задач необходима концентрация *организационных* (механизмы организации инклюзивного образования), *методических* (учебно-методическое обеспечение), *диагностических* (психолого-педагогический мониторинг, банк диагностических методик и т. п.), *кадровых* (курсы повышения квалификации, система электронного обучения и консультирования педагогов инклюзивного образования, программы магистерской подготовки и т. п.), *программно-дистанционных, медико-оздоровительных, научных* и других ресурсов.

Для того, чтобы выявить основные направления развития системы инклюзивного обучения и для оказания поддержки в ее становлении и развитии, в нашей стране проводятся исследования среди преподавательского состава и среди студентов.

В ходе таких исследований в ряде вузов выявлены факты положительного отношения научно-педагогического (профессорско-преподавательского) состава к студентам с ограниченными возможностями здоровья, степень доступности среды, перечень специальностей,

являющихся приоритетными для инвалидов, оптимальной, с точки зрения педагогов, формы обучения студентов, а также меры, посредством которых вузы могут гарантировать возможность получения высшего образования для лиц с особыми образовательными потребностями.

По мнению педагогов, в настоящее время существует ряд факторов, которые не дают возможность обучения в вузе молодым людям с ограниченными возможностями здоровья. К таким факторам отнесены: отсутствие кадров ($\approx 70\%$), курсов повышения квалификации ($\approx 64\%$), слабое обеспечение электронным оборудованием ($\approx 53\%$), отсутствие программ магистерской подготовки ($\approx 61\%$), отсутствие механизмов, способствующих организации инклюзивного образования и их программно-методическое обеспечение ($\approx 72\%$), слабое обеспечение учебно-методической литературой ($\approx 84\%$). Кроме этого, многие считают, что студенты с ограниченными возможностями психологически не готовы к общему обучению ($\approx 72\%$), существуют проблемы в трудоустройстве выпускников-инвалидов ($\approx 82\%$).

В условиях инклюзии основной задачей систем образования становится работа с образовательной средой, способствующей развитию и реализации личностного потенциала обучающегося, что не является причиной для организации социальной сегрегации. *Выстраивая развивающую образовательную среду инклюзии, следует учитывать не то, что обучающийся не может делать в силу имеющихся нарушений, а то, что он может, несмотря на дефект.* Отсутствие условий для полноценной инклюзии может привести к тому, что из акта гуманного по отношению к инвалиду инклюзия может превратиться в свою противоположность, то есть усилить стигмацию.⁷⁰

⁷⁰ **Стигмация** — это способность влиятельных групп общества ставить клеймо девиантов некоторым социальным или национальным группам людей, особенно, людям с инвалидностью

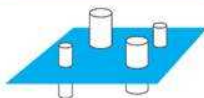
Инклюзии нужны свои, особенные педагоги. Речь идет о специалистах совершенно нового типа, являющихся носителями гуманистических ценностей и идеалов, которые смогут подготовить каждого к беспроblemному включению во все виды общественной жизни. Такие педагоги должны обладать социально-личностными, общенаучными, инструментальными и профессиональными компетентностями, гарантирующими подлинное, а не формальное включение обучающихся в образовательный процесс, оптимальное освоение ими программы и, что принципиально важно, уметь решать коррекционно-педагогические и социально-реабилитационные задачи. Им придется разрабатывать новые гуманитарные технологии взаимодействия, осваивать новые принципы профессиональной коммуникации, учиться слушать разных по профилю специалистов и принимать их позиции, совместно и долговременно действовать в интересах молодого человека.

Педагог, связанный с инклюзивным образованием должен обладать высокими показателями профессиональной и социальной адаптированности, лабильности, эмпатийности, рефлексивности, выраженными перцептивными, коммуникативными и организаторскими способностями. Он может быть успешным при наличии следующих базовых личностных характеристик:

- если достаточно гибок и толерантен;
- уважает индивидуальные различия;
- умеет слушать и применять рекомендации членов коллектива;
- согласен работать в одной команде с другими педагогами;
- ему интересны трудности, и он готов пробовать разные подходы.

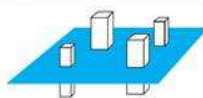
Стандартное образование

- «Обычный» ребенок
- Круглые колышки для круглых отверстий
- Обычные педагоги
- Обычные школы



Специальное образование

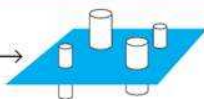
- Особый ребенок
- Квадратные колышки для квадратных отверстий
- Специальные педагоги
- Специальные школы



Интегрированное образование



терапия
коррекция
реабилитация



- Адаптация ребенка к требованиям системы
- Система остается неизменной
- Превращение квадратных колышков в круглые
- Ребенок либо адаптируется к системе, либо становится для нее неприемлемым

Инклюзивное образование



- Все дети разные
- Все дети могут учиться
- Есть разные способности, различные этнические группы, разный рост, возраст, происхождение, пол
- Адаптация системы к потребностям ребенка

Есть разница?

Следует признать, что в нашей стране целенаправленная подготовка педагогов такого типа до настоящего времени не велась.

Да и разговор о программах, порой, так и остается разговором.

Как мы уже сказали выше, за рубежом уже с 1970-х гг. началась усиленная, точная, адресная разработка и внедрение пакета нормативных актов, способствующих расширению образовательных возможностей инвалидов. В современной образовательной политике США и Европы развиты несколько подходов:

— расширение доступа к образованию (*widening participation*);

— мейнстриминг (*mainstreaming*) детей и молодежи с ОВЗ со сверстниками на праздниках, в различных досуговых мероприятиях;

— интеграция (*integration*) — приведение потребностей обучаемых с психическими и физическими

нарушениями в соответствие с системой образования, остающейся в целом неизменной, не приспособленной для них;

— инклюзия — включение (*inclusion*) — реформирование образовательных учреждений и перепланировка учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех обучающихся без исключения.

Автор предлагает добавить сюда:

— самоорганизация родителей инвалидов, общественной активности взрослых инвалидов и защитников их прав, способствующие популяризации идей инклюзивного образования.

Так что образцов много, не пора ли нам использовать существующий опыт как своих отдельных вузов, так и зарубежных? Причем, это будет связано не только с расширением лестничных пролетов и встраивания специальных лифтов-подъемников...

Вопросы и задания по материалам Темы 20

1. Что представляют собой учащиеся с ограниченными возможностями?
2. Что такое инклюзивное образование?
3. Расскажите об истории инклюзивного образования.
4. Подготовьте сообщения об инклюзии на уровне общего образования.
5. Подготовьте сообщения об инклюзии на уровне высшего образования в России и за рубежом.

Тема 21. Управление образованием в России и за рубежом: опыт, теория, практика, проблемы

История зарождения и становления теории управления в образовательных системах.

Управление образованием в России.

Многообразие и разнообразие в зарубежном опыте управления образованием.

Основные идеи, принципы, концепции, теории управления образованием.

Управление, как мы его понимаем, существует с появления организованного общества. Однако теория управления сформировалась лишь в XX веке и представляет собой сегодня науку о принципах и методах управления различными системами, процессами и объектами. Исходя из данного определения, можно сказать, что и образовательные системы входят в круг объектов изучения теории управления.

В вопросах зарождения теории управления в образовательных системах мнения исследователей довольно значительно расходятся. Это касается и временного периода становления теории управления, и родины первых ее проявлений.

Так, по мнению ряда ученых, зарождение теории управления образовательной системой связано с распространением массового обучения. В связи с этим, можно вспомнить, что во второй половине XIX века в рамках традиционной педагогики выделился раздел — *училищеведение*



Н. Х. Вессель

или *школоведение*. Историком и теоретиком общественного училищеведения в России считается Н. Х. Вессель⁷¹. В своих работах он говорил о необходимости новой, народной системы образования России и отмечал, что система образования органически тесно связана с общим процессом народной жизни и не является чем-то отчужденным. Проводя такую аналогию, Н. Х. Вессель показал, что образовательные учреждения в рамках страны представляют собой целостную систему, работающую как единый организм, требующий грамотного управления.

Отмечено и влияние на становление теории управления в образовательных системах принципов теории административного управления, предложенной в начале XX века А. Файолем⁷².

Вероятно, функция управления образовательными системами возникла с появлением педагогики. Однако педагогика описывает, в основном, особенности обучения и воспитания, в том числе, в аспектах истории, но не затрагивает напрямую процессов управления, хотя исторический анализ системы образования позволяет выделить достаточно большой объем материала, который можно отнести непосредственно к проблеме управления образованием.

Россия всегда считалась страной с высоким уровнем системы образования. Об этом свидетельствуют «выращенные» российской «школой» ученые и специалисты, труды и профессиональные достижения которых ценятся как на родине, так и за рубежом.

⁷¹ **Николай Христианович фон Вессель** (1834–1906, там же) — русский педагог, публицист, литератор, этнограф. Один из основателей и секретарь Педагогического общества в Санкт-Петербурге

⁷² **Анри Файоль** (1841–1925) — французский горный инженер, теоретик и практик менеджмента, основатель административной (классической) школы управления.

Управление образованием в России изначально опиралось на педагогику, лишь в период перестройки и уж затем с распадом СССР, возникает как таковая теория управления в образовательных системах.

Выделим ряд этапов в развитии проблем управления школой как образовательным учреждением в России:

- дореволюционная Россия;
- послереволюционный период (20–30-е годы);
- 50–70-е годы;
- 70–80-е годы;
- 80–90-е годы.
- 2000-е годы.

В дореволюционной России вопросы управления образовательным учреждением, в частности, школой отражены в трудах таких российских педагогов как К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов⁷³ и др.

К. Д. Ушинский в своей статье «Три элемента школы» в качестве одного из основных компонентов школы выделял административный. Он считал, что в личности директора как руководителя учебным заведением должны сочетаться лидерские качества: он должен быть примером



Н. И. Пирогов

как для учеников, так и для других учителей, быть «главным воспитателем», «главным учителем» и «преподавать самый воспитывающий, центральный предмет, вокруг которого все остальные группируются». Помимо этого, в статье Ушинского есть мысль о *норме управляемости*. Границы управляемости он определяет возможностями личного наблюдения и влияния главного

⁷³ **Николай Иванович Пирогов** (1810–1881) — выдающийся русский хирург и анатом, естествоиспытатель и педагог,

воспитателя, то есть связывает с личностными особенностями руководителя.

Выдающийся хирург и педагог Н. И. Пирогов также считал, что система образования России должна строиться на принципах гуманизма и демократизма. Он предложил ввести в действие ступенчатую систему образования. Движение от одной ступени к другой переводит человека на новый уровень воспитания. В области управления взгляды Пирогова обращаются к руководству учебным заведением. Он считал, что в глазах учащихся наибольший авторитет приобретают не распоряжения единоличного аппарата в лице директора, а постановления педагогических советов.

В дореволюционной России явная потребность в управлении образовательной системой как научной области знаний еще не осознавалась. В основном, мысли об этом терялись в общем комплексе исследовательских учебно-воспитательных проблем.

В послереволюционный период в стране заметно активизируется процесс изменения системы образования в сторону демократизации. Первые документы советской власти об учебных заведениях предусматривали *децентрализацию управления, частную инициативу, ученическое самоуправление, широкое участие местных обществ и органов в деле просвещения*. Проходившая перестройка образовательных систем полностью разрушала старую школу и на ее месте создавала новую, принадлежащую народу и подчиняющуюся власти правящей партии. Поэтому, кстати, зачастую во главе учебного заведения оказывались люди, не имеющие педагогического образования и стажа.

В это время остро встает вопрос о подготовке и переподготовке кадров, занятых в образовании. И в Москве в 20-е гг. создается Центральный институт организаторов народного образования, а в 1928 г. — Центральный

институт повышения квалификации педагогов. Это были первые научные институты в России, которые занимались, помимо прочего, общими вопросами организации образования и изучением проблем управления образовательными системами.

К концу 20-х годов начинает все более ощущаться необходимость в обобщении и систематизации управленческого опыта в образовательных системах. В этот период появляются учебные пособия по школоведению. Но эти труды не затрагивали конкретно вопросы управления образованием, а лишь предлагали *инструкции поведения руководителя в рамках учебно-воспитательного процесса*. И нужно отметить, что *в России теория управления в образовательных системах изначально развивалась как школоведение и, главным образом, применялась к сфере общего образования*.

С укреплением в начале 30-х годов административно-командной системы управления, вопросы о поиске новых методов в управлении образованием и внутришкольного управления, в частности, были просто сняты. Повсеместно устанавливались единообразие и унификация всех сфер человеческой жизни.

