

Л. В. Добровольская, Л. П. Магомедова

ИНТЕГРАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС ЕВРОПЕЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ АНГЛИИ И ГЕРМАНИИ

Европа всегда была центром просвещения и образования. Только в 20-м веке в европейских университетах обучались 9 млн студентов. Сейчас это количество возросло до 13 млн человек. В начале 21-го века в Европе насчитывали около 4000 высших учебных заведений, которые в основном были сформированы и функционировали по национальным и региональным принципам. Однако в период глобализации такое положение оказалось не вполне приемлемым — появилась необходимость в стандартизации обучения в вузах, особенно в европейских университетах. Шагами к выработке единых стандартов высшего образования были (далее указаны основные ступени интеграционного процесса образования Европы):

1957 г. — Римское соглашение.

1971 г. и 1976 г. — Решения Конференций министров образования Европейского Союза.

1986 г. — "Великая Хартия Университетов" Magna Charta Universitatum.

1992 г. — Маастрихтский Договор.

1997 г. — Лиссабонская конвенция (о квалификационных уровнях, признанных в Евросоюзе в системе высшего образования), подписанная 43 государствами, включая Украину.

Амстердамское соглашение 1999 года, отметившее, что "содружество будет способствовать развитию качественного образования

путем установления сотрудничества стран — участниц Соглашения, а в случае необходимости будет поддерживать страны в области развития содержания и организационных условий обучения, а также культурных и лингвистических особенностей стран" [1: 8].

Кельнская хартия 1999 г., подписанная руководителями государств "Большой восьмерки" (Евросоюза), последовавшая за Рекомендациями ООН, изложенными в документе "Задачи тысячелетия" (о деловом и научном партнерстве, образовании взрослых).

Брюссельские соглашения 2003—2004 г. о принятии совместных программ действий относительно непрерывного образования, особенно образования людей среднего и старшего возраста.

19 мая 2005 г. — подписание Бергенской Декларации о стратегиях, стандартах, квалификационных требованиях и Европейском исследовательском пространстве (European Research area).

23 апреля 2008 г. — Рекомендации относительно учреждения "Европейской структуры квалификации непрерывного образования" (European Qualifications Framework of Lifelong Learning).

Хартия о непрерывном образовании (от 25 октября 2008 года) указывает не только необходимость образования и повышения квалификационного уровня в новом информационно-культурном пространстве, но и отмечает необходимость и возможность образования взрослых в течение всей их жизни.

11 августа 2008 г. — официальное открытие Европейского Реестра по обеспечению качества высшего образования (European Quality Assurance Register of Higher Education), целью которого является гарантия высокого качества европейского образования и увеличения степени доверия к вузам Европы.

Список шагов Европы и этапов в плане унификации высшего образования, повышения уровня квалификации научно-педагогических кадров вузов, квалификационных характеристик выпускников, стандартов образовательной системы, возможностей обучения взрослых в новых условиях интеграционных процессов мира и др. можно продолжить, но в рамках нашей статьи ограничимся рассмотрением самых значимых вех. Задачей нашего исследования является проанализировать опыт работы по новой системе образования в ведущих европейских государствах — Англии и Германии, изучить позитивные и негативные стороны процесса вузов данных стран в рамках Болонской Хартии. Рассмотрим подробнее вехи развития вузовского образования в Англии и Германии.

Полагаем, что важным шагом в реформе высшей школы Европы (до директивных и рекомендательных документов по интеграции образовательной системы со стороны ЮНЕСКО, ООН) было создание так называемого Open University (открытого университета) в 70-е годы прошлого столетия. Университет был первым европейским вузом, предлагавшим широкую селективную систему предметов, курсы дистанционного обучения, отсутствие возрастных рамок обучаемых. Данный университет успешно функционирует, тем более что после подписания "Великой Хартии университетов" (Болонья, 1988 г.), а также в Саламанке (Испания) в 2001 г. и Бухаресте (2004 г.) документов об "автономии с ответственностью" и об этических ценностях Европы, призванных обеспечивать "равновесие между общественным благом и коммерциализацией", у университета появилось больше юридических гарантий. Это в свою очередь способствовало повышению его престижности для жителей Британии.