Затяжной Великой Отечественной войны и первое послевоенное время характеризуется застоем работок в области управления образованием. Внимание к исследованию в данной сфере возобновляется в 50-е годы.

В 50-е — начале 80-х гг. появляется ряд книг, в которых рассматривается широкий круг вопросов, связанных с деятельностью школы: «Школоведение» под редакцией А. Н. Волковского и М. П. Малышева (1955), «Руководство учебно-воспитательной работой в восьмилетней школе» под редакцией М. И. Кондакова и Н. И. Соцердотова (1961), «Вопросы школоведения» под редакцией П. В. Зимина (1974), «Разговор с молодым

директором школы» В. А. Сухомлинского (1973) и др. В них авторы рассматривали вопросы школьной системы, управления школьным делом, инспектирования школ, вопросы организации бюджета школы и др. Впервые начинает употребляться термин *«управление школой»*.

В 70–80-е годы, наконец, проникают в сферу образования России и давно распространившиеся на Западе идеи социального управления. В этот период происходит смена ранее использующегося термина *«внутришкольное руководство»* на термин *«внутришкольное управление»*. И именно этот период ознаменован появлением разработок научных основ управления в образовательных системах.

С конца 80-х гг. в Российской Федерации предпринимаются усилия по обновлению научной базы управления образовательной системой. Итогом комплексной научной работы стала принятая Правительством в 1991 г. «Программа стабилизации и развития российского образования в переходный период».

Сегодняшний Закон «Об образовании в Российской Федерации» окончательно разграничил компетенции органов управления различных уровней, укрепил правовую основу формирования децентрализованной системы управления (применительно к системе высшей школы эти подходы подробно рассмотрены еще в Законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» 1996 года).

Сегодня у нас явно заметна тенденция выделения двух направлений: теория управления *образовательным процессом* и теория управления *образовательным учреждением*.



В. П. Беспалько

Отметим здесь труды В. П. Беспалько⁷⁴ — именно он положил в основу процесса воспитания кибернетический подход и отметил, что развитие научной педагогики необходимо связать с общей теорией управления процессами — кибернетикой.

В целом, в настоящее время авторов, публикующих работы, касающиеся вопросов управления в образовательных системах, можно условно поделить на три группы. Первую

группу составляют ученые педагогических специальностей, которые профессионально занимаются теоретическими проблемами управления образованием. Их результаты носят, во многом, концептуальный характер, и работы их известны именно в сфере образования. Вторая группа — ученые технических специальностей, изучающие вопросы общей теории управления и в качестве примера организационной системы перекладывающие абстрактные методики на образовательные системы. Третью группу образуют специалисты-практики: руководители образовательных учреждений, сотрудники институтов повышения квалификации, работники органов образования и т. д. Целью трудов данной группы является донесение практического управленческого опыта — своих методик и методов управления образовательным учреждением. Эти наработки, в основном, носят прикладной характер и не содержат научного знания.

⁷⁴ **Владимир Павлович Беспалько** (род 1930) — российский ученый, педагог, методолог науки.

Говоря о российской системе управления образованием, можно, в целом, отметить следующее:

➤ на процесс управления в образовательных системах можно посмотреть с разных сторон: во-первых, как на управление образованием — процессом обучения и воспитания, во-вторых, как на управление самой образовательной системой и образовательным учреждением. В первом случае управление является предметом изучения педагогической науки, так как затрагивает непосредственно процессы воспитания личности. А второе направление является тем звеном цепочки организационных систем нашего общества, которое выступает как объект исследования общей теории управления;

➤ несмотря на проявления множества попыток описания управления образовательной системой, сами по себе эти попытки трудно назвать теорией управления. Это, скорее, лишь предпосылки к ее становлению;

➤ достаточно большой вклад в исследование управления образованием внесен зарубежными учеными. За рубежом теория управления в образовательных системах является интенсивно развивающейся областью научного знания, которая аккумулирует в себе накопленный практический опыт управления образованием, а также принципы и подходы общей теории управления, адаптированные к сфере образования (см. ниже);

➤ в России теория управления образованием зарождалась как отрасль педагогики — школоведение, исследующая содержание и методы управления школьным делом, раскрывающая особенности системы руководства школой, организации ее работы. И лишь в 80–90-е годы на управление образовательными системами стали смотреть сквозь призму общей теории управления;

➤ теория управления в образовательных системах является сравнительно молодой наукой, которая в настоящее время находится на стадии становления и осознания своих границ;

➤ логика становления теории управления в образовательных системах, прежде всего, обусловлена развитием самого общества и необходимостью совершенствования такого социального института как образовательное учреждение.

В настоящее время можно попробовать выделить основные подходы к формированию теории управления в образовательных системах мира:

- *подход «от образования»* — согласно такому подходу принципы, правила, методы управления образовательными системами должны складываться из теории педагогики. Однако связь управления и педагогики, согласно данному подходу, проявляется лишь тогда, когда речь идет об управлении процессом образования и обучения, а не образовательным учреждением как элементом образовательной системы;

- *подход от классического менеджмента* — данный подход складывается независимо от системы образования и опирается на эмпирические знания управления производственными предприятиями. Так, исторически сложились школы классического менеджмента, которые развивались вместе с развитием форм массового производства и рыночных отношений. Однако при применении классического менеджмента к управлению образовательными системами следует учитывать специфику последних;

- *комплексно-методологический подход* объединяет в себе выше представленные подходы.



Ф. Тейлор

Если говорить о зарубежных странах, то первооткрывателем в данном направлении по праву можно назвать Ф. Тейлора⁷⁵ — основателя школы научной организации управления (1885–1920).

Исследования школы научной организации управления были направлены на изучение первичных трудовых операций, из совокупности которых складывается трудовой процесс, выявление среди них необходимых операций и избавление от ненужных. По-

мимо этого, уделялось внимание мотивированию работников. По мнению представителей школы, доплачивать нужно тем сотрудникам, которые перевыполнили свою работу. Весомым вкладом школы научной организации труда стала идея разделения функции управления и непосредственного выполнения производственных работ. Считается, что именно с разработок Ф. Тейлора управление становится самостоятельной областью научных исследований.

В 20–30-е гг. XX столетия довольно широко распространился опыт по применению научных методов управления в образовательных системах. Прежде всего, в Соединенных Штатах Америки, затем волна пошла в Европу — Англию, Германию, Францию, Швейцарию. Но следует отметить, что во многом идеи научного управления образованием в то время (1912–1930)

⁷⁵ **Фредерик Уинслоу Тейлор** (1856–1915) — американский инженер, основоположник научной организации труда и менеджмента.

находились под влиянием административной (классической) школы А. Файоля⁷⁶.

Представители классической школы занимали руководящие посты на предприятиях и имели управленческий опыт. Основной заслугой административной школы управления является определение принципов управления (которые, кстати, и в настоящее время действуют на современных предприятиях, в том числе, и в образовательных учреждениях в некоторых странах мира).

Следующая фаза развития теории управления в образовательных системах связана с расширением *школы человеческих отношений* (1930–1950). Большой вклад в развитие этой школы внесли М. Фоллет⁷⁷ и Э. Мэйо⁷⁸.

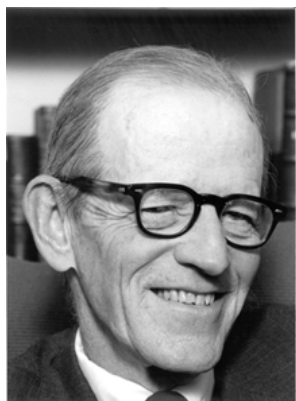


М. Фоллет

⁷⁶ **Анри Файоль** (1841–1925) — французский ученый, инженер, теоретик и практик менеджмента, основатель классической теории управления.

⁷⁷ **Мэри Паркер Фоллет** (1868–1933) — американский социолог и консультант по вопросам управления и пионер в области теории организаций и организационного поведения. Она является автором ряда книг и многочисленных эссе, статей и речей о демократии, человеческих отношениях, политической философии, психологии, организационного поведения и разрешении конфликтов.

⁷⁸ **Джордж Элтон Мэйо** (1880–1949) — американский психолог и социолог, исследователь проблем организационного поведения и управления в производственных организациях, один из основоположников американской индустриальной социологии и доктрины «человеческих отношений». Руководил рядом исследовательских проектов и экспериментов, в том числе, и Хоторнским. Основал движение «за развитие человеческих отношений» и является одним из основоположников школы человеческих отношений.



Э. Мэйо

В результате проведенных исследований представители школы человеческих отношений выяснили, что повышению эффективности трудовой деятельности сотрудников не всегда способствует четко разработанное задание, стимулирующие выплаты (так считали сторонники школы научной организации труда), а еще и отношения внутри коллектива, взаимодействие работников и руководителей.

Говоря об образовательных системах, можно отметить, что подход с позиции человеческого фактора продолжался примерно до того же периода, до которого просуществовала и школа человеческих отношений.

В 1950 г. на смену школе человеческих отношений приходит *бихевиористская* школа, научные изыскания которой продолжают и в наше время. Появление бихевиористов в управлении во многом обусловлено расцветом в послевоенный период психологии и социологии. Основатели этой школы К. Арджирис⁷⁹, Д. Мак-Грегор⁸⁰ и др. изучали различные аспекты социального взаимодействия, формы власти и влияния, мотивацию, стили руководства и лидерства.

⁷⁹ **Крис Арджирис** (род. 1923) — американский ученый, основоположник теории и стратегии исследований и методологии обучения, получивших общее название *науки о действии*.

⁸⁰ **Дуглас Мак-Грегор** (1906–1964) — американский социальный психолог. Предложил теорию X и теорию Y (Theory X and Theory Y), которые старались подвести под факторы мотивации рациональную и приемлемую основу.

Главную идею бихевиористской школы можно сформулировать так: *повышение эффективности организации за счет повышения эффективности ее человеческих ресурсов*. Подчеркивался творческий процесс педагогической деятельности и разрабатывались принципы партисипативного участия в управлении⁸¹.

Идеи творчества и демократизации являются популярными в работах, посвященных проблемам управления школой.

С конца 50-х гг. начинается этап развития теорий управления образованием, который отмечается окончательным поворотом в сторону социальных наук — социологии, психологии и философии. Начав свое развитие в США, данный подход распространился затем в Канаде, Австралии, а несколько позже — в Великобритании. Особенностью этого периода было то, что в это время происходит становление целого ряда институтов и структур, деятельность которых была напрямую связана с исследованием и решением проблем управления образованием. Так, в США в 1947 г. была создана *Национальная конференция профессоров по управлению образованием*, в 1950 г. — *Кооперативная программа по управлению образованием*, в 1956 г. — *Университетский совет по управлению образованием*.

В рамках проблем управления школами были определены основные отличительные черты школьной

⁸¹ Сама концепция **партисипативного управления** базируется на предпосылке, что если работник заинтересованно принимает участие во внутрифирменной деятельности и получает от своего труда удовлетворение, то он работает более продуктивно и качественно. **Партисипативное участие** открывает работнику частичный доступ к принятию решений по управлению предприятием в виде разнообразных форм самоуправления и «кружков качества». Участие в управлении мотивирует человека к лучшему выполнению работы, что в итоге сказывается на производительности и качестве.

организации: *трудность определения целей и задач, трудность выработки критериев оценки конечного результата, а также особо тесная связь с окружением.*

Активное использование разработок теории организации и социологической теории в управлении образовательными системами породило противоречия в кругах ученых, занимающихся проблемами школьного управления. Суть противоречия касалась споров о степени применимости работ по социологии к образованию.

Ряд ученых считал, что работы по теории организации носят в некоторой степени универсалистский характер и могут быть применены к любому типу организации вне зависимости от того, каков ее профиль. При таком подходе работы и исследования, проведенные, например, на химическом предприятии, имеют в своей основе выводы, которые можно напрямую перенести в управление школьной организацией. Другая часть ученых полагала, что следует проводить специальные исследования в области управления образованием, чтобы получить валидные результаты, которые в дальнейшем можно было бы применить именно к образованию.



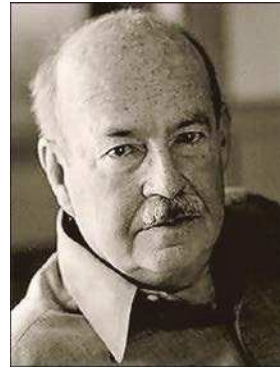
П. Друкер

Да, любопытно, что появилась еще одна группа исследователей, которые утверждали, что школа действительно имеет свою специфику, но, в то же самое время, есть ряд моментов, которые могут быть применимы ко всем организациям.