Реальная автономия вуза оправдана потребностями государства, его финансово-экономическими возможностями, выполнением социального заказа, а также ответственностью вуза перед обществом в целом за собственную моральную и научную независимость от политической и экономической власти. "Краснокирпичные университеты" (Лондон, Бристоль, Лутон, Уорвик и др.) охотно восприняли предлагаемые ЕС реформы образования, тем более что начиная с 1995 года в данных вузах было принято "проблемное обучение" (Problem Based Learning) как форма демократизации учебного процесса. Тем не менее "проблемное обучение" (с его селективным принципом) вызывает дискуссии у организаторов учебного процесса и преподавателей, так как, по словам Кристофера Кларка, "для внедрения проблемного обучения необходимы дополнительные ресурсы в сравнении с обычными учебными курсами" [8: 723].

"Стратегия саморегулирования" — политика невмешательства государства в образовательный процесс, автономия учебных заведений (в выборе программ обучения, методов и форм, соотношения между селективными и обязательными предметами, организационно-административная самостоятельность учебного заведения), — широко распространена в Великобритании, где в дополнение к указанным принципам работы вузов и школ (начальных, средних и специализированных) функционируют принципы: независимое распределение денежных средств на конкурсной основе на научные исследования, независимость (самостоятельность) учебно-педагогических кадров

высшей квалификации (профессоров) в построении курсов обучения или специальности.

Иными словами, наряду с интеграционными, общеевропейскими тенденциями сохраняются принципы децентрализации управления высшим образованием и автономия вузов. Кредит, который является основой Болонской Хартии, в Великобритании рассматривается в качестве полезного инструмента для оценки уровня и объема изученного материала, а не как результат завершения образования [16].

Оксфорд и Кэмбридж выступают категорически против кредитов, т. к. функционирующая в них двухуровневая система обучения (the Tripos System) достаточно демократична, надежно управляема со стороны обучающего персонала, а также перспективна с позиций формирования у студентов навыков самостоятельной научно-поисковой работы. В целом можно заметить, что хотя Великобритания одной из первых подписала Болонскую Хартию, государство не торопится безоголочно реформировать высшее образование и осуществляет ин-тегративные меры достаточно медленно. Вероятно, это объясняется консервативным настроением широких слоев населения относительно нововведений вообще, тем более что традиционная британская система высшей школы самодостаточна, конкурентоспособна, престижна.

Что касается Германии, это государство было также среди первых 29 стран, подписавших Великую Хартию, а затем министр высшего образования участвовал в Пражской конференции в мае 2001 г., принявшей Коммюнике о Европейском образовательном пространстве и непрерывном образовании. Практически во всех университетах Германии начались действия по стандартизации образования согласно общеевропейской модели. Однако, как и в Великобритании, не все университеты безоговорочно приступили к реформам: в Баварии и части Саксонии, Тюрингии до сих пор работают по старой системе, в Бремене, Берлине и Бранденбурге делаются первые шаги (переход к кредитно-модульной системе), а в Южной Рейн-Вестфалии, Баден-Вюртемберге и Нижней Саксонии реформы охватили все учебные заведения. Русский университет г. Бохум и университет г. Билефельд начали проводить реорганизацию системы образования еще в 2003 году.

Основными чертами немецких вузов — сторонников реформ являются: усиление ответственности вуза за разработку обучающих программ, внедрение достаточного количества семинаров-практи-

кумов и практики на производстве до 10 недель, "подготовительной службы" (до 1 года) перед государственным экзаменом для будущих педагогов, четкое поэтапное обучение для получения степени бакалавра (3 года) и магистра (2 года). Интересно, что после бакалаврского обучения возможен выбор новой профессиональной направленности обучения, а также интердисциплинарное обучение вариативного характера. Двухуровневое (бакалавр и магистр) обучение создает, по мнению министра инноваций Андреаса Пинкварта, возможность для обучаемых трезво оценить ситуацию на рынке труда, окончательно убедиться в правильности выбора будущей специальности [11:84]. Такое образование в Германии называют "поливалентным", т. к. оно не предусматривает обязательного и директивного получения одной специальности, обучаемому предоставляется право расширить свой квалификационный диапазон, а следовательно — перспективы трудоустройства.

Следует отметить, что многие принципы и положения об автономии и ответственности учебных заведений перед обществом существовали в Германии давно. Так называемая "модель университета Гумбольдта" появилась еще в 1809 году. Она основывалась на принципах "двух свобод" — свободы преподавания (*Lehrfreiheit*) и свободы обучения (*Lernfreiheit*). Первая "свобода" означала право выбора преподавателя относительно методологической базы, направления, степени сложности уровня его преподавательской деятельности. У студентов было право свободного выбора дисциплин, семинаров, а также графика посещений занятий. Семинары, в понимании Вильгельма фон Гумбольдта, были основой и опорой для деятельности преподавательско-студенческого научного сообщества, способом междисциплинарной проверки знаний и поиска истины [14:100]. Задолго до Болонских соглашений университеты Германии позволяли студентам посещение лекций семинаров одновременно (!) в нескольких университетах. Сегодня свобода формирования личного графика обучения переходит из рамок одного государства (Германия) на всю Европу.

Немецких исследователей, однако, тревожит тот факт, что увеличивая автономию студента, Болонская Хартия покушается на права преподавателя: содержание обучения становится все более стандартизованным и зависящим от потребностей и запросов рынка. Тем не менее, в настоящее время создаются более оптимальные условия для "обучения через исследовательскую работу" (*education through*

research), а это вполне соотносимо с мыслью В. фон Гумбольдта о свободном образовании.

Подведем некоторые итоги.

Европейские университеты функционируют в условиях глобализации мира и конкурируют с университетами США, Канады, Японии, которые привлекают к поступлению в вузы и поддерживают (через систему грантов и социальных выплат) широкие круги талантливой молодежи и специалистов высокой квалификации. Тем не менее, университеты Англии и Германии в соответствии с нормативно-правовой базой Болонской Хартии вносят значительный вклад в экономику Европы путем подготовки высококвалифицированных специалистов ведущих отраслей знаний (информационные технологии, химико-технологические специальности, машиностроение, оптико-механическое производство), а также фундаментальных точных, естественно-научных и гуманитарных дисциплин.

В целом объединение Европы, создание образовательной модели вузов, разработка принципов и ключевых позиций работы учебных заведений обеспечивает повышение роли образования, улучшение его качества. Гармонизация европейского образования — неотъемлемая часть интеграционных процессов современного глобального образовательного пространства.

Литература

1. *Болонский процесс: циклы, ступени, кредиты / Под ред. Л. Л. Товажнянского, Е. И. Сокол, Б. В. Клименко. — Харьков: ХПУ, 2004. — 143 с.*
2. *Журавський В. С., Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. — К.: Політехніка, 2003. — 200 с.*
3. *Таланчук П. Наша галузь перетворюється в індустрію // Освіта. — 2008. — № 13-14. — С. 10-28.*
4. *Armstrong M. Modularity and Credit Framenrrks: Results of the 1997 NUCCAT Survey and 1998 Conference report. — Lincolnshire.: Universities of Lincolnshire and Humberside, 1998. — 120p.*
5. *Baumann J. Bewegung in der Lehrerbildung. — Wilhelmsdorf, 2007. — 124 S.*
6. *Baumgart F. Qualität und Professionalisierung. Reformansätze im europäischen Kontext. Tagungsdokumentation Münster. — Zentrale Koordination Lehrerausbildung. — Texte 23. — Münster. — 2002. — S. 8-69.*
7. *Bridges D. Back to the Future: the Higher Education Curriculum in the 21st century // Cambridge Journal of Education. — 2000. — Vol. 30. — № 1. — P. 37-55.*

8. Christopher E. Clark *Problem-based Learning: How do the outcomes with traditional teaching?* // *British Journal of General Practice*. — 2006. — P. 722—723.

9. Commission of the European Communities. *Communication from the Commission. The Role of the Universities*. — Brussels. 05. 02. 2003. — 23p.

10. Commission of the European Communities. *Decision of the European Parliament and the Council. Establishing an Integrated Action Programme in the Field of Lifelong Learning*. — Brussels. — 14. 07. 2004. — 83p.

11. *Die neue Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen. Grundlagen und Grundsätze* Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen. — Düsseldorf. — 2007. — 114 S.