Обозначенные три подхода существуют и в современной теории управления образовательной организацией. Однако большинство ученых придержи-

живаются все-таки последней точки зрения, позволяющей более продуктивно рассматривать вопросы управления образовательной организацией.

Кроме споров о специфике образовательных организаций и степени применимости работ в области управления промышленными организациями к образованию, с середины 60-х гг. прошлого столетия все больше наблюдается расхождение в применении методов, используемых при анализе управления. Это связано со спецификой современной теории организации, которая заключается в том, что отсутствует доминирование какой-либо одной точки зрения: до сих пор в той или иной степени можно встретить концепции, принадлежащие различным направлениям. Вместе с тем, наиболее влиятельными стали *теории управления по результатам*, предложенные П. Друкером⁸², и *системный подход*, восходящий к работам Т. Парсонса⁸³. Сам системный подход представляет собой набор принципов управления и выступает в качестве особого способа мышления. Смысл его заключается в том, что любая организация, будь то производственное предприятие или образовательное учреждение, представляет собой систему, состоящую из взаимосвязанных компонентов, работа каждого из которых влияет на работу системы в целом. Помимо этого, любая организация



Т. Парсонс

⁸² **Питер Фердинанд Друкер** (1909–2005) — американский ученый австрийского происхождения; экономист, публицист, педагог, один из самых влиятельных теоретиков менеджмента XX века.

⁸³ **Толкотт Парсонс** (1902–1979) — американский социолог-теоретик, глава школы структурного функционализма, один из создателей современной теоретической социологии.

является открытой системой и находится в постоянном взаимодействии с внешней средой.

В этот же период (конец 70-х годов прошлого века) было предложено использовать *общую модель управления образованием и системный подход для анализа* управления образованием. Однако такой подход не имел широкого распространения, как предыдущие управленческие школы.

Наиболее активно проблемы управления образованием стали обсуждаться с 80-х гг. прошлого века. Основными темами в этот период становятся *вновь повышение уровня партисипативного участия в управлении, демократизация образования, повышение эффективности внутришкольного и внутривузовского контроля*. Начинается заметная поляризация интересов: с одной стороны, увеличивается число работ, посвященных общей теории управления школами и системой образования, а с другой, появляются работы, в которых акцент делается на практической деятельности образовательных учреждений. Вместе с тем, разработка управленческих проблем осуществлялась преимущественно на основе теоретического менеджмента и социологии управления.

В 80–90-х гг. произошла переориентация акцентов в государственной политике развития образования ряда стран. Приоритеты начинают смещаться в сторону *качественной характеристики* образовательной сферы. Это объясняется повышением требований постиндустриального общества. Так, наряду с другими областями человеческой деятельности, в образовательные системы приходят *международные стандарты качества* и практически все охватывающие *процессы автоматизации образования и управления образованием*.

К началу 90-х гг. актуализируются проблемы подготовки управленческих кадров в образовании и разработка моделей и методов их оценки. Именно в этот период происходит значительный пересмотр положе-

ний классического школоведения. Школы получают большую автономию. Деятельность руководителей образовательных учреждений анализируется с позиций социологии организации.

Характерной особенностью исследований 90-х годов является акцент на проблеме *развития* образования. Идея развивающейся школы и повышение качества образования становится одной из самых популярных в современной теории управления школьной организацией.

Как мы видим, за рубежом теория управления в образовательных системах является интенсивно развивающейся областью научного знания, которая аккумулирует в себе накопленный практический опыт управления образованием, а также принципы и подходы общей теории управления, адаптированные к сфере образования, что во многом и роднит, и, в то же время, порой резко отличает позиции России и ряда зарубежных стран. На основании сказанного можно сделать вывод о том, что в отечественной практике идеи менеджмента и социологии управления еще не нашли широкого применения в силу различных обстоятельств. Довольно популярные идеи педагогического менеджмента являются лишь первыми шагами в этом направлении. Кроме того, *педагогический менеджмент не избавился от сильного влияния педагогики.*

Современная общеобразовательная система представляет собой довольно сложную организацию с диверсифицированными видами деятельности. Практически в любом учреждении существует несколько приоритетных направлений. *Именно по этой причине крайне необходимым является рассмотрение специфики образования в рамках социологии управления.* Одним из основных аспектов должен, видимо, стать анализ деятельности администрации организации и, в частности, конкретно руководителей, так как именно управленческий слой должен, в первую очередь, быть вооруженным знаниями в области управления.

Таблица 9

Сравнение отечественного и основных направлений зарубежного подхода к управлению образовательной организацией

Зарубежный подход	Отечественный подход
<i>Теоретическая основа</i> — опора на работы в области социологии организации, менеджмента, теории организации и других управленческих дисциплин	<i>Теоретическая основа</i> — работы по педагогике и труды выдающихся педагогов
<i>Исследования</i> носят преимущественно комплексный характер, данные систематизируются и представляются в виде обобщенных теоретических положений	<i>Исследования</i> носят преимущественно фрагментарный характер и представлены в виде опыта отдельных учреждений
<i>Основной объект</i> — система управления и проблемы управляемости	<i>Основной объект</i> — образовательно-воспитательная система организации
<i>Основные темы</i> — партисипативное участие в управлении, демократизация учебного заведения, программы финансирования, конкурентная среда, повышение квалификации персонала и руководителей	<i>Основные темы</i> — развитие образовательного учреждения, повышение качества образования, повышение квалификации персонала и директоров, методическое обеспечение учебного процесса

Развитие управления образовательными системами в российской традиции продолжает испытывать большое влияние со стороны педагогики и психологии. Во многом такое положение обусловлено исторически сложившимися традициями в образовательной системе. Большую роль играет отсутствие четко продуманной системы подготовки управленческих кадров в образовании, что усиливает позиции педагогического

менеджмента. Для более эффективного управления организацией требуется увеличение доли управленческих знаний в структуре компетентности руководителя образовательного учреждения. В связи с этим, крайне важно наладить регулярную и систематическую программу повышения квалификации директоров и ректоров, в которой акцент делается бы, прежде всего, на управлении, а не на педагогических навыках.

Современная общеобразовательная система находится в довольно сложных условиях окружающей среды, которые требуют от руководителя навыка стратегического управления. Руководитель современной образовательной системы должен обладать гибкостью, сочетая в себе качества педагога и управленца. Стиль руководства во многом определяет успех или неудачу всего учреждения. Как и в любой организации, на стиль оказывают влияние особенности внешнего окружения и организационная культура самого учебного заведения.

Итак, сегодня вполне понятно: ясно: в мире не существует единой системы подготовки и переподготовки кадров в образовании и системы управления образованием.

Система образования за рубежом сконструирована по различным схемам, продиктованным цивилизацией, условиями жизни, идеями реформаторов, которые воздействовали на развитие профессиональной педагогики во всем мире, в том числе, и на российскую педагогику. Радикальные изменения социально-экономических условий нашего общества привели к реформированию и переструктурированию системы образования и практически всех имеющихся у нее сложных социальных, экономических, культурных, научных и политических связей. В настоящее время в России, конечно, разрабатываются новые подходы к

развитию образования, пересматриваются формы управления, изменено законодательство, регламентирующее функционирование и эффективное развитие данного феномена. И развитие международных отношений в сфере образования диктует нам необходимость обратиться к зарубежному опыту управления. Взаимодействие просто необходимо России для создания совершенной и востребованной системы, отвечающей требованиям современности.

Приложение к Теме 21.

Зарубежные системы подготовки кадров и управления профессиональным образованием

Зарубежные системы образования используют различные модели организации подготовки кадров, которые меняются под воздействием глобализации, технологических новаций, изменений в требованиях работодателей и других факторов, что сказывается также и на механизмах управления этими системами.

Роль профессионального образования в политике государства тесно связана с его экономическим состоянием, что определяет функции государства в процессе управления данной системой. В таких странах, как Испания, Португалия, Финляндия, Бельгия, Норвегия профессиональная подготовка неотделима от социальной политики и для ее осуществления выделяются финансовые средства. Италия, Швейцария, Франция, Люксембург, Нидерланды проводят профессиональное обучение рабочих кадров за счет финансов предприятий и налога с трудящихся и без согласования с государственными органами.

Отличительные особенности моделей организации профессионального обучения и профессиональной подготовки связаны с организационно-педагогическими особенностями и условиями организации обучения, источниками финансирования, зависимости обучаемого от предприятия (организации), роли государства в регулировании этого процесса. При сравнении систем профессионального образования и подготовки рабочих кадров за рубежом необходимо учитывать педагогические принципы обучения, принимать во внимание содержание образовательных программ: специфику и соотношение теоретического и практического обучения, обязательность прохождения производственной практики и ее объем, возможность сократить или продлить продолжительность обучения путем изменения интенсивности проведения занятий и др.

В Швейцарии, Германии, Нидерландах, Дании, Финляндии и Португалии обучение осуществляется в центрах

профессиональной подготовки, в которых учащиеся осваивают теоретический курс, совмещая его с практикой на предприятии.

В Италии, Бельгии, Норвегии, Португалии, Дании для прохождения практики непосредственно на предприятии заключается контракт с данным предприятием, не предполагающий оплату труда учащихся.

Во Франции, Испании, Португалии для профориентации или специализации лиц, уже имеющих специальное образование с предприятием также заключается контракт, но уже с условием оплаты труда стажерам.

Система профессионального образования Великобритании строится в направлении международных требований европейских стран, модели, получения профессиональной квалификации которых соответствуют нуждам глобальной экономики, и включает несколько ступеней: низшую, среднюю, высшую. Управление системой профессионального образования в Великобритании имеет определенную функциональную структуру. Политика развития образования обеспечивается правительством и департаментом образования и занятости (Department for Education & Skills or DfES). Профессиональные стандарты и их анализ обеспечивают соответствующие секторы советов, поддерживаемые и финансируемые правительством (Sector Skills Councils or SSCs). За стратегическую интеграцию, планирование и финансирование последнего образования (кроме высшего), отвечают Советы учебных умений (Learning Skills Councils or LSC). Независимые от государства квалификационные органы (Abs, EMGA, AAT) являются центрами выдачи квалификационных свидетельств. В целях повышения эффективности обучения и соответствия качества национальной профессиональной подготовки создана система инспектирования, выполняющая контролируемую функцию управления. За ее развитие и внедрение отвечают органы инспекции (Training Inspection Bodies, Adult Learning Inspectorate or ALI). Содержание и проверку качества профессиональной подготовки регулируют органы (Qualification & Curriculum Authority

or QCA, Scottish Qualification Authority or SQA), отвечающие за систему аккредитации.

В США специфика подготовки кадров а, следовательно, и управление системой профессионального образования обусловлена относительной юридической самостоятельностью штатов и этой многонациональностью страны. Важнейшей особенностью управления американской системой образования является преобладающая роль государства в его финансировании. Это приводит к тому, что в государственных учебных центрах осуществляется профессиональная подготовка рабочих профессий, на которые отсутствует спрос на рынке труда данного региона. Неэффективное использование финансовых средств заставляет искать новые подходы к управлению. Частные компании США тратят на переподготовку кадров до 1/3 своих бюджетов. Роль правительства заключается в создании правовой основы и федеральных стандартов профессионального обучения.

К управлению системой развития профессионального образования в Канаде имеет отношение достаточно широкий круг участников. В каждой провинции Канады имеется не только Департамент образования, но и Департамент по профессиональной подготовке молодежи. Кроме того, работают общественные организации, связанные с подготовкой профессиональных кадров: Канадский конгресс труда (Canadian Labour Congress), Совет по развитию человеческих ресурсов среди коренных народов (Aboriginal Human Resource Association), Канадский Совет директоров профессиональной подготовки (Canadian Council of Directors of Apprenticeship) и др.

Во Франции молодые люди имеют доступ к получению профессии с помощью программы современного ученичества, для реализации которой между работодателем и обучаемым, заключается контракт, предусмотренный в трудовом законодательстве страны. Во Франции насчитывается 12 национальных Центров подготовки, управляющих 70 учебными образованиями, находящимися под контролем Министерства образования и Министерства сельского хозяйства (из почти 800 региональных центров 200 относятся к

сельскому хозяйству). Центры получают методическую помощь со стороны Министерства образования, а также техническую и финансовую поддержку от государства или от региона (согласно заключенному соглашению). Более трех четвертей обучающихся получает подготовку в частных Центрах, принадлежащих Промышленной или Торговой палате (4 из 10 обучающихся).

Развитие системы профессионального образования и подготовки рабочих в Австралии рассматривается как национальный вопрос, поддерживается федеральным Правительством, государствами и территориями — членами федерации и большинством промышленных организаций. Осуществляется по средствам системы VET (Vocational Education and Training), которая позволяет использование способов получения образования в любом возрасте, на разных уровнях, в том числе и на рабочем месте.

Структура управления системой профессионального образования в Австралии имеет свои особенности. Ответственность за национальные цели и приоритеты, стратегическую политику и планирование, включая финансы, несет Совет министерств (MTNCO) — федеральных, государств и территорий. Центральную роль в осуществлении политики в этой сфере образования и в разработке программ на национальном уровне играет Федеральное Правительство посредством Департамента образования и подготовки молодежи (Department of Education, Training and Youth Affairs or DETYA). Он координирует связи Федерального правительства с Советом Министров и Австралийским национальным агентством по подготовке (ANTA). Характерной особенностью управления системой профессиональной подготовки Австралии является четкое разграничение ролей правительства Австралии, региональных и местных органов управления профессиональным образованием. Основная задача правительства — обеспечить законодательное регулирование функционирования системы. Централизованный подход к управлению данной системой не работает, так как партнерство между предприятиями и учебными заведениями переходит

на региональный уровень, где организуются советы, планирующие трудовую подготовку и обеспечивающие тем самым развитие малого и среднего бизнеса в своем регионе. Реализация партнерского подхода на государственном и региональном уровнях, гибкость и простота с минимальным бюрократическим вмешательством — факторы управления, позволяющие правительству Австралии стремиться к созданию системы профессиональной подготовки, отвечающей современным требованиям экономики страны.

Модель профессионального образования Германии является результатом объединения интересов всех участников образовательного процесса: учащихся, предпринимателей, государства. Эффективная и хорошо отрегулированная дуальная система профессиональной подготовки значительно отличается от традиционных моделей, используемых в других странах. Дуальная модель подготовки кадров включает теоретическое обучение в государственной профессиональной школе и практическую подготовку на производстве в системе ученичества. Такая форма обучения позволяет предприятию в кратчайшие сроки получить работника нужной квалификации, адаптированного к условиям конкретного производства.

Школьное обучение контролирует государство, а обучение на производстве — органы самоуправления предпринимателей: торгово-промышленные и ремесленные палаты. Частный капитал в Германии играет решающую роль в подготовке рабочих кадров. Источники финансирования привлекаются в зависимости от направления образования. В основном это частные и государственные средства.

Управление системой профессионального образования в Германии основано на возложении ответственности на предприятие за профессиональное обучение своих работников. Важнейшими факторами управления системой профессионального образования в Германии являются: децентрализация финансирования, создание государством стимулов для активизации деятельности предприятий в области профессиональной подготовки, сочетание теоретической подготовки

в профессиональной школе и обучения конкретной профессии на предприятии, тщательное изучение ситуации на рынке труда, участие работодателей при составлении учебных программ.

Государственная политика Японии направлена на развитие внутрифирменного обучения. Особенность японской системы подготовки кадров состоит в том, что она включает в себя внутрифирменное обучение и государственно-муниципальное профессиональное обучение (ГМПО), выполняющее вспомогательную функцию внутрифирменного обучения. Внутрифирменное обучение выпускников школ заключается в подготовке интеллектуальных многопрофильных рабочих на основе установленных государством стандартов.

Управление системой профессионального образования в Японии предполагает краткосрочное централизованное обучение в зависимости от необходимых знаний и умений. Малые и средние фирмы стажируют работников в головных компаниях, у производителей оборудования, в государственных и общественных учреждениях, работающих в области профессионального обучения, в префектурных центрах стажировки.

Вопросы и задания по материалам Темы 21

1. Подготовьте сообщения о становлении теории управления образованием в России и зарубежных странах.
2. Подготовьте сообщения об управлении образованием в одной из стран мира (по выбору).
3. Расскажите об основных концепциях, подходах, идеях, направлениях в теории управления образованием.
4. Подготовьте сообщения об отечественном опыте управления образованием.

Тематика семинаров по Модулю IV

- Проблемы компетентностного подхода.
- Подготовка педагогических кадров в России и за рубежом.
- Инклюзия в мировом образовании.
- Профессиональное образование.
- Управление образовательными системами: мировой и отечественный опыт.

Литература для подготовки к семинарским занятиям

1. Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР / Отв. ред. М. В. Ларионова. — М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2015.
2. Вульфсон Б. А. Сравнительная педагогика. — М.: УРАО, 2003.
3. Джурицкий А. Н. Педагогика в многонациональном мире: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Педагогика и психология», «Педагогика» / А. Н. Джурицкий. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2010.
4. Джурицкий А. Н. Развитие образования в современном мире: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2013.
5. Мясников В. А., Найденова Н. Н., Тагунова И. А. Образование в глобальном измерении: монография. — М.: ИТИП РАО, 2009.

Интернет-ресурсы для самоподготовки и подготовки к семинарским и практическим занятиям

- ✓ <http://www.edu.ru/index.php> — Федеральный портал «Российское образование»;
- ✓ <http://xn-80abucjibhv9a.xn-p1ai/> — официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации;
- ✓ <http://pedlib.ru/> — «Педагогическая библиотека»;
- ✓ http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/index.php — библиотека «Гумер»;
- ✓ <http://www.courier.com.ru> — сервер электронного журнала «Курьер образования»;
- ✓ <http://ipl.sils.umich.edu> — публичная библиотека Интернет;
- ✓ <http://www.riis.ru> — Международная образовательная ассоциация. Задачи — содействие развитию образования в различных областях;
- ✓ <https://ru.wikipedia.org> — образование в ведущих странах мира;
- ✓ <http://www.un.org/ru/youthink/education.shtml> — материалы Всемирного банка для учащихся.

Примерные задания для самостоятельной работы

Задание 1: Найдите информацию об отечественных и зарубежных компаративистах. Обобщите и законспектируйте сведения о вкладе этих людей в сравнительную педагогику в виде таблицы. С помощью таблицы вы должны осветить следующие вопросы о компаративистах:

- 1) годы жизни;
- 2) страна проживания или пребывания;
- 3) краткие биографические данные;
- 4) ведущие идеи;
- 5) публикации по сравнительной педагогике.

Подытожьте заполнение таблицы несколькими обобщающими выводами, касающимися деятельности компаративистов в разные эпохи и в разных странах.

Отечественные ученые: К. Д. Ушинский, А. Н. Толстой, Н. Х. Вессель, Д. Д. Семенов, Е. Н. Янжул, П. Г. Мижухев, А. П. Пинкевич, Б. Л. Вульфсон, З. А. Малькова, Н. Д. Никандров, А. Н. Джуринский.

Зарубежные компаративисты: Марк-Антуан Жюльен (Парижский), Виктор Кузен, Хорас Манн, Генри Барнард, Дж. Рассел, Д. Ф. Сармьенто, Макс Сэдлер, Пол Монро, Дж.А.Лоурейс, Любомир Крнета, У. Ф. Коннел, Брайан Холмс, Леонгард Фрезе, Оскар Анвайлер, Майорек Чеслав.

Задание 2: А) Проанализируйте особенности поликультурного образования и воспитания в условиях глобализации. Б) Изучите информацию о последних исследованиях формата PISA. Определите влияние данных исследований на качество образования в мире.

Задание 3: Самостоятельно подготовьте ответы на следующие вопросы:

- 1) В каких странах профессия педагога:
 - а) является одной из самых уважаемых?
 - б) высоко оплачивается?
 - в) является престижной?
 - г) требует длительного периода обучения?
- 2) Каковы достоинства и недостатки педагогической деятельности в различных странах мира?
- 3) В чем заключается проблема феминизации педагогического коллектива? В каких странах она решена? Каким образом?

Задание 4: Организуйте собственное компаративное педагогическое исследование. Для этого следуйте алгоритму:

- 1) Выберите из предложенных интересующую вас тему компаративного педагогического исследования. Вы также можете самостоятельно сформулировать тему исследования.
- 2) Решите, будете ли Вы работать в микро-группе либо индивидуально.
- 3) Выберите формат исследования.
- 4) Индивидуально либо в группе подберите материал по теме (книги, статьи, Интернет-источники, фильмы, ТВ передачи и т. п.).
- 5) Составьте краткие конспекты тематических материалов.
- 6) Сформулируйте цели и задачи исследования.
- 7) Составьте план действий (написание текстов / статей / анкетирование/ интервьюирование и т. п.) Если вы будете осуществлять групповое исследование, распределите обязанности.
- 8) При необходимости проконсультируйтесь с преподавателем.

- 9) Проведите исследование.
- 10) Подведите итоги проделанной работы.
- 11) Подготовьте презентацию результатов.
- 12) Заранее подумайте о вопросах и критике в ваш адрес. Подготовьте ответы на замечания.

Примерные варианты тестов

1. Синонимами термина «сравнительная педагогика» являются:

- a) сравнительное языкознание;
- b) компаративистика;
- c) сравнитология;
- d) сопоставительный анализ.

2. Кто впервые очертил круг задач сравнительной педагогики и методы сравнительно-педагогического исследования?

- a) П. Сандифорд;
- b) И. Г. Песталоцци;
- c) Д. Локк;
- d) М. А. Жюльен.

3. Классическим образцом централизованной системы образования является:

- a) США;
- b) Италия;
- c) Канада;
- d) Франция.

4. Лицей во Франции — это:

- a) начальная школа;
- b) старшие классы;
- c) полная средняя школа;
- d) начальная ступень профессионального образования.

5. В качестве синонимов термина «частная школа» в научной литературе широко используются понятия:

- a) свободные, альтернативные, независимые школы;

- b) академическая школа, преуниверситетская школа, старшая ступень средней школы;
- c) профессиональные и грамматические школы.

6. Какой срок обучения обычно имеет бакалавриат в западных странах?

- a) 1 год;
- b) 1–2 года;
- c) 2–3 года;
- d) 3–4 года.

7. Кто из общественных деятелей выдвинул и реализовал на практике модель исследовательского университета?

- a) В. Гумбольдт;
- b) Д. Г. Ньюмен;
- c) М. Вебер;
- d) А. Флекснер.

8. Среди функций непрерывного образования условно выделяют:

- a) компенсирующую;
- b) адаптивную;
- c) диагностирующую;
- d) развивающую.

9. Демократизация системы образования означает:

- a) организацию учебного процесса, направленного на формирование творческой личности;
- b) централизацию школьной системы;
- c) открытость образовательной системы;
- d) право родителей и учеников на выбор учебного заведения.

10. Какая из европейских программ ориентирована на повышение мобильности студентов?

- a) «ЛИНГВА»;
- b) «ГЕМПУС»;
- c) «ЭРАЗМУС».

11. В какой стране был впервые прочитан курс по сравнительной педагогике?

- a) Германия;
- b) США;
- c) Франция;
- d) Великобритания.

12. Как называется первый период в развитии сравнительной педагогики как науки?

- a) архаичный;
- b) донаучный;
- c) вводный;
- d) период путевых заметок.

13. В выпускных классах школы американские школьники сдают:

- a) выпускные экзамены;
- b) тесты;
- c) выпускные работы.

14. В какой стране получили распространение репетиторские школы?

- a) Китай;
- b) Великобритания;
- c) Япония;
- d) Германия.

15. Старейшим типом частной школы в США являются:

- a) Академии;

- b) Грамматические школы;
- c) Епископальные школы;
- d) Католические школы.

16. Какой университет стал первым в истории образования открытым университетом:

- a) Хагенский;
- b) Британский;
- c) Ханойский;
- d) Гарвардский.

17. Какой срок обучения имеет магистратура в западных вузах?

- a) 1 год;
- b) 1–2 года;
- c) 3 года;
- d) 4 года.

18. К какому типу сравнительно-педагогических исследований можно отнести анализ систем образования Китая и Германия?

- a) страноведческие;
- b) проблемные;
- c) социологические.

19. Тип элитарной частной школы в США, созданной по образцу британской public schools:

- a) Колледж гуманитарных наук;
- b) Западная школа;
- c) Грамматическая школа;
- d) Епископальная школа.

20. Университет заочного обучения, использующий дистанционные технологии:

- a) Новый университет;

- b) Предпринимательский университет;
- c) Открытый университет;
- d) Технологический университет.

21. В каком университете мира был впервые прочитан курс лекций по сравнительной педагогике?

- a) Берлинский;
- b) Оксфордский;
- c) Колумбийский;
- d) Сорбонна.

22. Кто является основоположником сравнительной педагогики?

- a) Я. А. Коменский;
- b) К. Д. Ушинский;
- c) М. А. Жюльен;
- d) И. Г. Песталоцци.

23. В какой стране система образования имеет следующий вид: 6+3+3?

- a) США;
- b) Германия;
- c) Швеция;
- d) Франция.

24. В какой стране в школьном образовании есть учебное заведение под названием «грамматическая школа»?

- a) Великобритания;
- b) США;
- c) Германия;
- d) Франция.

25. Как называется система бакалавр-магистр-доктор?

- a) Скандинавская;
- b) Европейская;
- c) Англо-американская;
- d) Американская.

26. В зарубежных системах образования особое внимание уделяется нетрадиционным областям непрерывного образования:

- a) образованию инвалидов;
- b) образованию женщин, включающихся в производственную сферу;
- c) образованию дошкольников;
- d) досуговому образованию по интересам для ушедших на пенсию.

27. Отношение к образованию в какой стране отличается наибольшей прагматичностью?

- a) Япония;
- b) Россия;
- c) США;
- d) Италия.

28. Какая школа в современной системе школьного образования в России называется основной?

- a) начальная;
- b) девятилетняя;
- c) одиннадцатилетняя;
- d) двенадцатилетняя.

29. Четырехлетнее высшее учебное заведение в США, окончание которого дает право на получение первой академической степени бакалавра искусств или наук:

- a) Епископальная школа;

- b) Грамматическая школа;
- c) Колледж гуманитарных наук;
- d) Западная школа.

30. Тип университета, появившийся в Германии и Великобритании в 60–70-е гг. XX в., ориентированный на потребности местной экономики:

- a) Новый университет;
- b) Предпринимательский университет;
- c) Открытый университет;
- d) Технологический университет.

31. Какая страна по праву считается родиной сравнительной педагогики?

- a) США;
- b) Германия;
- c) Великобритания;
- d) Франция.

32. Тип модели частной школы за рубежом, характеризующийся следующими чертами: высокий уровень академической направленности; престижное учебное заведение для выходцев из состоятельных слоев; осторожность к экспериментам:

- a) компенсирующая модель;
- b) конфессиональная модель;
- c) элитарная модель;
- d) национальная модель.

33. В какой стране мира существуют университеты «Лиги плюща»?

- a) Великобритания;
- b) ФРГ;
- c) США;
- d) Финляндия.

34. Слово «университет» впервые было использовано применительно к:

- a) Императорскому университету в Константинополе;
- b) Болонскому университету в Италии;
- c) Сорбоннскому во Франции;
- d) Кембриджскому в Великобритании.

35. Обозначьте страны, которым присуща децентрализованная система управления образованием:

- a) Великобритания;
- b) Франция;
- c) США;
- d) Италия.

36. Интеграцию какой степени обучения европейских систем образования предполагает Болонский процесс?

- a) начальной;
- b) средней;
- c) высшей.

37. Разновидность частной школы, расположенной на западном побережье США:

- a) Епископальная школа;
- b) Грамматическая школа;
- c) Колледж гуманитарных наук;
- d) Западная школа.

38. Из приведенных утверждений о соотношении количественных и качественных методов в сравнительно-педагогических исследованиях верное гласит, что

- a) качественные методы играют главную роль в сравнительно-педагогических исследованиях;

б) количественные и качественные параметры неразрывно связаны во всех явлениях реальной действительности;

с) количественные и качественные параметры выявляются отдельно и никак не связаны друг с другом;

д) количественные методы играют главную роль в сравнительно-педагогических исследованиях.

39. К пониманию проблемы экономической эффективности образования в конце XIX в. приближался русский педагог-компаративист

а) К. Д. Ушинский;

б) П. Г. Мижуев;

с) Д. Н. Семенов;

д) Н. П. Померанцев.

40. Крупный международный проект, цель которого заключается в том, чтобы обеспечить мобильность студентов Европейского Совета — это

а) ЭРАЗМУС;

б) TIMSS;

с) КОМПЕД;

д) ЛИНГВА.

Примерный перечень вопросов для самоподготовки (зачет/экзамен)

1. Характеристика современного этапа развития и изучения сравнительной педагогики в нашей стране.
2. Методологические основы и методы исследований сравнительной педагогики.
3. Сравнительная педагогика — инструмент сотрудничества между Востоком и Западом.
4. Поиск новой модели образования в США.
5. Программа «Подготовка к старту» и ее реализация в США.
6. Западноевропейское образовательное пространство XXI века: прогностические модели.
7. Англия: стратегические направления развития образования.
8. Современные тенденции развития школы и педагогики в Германии.
9. Новые технологии в обеспечении учебно-воспитательного процесса во Франции.
10. Реформы образования и жизненные старты: французский опыт.
11. Японская школа: проблемы и перспективы развития.
12. Интеграция России в мировое образовательное пространство.
13. Тенденции совершенствования учебно-воспитательного процесса в японских школах.
14. Особенности современной реформы образования в Китае.
15. Основные тенденции развития школьного образования в Турции.
16. Внедрение информационных технологий в учебный процесс.

17. Проблема образовательных стандартов в США и в России.

18. Основные направления изменений в содержании школьного образования.

19. Сравнительный анализ управления и организационных структур образования в разных странах.

20. Основные тенденции в организации начального образования в развитых странах.

21. Основные тенденции в организации среднего образования за рубежом.

22. Особенности организации международных форм образования.

23. Учебно-воспитательный процесс в экспериментальных и частных школах Западной Европы и США.

24. Общее и различия в организации способов дифференциации обучения в разных странах.

25. Содержание экологической подготовки школьников в мировой школьной практике.

26. Способы решения различных задач воспитания учащихся в мировой педагогике и школьной практике.

27. Опыт профориентационной работы в зарубежных странах.

28. Основные тенденции развития семейного воспитания за рубежом.

29. Программы антинаркотического и антиалкогольного воспитания школьников за рубежом.

30. Воспитание учащихся в духе мира и сотрудничества.

31. Проблемы и способы подготовки школьников к здоровому образу жизни.

32. Педагогические тесты в оценке результатов обучения школьников.

33. Система подготовки учителей за рубежом.

34. Послеуниверситетский тренинг учителей в США: новые ориентиры.

35. Развитие рационалистической педагогики за рубежом.
36. Концептуальное содержание традиционалистской педагогики.
37. Основные тенденции развития гуманистической педагогики.
38. Психоаналитическая педагогика.
39. Неопрагматическая педагогика.
40. Образование и религия на Востоке.

Примерная тематика рефератов/эссе/круглых столов

- Основные этапы становления сравнительной педагогики.
- Методологические вопросы сравнительной педагогики.
- Вопросы сравнительной педагогики в творчестве К. Д. Ушинского.
- Вопросы сравнительной педагогики в педагогическом наследии зарубежных ученых (по выбору).
- Использование зарубежного опыта в практике воспитания и обучения в российской школе 20-х — 30-х гг.
- Характеристика образовательной системы одной из зарубежных стран (по выбору).
- Проблемы демократизации образования в современном мире.
- Общие и особенные черты образовательных систем стран Запада.
- Педагогическое образование в России и одной из зарубежных стран по выбору (сравнительно-педагогический аспект).
- Проблема равенства права на образование в ведущих странах мира.
- Актуальные вопросы реформирования управления образованием в странах Запада.
- Образовательные реформы в ведущих странах мира.
- Обучение одаренных детей / детей с особенностями развития в современном мире.
- Поликультурное (мультикультурное) образование в современном мире.

- Актуальные проблемы нравственного воспитания в современном мире.
- Самоуправление как путь эффективного воспитания в современном мире (на примере одной из ведущих стран мира).
- Актуальные вопросы воспитания сквозь призму художественной литературы ведущих стран мира.
- Тьюторство в образовании.
- Системы подготовки учителей в мировом образовании.
- Особенности инклюзивного образования в России и за рубежом.

Примерные списки основной и дополнительной литературы

Основная литература:

1. Вульфсон Б. А., Малькова З. А. Сравнительная педагогика. — М.-Воронеж, 1996.
2. Вульфсон Б. А. Образовательное пространство на рубеже веков: учебное пособие. — М., 2006.
3. Джурицкий А. Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития. — М., 1993.
4. Джурицкий А. Н. Развитие образования в современном мире. — М., 2004.
5. Джурицкий А. Н. Сравнительная педагогика. Взгляд из России. — М.: Прометей, 2013.
6. Морозова Г. К. Сравнительная педагогика. — М.: Флинта, 2014.
7. Никандров Н. Д. Образование и культура / Мир образования — образование в мире. — 2003. — № 4.
8. Образование в мире на пороге XXI века: Сб. научн. трудов. — М., 1991.
9. Реформы образования в современном мире. — М., 1995.
10. Педагогика народов мира: История и современность. — М., 2001.
11. Современное состояние систем образования в некоторых зарубежных странах / Авт.-сост. Гаврилова Т. Н. и др. — Ярославль, 1999.
12. Сравнительная педагогика: история и современное состояние / Под ред. В. А. Капрановой. — М., 1998.
13. Супрунова Л. Л. Сравнительная педагогика. — М.: Academia, 2015.
14. Хайруллин И. Т. Сравнительная педагогика. Краткий конспект лекций. — Казань, 2013.

Дополнительная литература:

1. Александри В. Из истории французской революции XVIII в. Обзор коллекции Марка-Антуана Жюльена де Пари / Борьба классов. М., 1935. № 5.

2. Алферов Ю. С. Мониторинг развития образования в мире // Педагогика. — 2002. — № 7. — С. 88–95.
3. Андреев В. И. Введение в европейскую сравнительную педагогику. — М., 2001.
4. Бенавидес Л., Арредондо В. К новой парадигме планирования образования // Перспективы. Вопросы образования. ЮНЕСКО. — М., 1992. — № ½. — С. 123–136.
5. Бондаренко Е. А. Состояние медиаобразования в мире // Педагогика. — 2000. — №3. — С. 88–98.
6. Боровская Н. Образовательная политика в Китае и России: сравнительный анализ // Педагогика. — № 1. — М., 1996. — С. 94–103.
7. Бородько М. В. ЮНЕСКО: история создания и современное состояние // Педагогика. — 2000. — № 1. — С. 81–89.
8. Быблюк М. Существует ли опекунская педагогика? (из польского опыта) // Педагогика. — 1993. — № 4. — С. 117–119.
9. Вайлер Г. Н. Политика, образование, развитие // Перспективы. Вопросы образования. ЮНЕСКО. № 4. — М., 1985. — С. 39–52.
10. Визальберги А. Целесообразно ли экономить на образовании? // Перспективы. Вопросы образования. ЮНЕСКО. № 2. — М., 1987. — С. 85–92.
11. Вопросы сравнительной педагогики. Выпуск IV. Сборник трудов Московского пед. института им. В. И. Ленина. — М., 1976.
12. Воробьев Н. Е. Модернизация учебного процесса в средней школе Германии // Педагогика. — 2002. — № 7. — С. 96–106.
13. Воскресенская Н. М. Образование и многообразие культур // Педагогика. — 2000. — № 2. — С. 105–107.
14. Вульфсон Б. А. Высшее образование на Западе на пороге XXI века: успехи и нерешенные проблемы // Педагогика. — 1999. — № 2. — С. 84–93.
15. Вульфсон Б. А. Модернизация содержания гуманитарного образования в школах Запады // Советская педагогика. — 1991. — № 1. — С. 124–130.

16. Вульфсон Б. А. Управление на Западе: тенденции централизации и децентрализации // Педагогика. — 1997. — № 2. — С. 110–117.
17. Гаргай В. Б. Повышение квалификации учителей на Западе: новые подходы // Педагогика. — 1993. — № 1. — С. 110–116.
18. Гарова В. Австралия: традиции обучения // Учитель. — 2000. — № 2. — С. 77–82. № 3. С. 89–93.
19. Гарридо Х. А. Г. Сравнительная педагогика в системе педагогических наук // Перспективы. Вопросы образования. ЮНЕСКО. — М., 1990. — № 3. — С. 53–61.
20. Говорова Н. В. Экономика знаний: европейские реалии и перспективы // Современная Европа. — 2006. — № 4. — С. 110–119.
21. Гофман Г. Г. Сопоставительный анализ школьной политики и педагогики двух социальных систем // Советская педагогика. — 1983. — № 8. — С. 111–114.
22. Давыдов Ю. С. Болонский процесс и российские реалии. — М., 2004.
23. Джуринский А. Н. Модернизация обучения и воспитания в США. — М., 2000.
24. Джуринский А. Н. Поликультурное воспитание в современном мире. — М., 2002.
25. Иванова Н. А. Образование в западных странах на рубеже веков (проблемы интеграции). — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1999.
26. Киселева Е. В. Миссия М.-А. Жюльена в Бордо // Французский ежегодник. — 1972. М., 1974.
27. Коптаж Г. Непрерывное образование: основные принципы // Вестник высшей школы. — 1991. — № 6. — С. 52–62.
28. Кучеряну М. Г. Особенности подготовка учителей для разных типов учебных заведений в Великобритании // Формирование успешного человека: стратегия и тактика: материалы чтений К. Д. Ушинского. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. — С. 240–246.
29. Латыш Н. И. Образование на рубеже веков. — М., 1990.

30. Микаберидзе Г. В. США-Япония: чья школа лучше? // Педагогика. — 1995. — № 1. — С. 83–88.
31. Митина В. С. Частные школы в развитых странах Запада // Педагогика. — 1996. — № 4. — С. 87–91.
32. Никитин Э. М. Зарубежный опыт повышения квалификации педагогических кадров. — М., 1995.
33. Новикова А. А. Медиаобразование в США: проблемы и тенденции // Педагогика. — 2000. — № 3. — С. 68–74.
34. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. А. А. Бим-Бада. — М., 2002.
35. Прогностические модели систем образования в зарубежных странах. — М., 1994.
36. Столяренко А. М. Сравнительная педагогика: учебник авторизованного изложения. — М., 1992.
37. Холмс Б. Эволюция сравнительной педагогики // Перспективы. Вопросы образования. ЮНЕСКО. — М., 1986. — № 2. — С. 45–65.
38. Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения Западной Европы и США. — М., 1989.

Глоссарий

Авторская школа — экспериментальное учебно-воспитательное учреждение, деятельность которого основана на ведущей психолого-педагогической концепции, разработанной автором или авторским коллективом. Термин употребляется с конца 80-х гг. XX века, тем не менее, корни этого педагогического явления уходят в традиции мировой педагогики. Авторскими по существу были воспитательные заведения И. Г. Песталоцци, С. Френе, Я. Корчака, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, В. А. Караковского и др.

Академия — тип специализированного высшего учебного заведения или научного учреждения. В США — название престижного типа частной школы. Слово «академия» происходит от имени мифического героя Академа, в честь которого была названа местность вблизи Афин, где в IV веке до н. э. Платон читал лекции своим ученикам (Платоновская академия).

Альтернативные школы — (от *лат.* — другой) «свободные школы», в странах Западной Европы и США неполные средние и средние школы, действующие параллельно или взамен обычных школ и обеспечивающие образование, альтернативное по содержанию или формам и методам работы с учащимися.

Аналогия — (от *греч.* — соответствие) вид умозаключения, выявление свойств одного предмета на основании его сходства с другим.

Андрогогика (педагогика взрослых) — отрасль педагогической науки, изучающая закономерности воспитания, обучения, образования и самообразования взрослых людей в различных организационных формах.

Аниматор — (от *итал.* — воодушевленный, оживленный) организатор досуговой деятельности детей после школы (термин, принятый в Англии, Франции, Швейцарии и некоторых других европейских странах и переводящийся как «вдохновители»).

Антиэгалитаризм — концепция демократического воспитания, ориентированная на различия субъектов воспитательного воздействия и сведение до необходимого минимума их равенства. Сторонники такого подхода исходят из того, что система воспитания должна выполнять две функции: собственно воспитания и социального отбора. В первом случае речь идет о приобретении знаний, умений, формировании характера, во втором о распределении по различным профессиональным и общественным стратам. Такой подход разделяют в наши дни ведущие страны мира.

Бакалавр — первая академическая степень, приобретаемая студентом после освоения программы базового высшего образования (3–5 лет обучения). Во Франции — выпускник полной средней школы. Система бакалавр-магистр-доктор отличает западную систему степеней.

Бакалавриат — первый цикл (ступень) вузовского образования. В виде экзамена на получение степени бакалавра (аттестата зрелости) был учрежден в 1808 году Наполеоном I.

«Белая книга образования» — нормативный документ, ориентирующий европейские страны на реформирование образования, в основе которого 2 цели: способствовать приобретению новых знаний и добиваться овладения тремя основными европейскими языками. Документ подготовлен Европейским Советом и принят в Страсбурге в 1995 году.

Билингвальное обучение — дидактическая система, в которой сочетается изучение двух языков. Получила

официальную поддержку в Австралии, США, Канаде и некоторых других странах (В Канаде, например, билингвизм состоит в обучении на двух официальных языках — английском и французском).

Бинарное исследование — (от *лат.* — двойной, состоящий из двух частей) тип сравнительно-педагогических исследований, строящийся на основе парных сопоставлений (например, сравнение образовательных систем России и Великобритании, Японии и США и т. д.).

Бихевиоризм — (от *англ.* — поведение) направление в психологии и педагогике, рассматривающее все феномены психической жизни человека и животных как совокупность актов поведения.

Болонский процесс — движение, цель которого заключается в «гармонизации» систем образования стран Европы. Болонский процесс начался с подписания Всеобщей хартии университетов 18 сентября 1988 года в итальянском городе Болонья и изначально был ориентирован на сближение и унификацию систем высшего образования. Россия в нем участвует с 2002 года.

Большие школы — (от *фр.* — *grandes ecoles*) неформальное название престижных частных вузов Франции, формирующих элиту нации, являющихся альтернативой университетскому образованию. Появились в конце XVIII века по инициативе государства.

Вальдорфская педагогика — система методов и приемов воспитания и обучения, основанная на антропософской концепции развития человека. Основы разработаны Р. Штейнером. На принципах этой системы организованы свободные вальдорфские школы, детские сады и частные заведения во многих странах мира.

Гимназия — среднее общеобразовательное учебное заведение, как правило, гуманитарно-филологического направления, дающее учащимся классическое общее

образование. Термин заимствован из Древней Греции, где в *гимназиях* обучались дети привилегированных слоев общества.

Грамматическая школа — в современной Великобритании и некоторых странах Британского содружества средняя общеобразовательная школа академического типа, готовящая к поступлению в университет и дифференцированная по гуманитарному и естественно-научному профилям.

«Дальтон-план» — система индивидуального обучения, разработанная американской учительницей Еленой Паркхерст в первой четверти XX века. Дальтон-план предусматривал один час общих установочных занятий, а затем индивидуальные занятия в предметных мастерских. Роль учителя состояла в консультировании учеников.

Девиантное поведение — (от *лат.* — отклонение) система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе нормам. Может быть социально одобряемым (одаренность, альтруизм и пр.) и социально неодобряемым (преступность, аморальное поведение, употребление алкоголя, наркотиков, распущенность в сфере сексуальных отношений и т. д.).

«Декларация прав ребенка» — международный правовой акт, принятый Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1959 года, основной целью которого является объединение усилий государств мира в деле защиты прав и интересов детства. Декларация исходит из того, что «ребенок ввиду его физической и умственной незрелости нуждается в специальной охране и заботе, включая надлежащую правовую защиту, как до, так и после рождения».

Демократизация образования — процесс утверждения и внедрения принципов демократии в образовательной сфере. Демократическая система воспитания

предполагает ориентацию на ряд важных педагогических условий: равенство членов общества независимо от социального положения, пола, национальной, религиозной, расовой принадлежности. Ей присуща такая организация учебного процесса, при которой формируется человек, способный свободно, творчески мыслить и работать.

Дескулизация — (от *англ.* — «обеспешкование») концепция упразднения школы как социального института и замены ее нетрадиционными формами социализации молодежи (в промышленности, сельском хозяйстве и т. д. на основе ученичества). Выдвинута в 60–70-е годы XX века И. Илличем, П. Гудменом (США), Э. Раймером (Великобритания), П. Фрейри (Бразилия).

Децентрализация в образовании — система управления, при которой часть функций центральной власти переходит к местным органам самоуправления. Децентрализованная система управления образованием присуща Канаде, США, Австралии, Бельгии, Великобритании, Германии, Швейцарии.

Дзюку — частная репетиторская школа в Японии, дающая полноценное общее образование, в которой запрещено работать учителям общественных учебных заведений.

Дифференциация в обучении и образовании —
1. организация учебной деятельности школьников, при которой с помощью отбора содержания, форм, методов, темпов, объемов образования создаются оптимальные условия для усвоения знаний каждым ребенком. 2. ориентация системы образования на удовлетворение потребностей различных социальных слоев и категорий детей.

Доктор философии — научная (ученая) степень первого уровня (соответствует ученой степени кандидата наук в России).

Доктрина — учение, научная или философская теория, руководящий теоретический или политический принцип (например, образовательная доктрина).

Западная школа — разновидность частной школы, расположенной на западном побережье США.

Имплицитная концепция воспитания — стереотипы воспитания, складывающиеся в народных традициях и опыте, но не имеющие теоретического оформления.

Инновация в образовании — нововведение, новшество, направленное на усовершенствование педагогического процесса, повышение его эффективности, связанное, как правило, с ломкой устоявшихся, традиционных подходов.

Интеграция — тенденция современного образования, в основе которой лежит процесс переплетения национальных систем образования и проведения согласованной образовательной политики.

Интернационализация — процесс развития связей в образовании, при котором система образования одной страны выступает частью мирового образовательного пространства (проявляется в увеличении объема международных обменов преподавателями, студентами и т. д.).

Информационное общество — общество, характеризующееся высоким уровнем производства и потребления информации и информационных услуг. Компьютерная революция, произошедшая в ряде цивилизованных стран мира, приводит к изменению духовного мира человека, идеологии общества, подходов к определению содержания образования и разработке новых информационных образовательных технологий.

Информационное пространство — пространство, в котором создается, перемещается и потребляется информация. Направление и скорость информационных потоков, способы создания и поглощения (использования) информации определяют структуру этого пространства, которая отражает информационную инфраструктуру общества, куда входят наука, СМИ, образование.

Кана — национальная фонематическая азбука в Японии, которую должны освоить учащиеся (для начальной школы норматив составляет 1 тысячу иероглифов, в то время как для чтения газеты необходимо знать около 2,5 тысяч).

Колледж — учебное заведение в Великобритании, США и ряде других стран. Различают три типа колледжей: 1) соответствующие по своему уровню высшей школе; 2) занимающие промежуточное положение между средними и высшими учебными заведениями; 3) на уровне среднего образования.

Коллеж — учебное заведение во Франции и ряде стран Африки и Азии, ранее относившихся к французским колониям. Во Франции коллежи — неполные средние школы, обучение в которых обязательно для детей с 11 до 15 лет.

Компаративистика — (от *лат.* *comparare* — сравнивать) один из вариантов термина сравнительной педагогики, принятый в ряде западных стран.

Компенсующее обучение — одно из направлений дифференциации в процессе обучения, характеризующееся дополнительными педагогическими усилиями в отношении отстающих учащихся.

Концепция нейтралитета школы — теория, декларирующая необходимость осуществления школьного воспитания вне каких-либо политико-идеологических установок. Представители такого подхода отмечают, что

если школа ограждена от внешних влияний, возникают прекрасные условия для ее работы. Тем самым подчеркивается своего рода второстепенность управленческого звена и его влияния на образование.

Конфессиональная школа — частное учебное заведение, где наряду с изучением предметов академического цикла, значительное внимание уделяется изучению религии.

Кредиты — выражение учебных достижений учащихся некоторых стран; баллы, набор определенного минимума которых позволяет перейти на следующую ступень обучения либо получить диплом.

Критерий — признак, на основании которого производится сравнение, оценка, определение или классификация чего-либо; мера суждения, оценки какого-либо явления.

Лицензиат — первая научная степень в ряде стран Европы (в основном, Северной), промежуточная между магистром и доктором наук.

Лицей — среднее общеобразовательное учебное заведение в ряде стран Западной Европы, Латинской Америки, Африки. В качестве средней школы первый лицей был открыт во Франции в 1802 году.

«Лондон Компэкт» — профориентационный проект в Великобритании, стартовавший в 1987 году, цель которого — помощь учащимся при получении квалификации и работы соответственно их потенциалу и возможностям.

Магистр — (от *лат.* — начальник, глава, учитель) академическая степень в ряде стран, средняя между бакалавром и доктором наук, присуждается выпускникам университетов (или приравненных к ним учебных заведений), имеющих степень бакалавра, прошедшим дополнительный курс обучения (1–2 года), сдавшим специальные экзамены и защитившим магистерскую диссертацию.

«Магнитные школы» — разновидность альтернативных школ в Западной Европе и США, учебные центры для углубленного изучения конкретной области знания.

Магистратура — второй цикл (ступень) высшего образования.

Материальное образование — усвоение учащимися максимума нужных для жизни знаний из различных областей наук. Для материального образования характерны многопредметность (энциклопедический курс), перегруженность, слабая связь между предметами.

Медиаобразование — направление в педагогике, выступающее за изучение школьниками массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиainформации, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, сети Интернет, а также лучше понять язык медиакультуры.

Медресе — (от *араб.* — изучать) средняя (реже высшая) конфессиональная мусульманская школа. Возникла у арабов в VII–VIII веках, распространилась в странах Ближнего и Среднего Востока. В настоящее время существует два типа медресе: светского характера и готовящие служителей культа.

«Международный бакалавриат» — проект, направленный на создание учебных заведений, выпускники которых приобретают диплом, дающий право поступать в университеты любой страны мира. В 1996 году учебные заведения «международного бакалавриата» действовали почти в 80-ти государствах, включая Россию.

Международное бюро просвещения — международная организация, координирующая сравнительно-педагогические исследования. Основанная в 1925 году в Женеве по инициативе швейцарского педагога Э. Клапареда как частная организация при Институте педагогических наук имени Ж. Ж. Руссо, с 1929 года стала межправительственной организацией в сфере образования. В 1969 году вошла в состав ЮНЕСКО. Основные направления деятельности — проведение педагогических исследований в области сравнительного анализа систем образования, публикация их результатов, поддержка баз данных, пополнение международной педагогической библиотеки, проведение международных конференций.

Международные детские летние деревни — организация пацифистского направления, созданная в 1951 году, которая проводит работу в летних лагерях с детьми с 11 лет и семинары для этих же воспитанников, но уже по достижении ими 17–18 лет. Организация объединяет свыше 40 стран; местопребывание — Нью-Касл (Великобритания).

Менталитет — (от *лат.* — умственный) 1. образ мыслей, особенности индивидуального и общественного сознания людей, обусловленные социальной средой, историческими и национальными традициями. 2. психология нации, национальный характер.

«Мерит» — американская программа по отбору одаренных детей в средней школе. Ежегодно по этой программе отбирают до 600 тысяч наиболее толковых учеников, из числа которых примерно 35 тысяч одаренных подростков получают различные льготы для продолжения образования (стипендии, гарантии поступления в престижные университеты и т. д.).

Микропреподавание — элемент педагогического профессионального образования в зарубежных вузах

(в частности, в США), предшествующий педагогической практике и характеризующийся работой по формированию конкретного умения (теоретическое знакомство, просмотр учебного фильма, подготовка и проведение фрагмента урока для демонстрации этого умения).

Моделирование — метод исследования социальных явлений и процессов, основывающийся на замещении реальных объектов их условными образами, аналогами, схемами. В модели воспроизводятся свойства, связи, тенденции исследуемых систем и процессов, что позволяет оценить их состояние, сделать прогноз, принять обоснованное решение.

Монитор — (от *лат.* — напоминающий, надзирающий) старший учащийся, помощник учителя в школах взаимного обучения в Великобритании, США, Франции и других странах.

Моно-университет — тип университета, в структуру которого входит один факультет либо направление образования.

Народная педагогика — совокупность знаний и навыков воспитания, передающаяся в этнокультурных традициях и народном творчестве. Со 2-й половины XX века тенденции демократизации образования во всем мире способствуют возрождению многих традиционных форм воспитания.

Независимая школа — привилегированное среднее учебное заведение частного сектора в Великобритании и США. В американском сленге получила название «горячей» школы из-за острой конкурентной борьбы с другими типами частных школ.

Непрерывное образование — процесс роста образовательного потенциала личности в течение всей жизни, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий

потребностям как личности, так и общества. В мировой педагогике это понятие выражается рядом терминов, среди которых «образование длиною и шириною в жизнь», «перманентное образование», «пожизненное образование», «продолжающееся образование» и др.

Неформальное образование — система дополнительного образования в некоторых зарубежных странах (преимущественно, европейских). Термин «неформальный» подчеркивает свободное от рамок, формы образование, в котором складываются особые взаимоотношения между субъектами образовательной деятельности (педагогами и детьми). Работа внешкольных учреждений направлена на создание стимулирующей среды, в которой дети самостоятельно выбирают род занятий, организуют свою деятельность под руководством взрослых. Занятия проводятся в неформальной обстановке.

Новый университет — тип университета, появившийся в ФРГ и Великобритании в 60–70-е годы XX века, ориентированный на потребности местной экономики.

Нормальные школы — учебные заведения, готовящие учителей для школ различных ступеней. Первые созданы в Австрии во 2-й половине XVIII века. Главное внимание уделяется конкретной профессиональной подготовке будущего учителя, дисциплинам психолого-педагогического цикла, педагогической практике. Наибольшей известностью пользуется Парижская высшая нормальная школа, основанная в 1795 году.

Объединенные школы — в зарубежных странах — общеобразовательные средние учебные заведения с несколькими отделениями по основным направлениям учебной работы (академическое, общее, профессионально-техническое, сельскохозяйственное,

домоводческое, педагогическое и др.) или комплекс сотрудничающих друг с другом школ с различными направлениями учебной работы.

Оксбридж — неформальное название двух старейших английских университетов — Оксфорда (основанного в 1214 году) и Кембриджа (1318 год), — которые в глазах британцев давно слились воедино и в научной литературе нередко обозначаются одним термином.

Открытое обучение — способ организации учебной работы в школах (преимущественно начальных) ряда зарубежных стран (Великобритания, США, Канада, Австралия и др.), для которого характерны отказ от классно-урочной системы и от оценки успеваемости на основе заданных норм, гибкая («открытая») организация учебного пространства, подвижный состав учебных групп и свободный выбор ребенком видов учебной работы.

Открытый университет — университет заочного обучения, использующий дистанционные технологии и ориентированный на реализацию образовательных потребностей работающих, а также престарелых граждан.

Паблик скулз — (*англ.* — public schools — общественные школы) частные привилегированные средние школы в Великобритании, сохраняющие аристократические традиции, решающие задачу подготовки учащихся к поступлению в элитарные Оксфордский и Кембриджский университеты и воспитания будущих государственных и политических деятелей, крупных промышленников и т. п. Самая знаменитая британская паблик-скул — школа Итон, основанная королем Генрихом VI в 1440 году.

Парадигма — (от *греч.* — пример, образец) теория, принятая в качестве образца решения исследовательских задач; схема, модель постановки проблем и их решения.

Параллельная школа — средства массовой информации (телевидение, радио, кинематограф, пресса), роль которых в воспитании и обучении играет важное значение и постоянно возрастает. Распространение образовательных программ и каналов, рост числа специализированных статей, обучающих фильмов привели к выделению телеобразования с возможностью дистанционного обучения и даже получения диплома.

Педагогиум — (от *лат.* — училище, школа) с конца средних веков в странах Западной и Центральной Европы школа для подготовки к поступлению в университет, а затем название средней школы с интернатом. В некоторых зарубежных странах учебные заведения для подготовки учителей начальной школы.

«Педагогический сборник» — ежемесячный педагогический журнал, издаваемый Главным управлением военно-учебных заведений в Петербурге в 1864–1918 гг. Один из популярных педагогических журналов России, содействовал развитию педагогической теории и методики, большое внимание уделял вопросам практики обучения и воспитания. В журнале помещались описания образцовых уроков, публиковались статьи по истории обучения и воспитания, освещался педагогический опыт зарубежных стран. В журнале сотрудничали русские педагоги К. Д. Ушинский, Н. Ф. Бунаков, Н. Х. Вессель, В. И. Водовозов, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, Л. Н. Модзалевский, А. Н. Острогорский, Д. Д. Семенов, Д. И. Тихомиров и др.

Педагогическое заимствование — принятие и освоение педагогического опыта одной модели образования в практике другой.

Педагогическое прогнозирование — процесс получения опережающей информации об объекте, опирающийся на научно обоснованные положения и методы.

Методы прогнозирования: моделирование, выдвижение гипотез, мысленный эксперимент, экстраполяция.

«Период педагогических путешествий» — этап в развитии сравнительной педагогики как науки, охватывающий XIX век и характеризующийся особым научным интересом к национальным системам образования. Данный этап отличается появлением первых научных трудов, основанных на анализе зарубежного педагогического опыта. «Пионерами» сравнительной педагогики в разных странах считаются: М. А. Жюльен, В. Кузен (Франция), Ф. Тирш (Германия), М. Арнольд и М. Сэдлер (Англия), Г. Манн и Г. Барнард (США), К. Д. Ушинский (Россия).

«Период путевых заметок» — особый этап в развитии сравнительно-педагогических знаний, охватывающий время до XIX века и характеризующийся тем, что, вернувшись из странствий, путешественники в устной или письменной форме рассказывали своим соотечественникам о культуре, традициях и обычаях других народов, их системе воспитания юношества.

Показатель — данные, по которым можно судить о развитии, ходе, состоянии чего-либо, что дает основу для определения уровня критерия.

Поликультурное (мультикультурное) образование — образование, построенное на принципе культурного плюрализма, признании равноценности и равноправия всех этнических и социальных групп, составляющих общество, на недопустимости дискриминации людей по признакам национальной или религиозной принадлежности, пола или возраста.

Поствузовское (послевузовское) образование — часть непрерывного образования, дающего возможность повышения уровня образования, научной, педагогической квалификации на базе высшего

профессионального образования. Может быть получено в аспирантуре, докторантуре, ординатуре и др.

Прагматизм — (от *греч.* — дело) концепция воспитания (Ч. Пирс, У. Джемс, Дж. Дьюи), раскрывающая представление о деятельной сущности человеческой личности, согласно которому человек изменяет окружающую среду на основе получаемого практического опыта, активно приспосабливаясь к ней. Главная цель воспитания — способствовать самореализации личности в русле удовлетворения ее прагматических интересов.

Приоритеты образования — преобладающее, первенствующее значение каких-либо педагогических факторов, направлений деятельности и образовательных реформ.

Проблемное исследование — тип сравнительно-педагогических исследований, направленных на анализ конкретных проблем образования. Выполняются на материале нескольких или целой группы стран.

Развитие — необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов, в результате которого возникает его новое качественное состояние. Различают две формы развития: эволюционную, связанную с количественными изменениями объекта, и революционную, характеризующуюся качественными изменениями в структуре объекта. В процессах развития выделяют восходящую линию (прогресс) и нисходящую (регресс).

Рюрализм — связь обучения (прежде всего, трудового) с потребностями сельской общины, проявляющаяся в приобщении детей к труду. Эта идея особенно распространена в странах Азии, Африки и Латинской Америки.

Свободная школа — учебное заведение, независимое от государственного и официального регламентирования в правовом, образовательном и воспитательном отношении (Германия, Дания, Нидерланды и др.)

Свободное воспитание — педоцентрическая педагогическая концепция, считающая основной целью воспитания развитие творческой, независимой, самобытной личности.

Семестр — половина учебного года в высших и средних специальных учебных заведениях, завершающаяся сдачей зачетов и экзаменов (Австрия, Эфиопия, Финляндия, Италия, Саудовская Аравия и т. д.).

Система — упорядоченное множество взаимосвязанных элементов и отношений между ними, создающих единое целое.

Система образования — совокупность преемственных образовательных программ и государственных стандартов различного уровня и направленности, сети реализующих их образовательных учреждений и органов управления образованием.

«Скандинавская модель» — система присуждения академических и ученых степеней, принятая в большинстве стран Северной Европы (Швеция, Финляндия, Норвегия и т. д.), характеризующаяся наличием лицензиата (промежуточная между магистром и доктором наук).

Скаутизм — (от *англ.* — разведчик) система воспитания подростков и юношества, основанная на принципах скаутинга. Основная цель этого движения — содействие развитию личности. Это одна из самых массовых международных детских и юношеских движений: с 1907 года в нем участвовало свыше 250 млн человек. Организации скаутов существуют более чем в 150 странах. Основные идеи скаутизма разработал английский полковник Р. Баден-Поуэлл.

«Снежные школы» — учебные заведения во Франции, располагающиеся в горах, где большинство школьников страны ежегодно проводят несколько недель.

Содержание образования — педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков, миро-

воззренческих идей, усвоение которой призвано обеспечить формирование разносторонне развитой личности. Содержание образования определяется историческими и национальными особенностями, а также уровнем развития экономики, науки, техники и т. д.

Социализация — процесс и результат активного усвоения и воспроизводства индивидом социального опыта; интеграция человека в систему социальных отношений, усвоение им элементов культуры, социальных норм и ценностей.

Социум — человеческая общность определенного типа (племя, нация).

Сравнение — определение сходства или различия между явлениями; сопоставление. При сравнении исследователь должен, прежде всего, установить его основу (критерий). В отличие от сравнения на уровне обыденного сознания, сравнение как научный метод предполагает выявление органических связей между различными социальными феноменами, характеристику их взаимозависимости, установление субординации явлений и процессов. Это открывает путь к широким обобщениям и к получению новых научных знаний. Метод сравнения всегда носит характер научного анализа.

Сравнительная педагогика — раздел педагогической науки, изучающий в сопоставительном плане состояние, закономерности и тенденции развития педагогической теории и практики в различных странах мира.

Стандарт образования — обязательный минимум требований, предъявляемых к обучаемым, выражающийся в виде определенного объема знаний, умений и навыков, закрепленный в особых нормативных документах.

Страноведческое исследование — тип сравнительно-педагогических исследований, посвященных

изучению образовательной системы конкретной страны, тенденциям и проблемам ее развития.

Суггестопедия — ускоренное обучение при помощи гипноза и других формах бессознательного состояния человека.

Сэндвич-курсы — обучение в американских вузах политехнического профиля, предполагающее сочетание аудиторных занятий с производственной практикой.

Сэнсей — (от *япон.* — ранее рожденный) учитель в японской школе, которому традиционно отводится весьма почетная роль. В основе такого отношения лежит конфуцианский культ почитания старейшин.

«ТЕМПУС» — общеевропейская программа, ориентированная на развитие мобильности преподавателей вузов.

Тенденция — (от *лат.* — направленность, стремление) направление развития какого-либо явления, мысли, идеи.

Теория конвергенции — (от *лат.* — приближение, сходство) концепция западного обществоведения, считающая определяющей особенностью современного развития тенденцию к сближению различных социально-политических систем. По данной теории, это приводит к сближению образовательных систем разных стран, сглаживанию различий между ними и, в конечном счете, их слиянию.

Тест — (от *англ.* test — проба, испытание) стандартизированное задание, по результатам выполнения которого судят о различных характеристиках человека (психофизиологических, личностных), а также знаниях, умениях и навыках.

Технологический университет — тип университета, специализирующийся в области естественных и технических наук.

Толерантность — (от *лат.* — терпение) терпимость к чужим мнениям, верованиям, идеям и поведению.

Триместр — треть учебного года в некоторых зарубежных образовательных системах (Бельгия, Великобритания, Греция, Ирландия, Чехия и др.), как правило, ограниченная каникулами. В середине каждого триместра предусмотрен недельный перерыв.

Тьютор — 1. домашний учитель, репетитор. 2. руководитель группы студентов в английских университетах. 3. младший преподаватель американского высшего учебного заведения. Как правило, тьюторы назначаются из числа опытных учителей-предметников, осуществляют руководство самостоятельной работой учащихся во внеучебное время и занимаются их воспитанием.

«Уличные академии» — разновидность альтернативных школ в Западной Европе и США, которые не дополняют обычное образование, а обеспечивают его для молодежи, по разным причинам (как правило, социальным) его не получающей.

Университет — (от *лат.* — совокупность) высшее учебное заведение, которое реализует образовательные программы высшего и послевузовского профессионального образования по широкому спектру направлений и специальностей, выполняет фундаментальные и прикладные научные исследования. Первые университеты появились в Европе в XII–XIII веках. Классическую модель европейского университета в начале XIX века теоретически разработал прусский министр образования В. фон Гумбольдт. Он провозгласил принцип единства исследования и обучения, заложил традицию преемственности между средним и высшим образованием.

«Учебные парки» — разновидность альтернативных учебных заведений в Западной Европе и США, организуемых многочисленными дополнительными курсами для

старшеклассников по различным предметам — от греческого языка до собаководства и самолетовождения.

Филантропия — (от *греч.* — человеколюбие) благотворительность, бескорыстное вспомоществование, взаимопомощь (в том числе, в образовании).

Формальное образование — развитие умственных способностей, мышления, воображения, памяти учащихся. Противопоставлено материальному образованию, где упор делается на усвоении большого объема знаний.

«Хартия педагогов» — нормативный документ, принятый Ассоциацией учителей Японии в 1993 году, рассматривающий вопросы компетенции учителя, его права на независимое преподавание, использование авторских методик и приемов, необходимость уважения взрослыми прав детей в выборе своего пути.

«Хед старт» — (*англ.* — head start — успешный старт) программа компенсаторного обучения в США, направленная на повышение академической успеваемости и развитие интеллектуальных способностей учащихся из малообеспеченных семей и национальных меньшинств.

Централизация в образовании — сосредоточение большей части управленческих функций в ведении центральных учреждений; система управления, во главе которой стоит государственный орган (чаще всего министерство образования). Централизованное управление осуществляется во Франции, Италии, Греции, Португалии, Испании, Японии, Ирландии, странах Латинской Америки.

Частные школы — создаваемые частными организациями (за рубежом, преимущественно, религиозными) и частными лицами негосударственные образовательные учреждения. Для таких школ характерны не только высокое качество обучения, но и атмосфера

«избранности», возможность установления связей, обеспечивающих карьеру в будущем.

«Школы без стен» — разновидность альтернативных школ в Западной Европе и США, ориентированных на широкое использование условий местной общины.

Эгалитаризм — концепция демократического воспитания, которая исходит из того, что все дети равны от рождения, и предлагает сосредоточиться на принципах единообразного воспитания. Этот подход до конца 80-х годов был официальной доктриной бывшего СССР и в значительной мере Японии.

Экзистенциализм — (от *лат.* — существование) философское направление, признающее личность высшей ценностью мира и то, что личность сама должна вырабатывать ценности в своей деятельности путем полного проживания каждого момента бытия.

Экспериментальные школы — учебно-воспитательные учреждения, предназначенные для проверки, выработки или обоснования новых для своего времени педагогических идей, а также практического опыта учителей.

Экстраполяция — распространение выводов, полученных из наблюдения над одной частью явления, на другую его часть. Выделяют экстраполяцию во времени — это распространение установленных в прошлом статистических тенденций на будущий период. Как метод исследования, используется сравнительной педагогикой с целью педагогического прогнозирования.

Элитарные школы — привилегированные, престижные, закрытые частные учебные заведения, предназначенные для подготовки элиты общества (например, независимые школы в Великобритании и США, публик-скулз и т. д.).

«Эпицентр воспитания» — исторически сложившаяся уникальная система образования и воспитания,

которая благодаря своим достижениям и геополитическому положению влияет на образовательные процессы соседних территорий. Исследователи выделяют, в частности, США, Западную Европу, Японию и Россию.

«ЭРАЗМУС» — международная программа, принятая в 1987 году министрами образования Западной Европы, главная цель которой — способствовать расширению обмена студентами между высшими учебными заведениями стран, входящих в ЕС. Результатом ее стало повышение мобильности европейских студентов, 10% которых должны пройти обучение в зарубежных вузах.

Эффект Пигмалиона — улучшение результатов умственной деятельности вследствие непроизвольной положительной стимуляции учащегося педагогом. Это явление было открыто в 1968 году американскими исследователями Р. Розенталем и Л. Якобсоном, которые осуществили оригинальный эксперимент: после проведения тестирования умственных способностей учеников, педагогам назывались несколько детей с повышенными интеллектуальными способностями (на самом деле это были обычные дети). Проведенное через год повторное тестирование зафиксировало улучшение показателей умственного развития этих детей.

ЮНЕСКО — международная организация по вопросам образования, науки и культуры, созданная в 1946 году, в настоящее время насчитывающая 190 стран-участниц. В состав ЮНЕСКО входит три органа: Генеральная конференция (высший руководящий), исполнительный комитет и секретариат.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Модуль I. Сравнительная педагогика как наука и современная учебная дисциплина: история, тенденции, проблемы	8
Тема 1. Сравнительная педагогика в системе современного педагогического знания.....	8
Вопросы и задания по материалам Темы 1	28
Тема 2. Истоки: краткая история развития и становления мировой сравнительной педагогики.....	29
Вопросы и задания по материалам Темы 2	45
Тема 3. История и развитие отечественной сравнительной педагогики	46
Вопросы и задания по материалам Темы 3	71
Тема 4. Современная сравнительная педагогика: контент и проблемы	72
Вопросы и задания по материалам Темы 4	90
Тематика семинаров по Модулю I.....	90
Литература для подготовки к семинарским занятиям.....	91
Модуль II. Основное содержание и главные тенденции мирового образования.....	92
Тема 5. Особенности современного образования на фоне глобализации и интернационализации	92
Вопросы и задания по материалам Темы 5	114
Тема 6. Болонский процесс: инновационная образовательная технология?	115
Вопросы и задания по материалам Темы 6	138
Тема 7. Мировые образовательные системы: образование в США.....	139
Вопросы и задания по материалам Темы 7	178
Тема 8. Образование в Великобритании	179

Вопросы и задания по материалам Темы 8	204
Тема 9. Образовательная система Германии — управление, политика, структура, содержание	205
Вопросы и задания по материалам Темы 9	234
Тема 10. Особенности французской образовательной системы	235
Вопросы и задания по материалам Темы 10	256
Тема 11. Образование в Китае и Японии: общеазиатские традиции.....	257
Вопросы и задания по материалам Темы 11	285
Тема 12. Мусульманский Восток: образование и культура в рамках религии	286
Вопросы и задания по материалам Темы 12	307
Тематика семинаров по Модулю II	307
Литература для подготовки к семинарским занятиям	308
Модуль III. Изменяющийся контекст современного образования	309
Тема 13. Общие и частные проблемы мирового образования.....	309
Вопросы и задания по материалам Темы 13	342
Тема 14. Современный социум и новое образование: мультикультурные и поликультурные аспекты	343
Вопросы и задания по материалам Темы 14	362
Тематика семинаров по Модулю III	362
Литература для подготовки к семинарским занятиям	363
Модуль IV. Проблемы организации, содержания, структуры, кадров и управления образовательными системами	364
Тема 15. Компетентностный подход в мировой педагогике.....	364

Вопросы и задания по материалам Темы 15	388
Тема 16. Подготовка педагогических кадров за рубежом — исторические и современные аспекты.....	389
Вопросы и задания по материалам Темы 16	427
Тема 17. Совместные образовательные программы: мировая практика и современное состояние	428
Вопросы и задания по материалам Темы 17	440
Тема 18. Феномен исследовательского университета (ведущего вуза): зарубежный и отечественный опыт	442
Вопросы и задания по материалам Темы 18	460
Тема 19. Новый инструмент современного образования: открытые инновации в управлении качеством.....	461
Вопросы и задания по материалам Темы 19	474
Тема 20. Мировой и отечественный опыт инклюзивного образования.....	475
Вопросы и задания по материалам Темы 20	496
Тема 21. Управление образованием в России и за рубежом: опыт, теория, практика, проблемы.....	497
Приложение к Теме 21.....	517
Зарубежные системы подготовки кадров и управления профессиональным образованием	517
Вопросы и задания по материалам Темы 21	522
Тематика семинаров по Модулю IV.....	523
Литература для подготовки к семинарским занятиям.....	523
Интернет-ресурсы для самоподготовки и подготовки к семинарским и практическим занятиям	524
Примерные задания для самостоятельной работы	525
Примерные варианты тестов.....	528

Примерный перечень вопросов для самоподготовки (зачет/экзамен)	537
Примерная тематика рефератов/эссе/круглых столов	540
Примерные списки основной и дополнительной литературы	542
Глоссарий	546

Борис Рувимович Мандель

**Сравнительная педагогика:
история, теория, проблематика**

Учебное пособие для обучающихся в магистратуре

Издание второе, стереотипное

Ответственный редактор *А. Иванова*
Верстальщик *Т. Качанова*

Издательство «Директ-Медиа»
117342, Москва, ул. Обручева, 34/63, стр. 1
Тел/факс + 7 (495) 334-72-11
E-mail: manager@directmedia.ru
www.biblioclub.ru