

**КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

И.Т.ХАЙРУЛЛИН

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Краткий конспект лекций



Казань-2013

Хайруллин И.Т.

Сравнительная педагогика: Краткий конспект лекций / И.Т. Хайруллин,; Каз.федер.ун-т. – Казань, 2013. – 118 с.

В сжатом виде, в соответствии с базовой программой изложен материал курса «Сравнительная педагогика», освещающий вопросы развития образования в современном мире. Рассмотрены особенности функционирования средней и высшей школы, подготовки педагогических и научных кадров за рубежом. Вы узнаете о различных видах педагогических учебных заведений
Включены темы рефератов, контрольные вопросы, тесты, глоссарий, схемы систем образования в развитых странах мира.

Принято на заседании кафедры педагогики

Протокол № 7 от 29.01.2013

© Казанский федеральный университет

© Хайруллин И.Т.

РАЗДЕЛ 1. СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ОТРАСЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА

§1. Предмет и место сравнительной педагогики в системе педагогических наук

Истину воспитания и образования легче познать в сопоставлении различных педагогических систем, опыта прошлого и настоящего. Сравнительное изучение педагогического опыта, теорий воспитания и обучения за рубежом может служить образцом совершенствования и создания более рациональных систем образования в своем отечестве. Сравнительная педагогика как наука призвана объективно изучать в сопоставительном плане международный опыт развития теории и практики образования. Задачи отечественной сравнительной педагогики сводятся к изучению процессов, происходящих в сфере образования и воспитания за рубежом, к выявлению позитивных и негативных сторон педагогических явлений и тенденций как предпосылки для дальнейших поисков совершенствования развития отечественной педагогики и школы. Вместе с тем, у сравнительной педагогики есть свой четко обозначенный предмет исследования - это образовательные системы различных стран мира в их многообразии.

И таким образом, сравнительная педагогика — это область педагогической науки, которая изучает в сопоставительном плане состояние, закономерности и тенденции развития педагогической теории и практики в различных странах и регионах мира, соотношение их всеобщих тенденций, национальной и региональной специфики, выявляет способы и формы взаимообогащения национальных образовательных систем путем использования ими зарубежного опыта. Огромное методологическое значение для сравнительной педагогики имеют объективность, комплексность, конкретно-исторические культурологии и этнически- психологические подходы. Сравнительная педагогика должна отслеживать и анализировать динамику педагогических процессов в сочетании с множеством разнообразных сходных явлений.

Первым исследователем, употребившим (1817) термин "Сравнительная педагогика", был Марк Антуан Жюльен Парижский (1775-1848). Он в брошюре «Набросок и предварительные заметки к работе по сравнительной педагогике», дал анализ школьно-

педагогического опыта Франции и Швейцарии. Под сравнительной педагогикой Жюльен понимал изучение содержания и способов воспитания и обучения, а также теорию, которая явилась бы результатом аналитического сопоставления практики образования в различных странах. Он видел в сравнительной педагогике одно из важнейших средств выработки общей для всех европейских стран педагогической теории, которая способствовала бы культурному прогрессу и сплочению народов.

Помимо термина «сравнительная педагогика» в настоящее время применяются и другие. В англоязычных странах (США, Великобритания, Австралия, Канада и др.) закрепился термин «сравнительное образование», в Германии получил распространение термин «тука о сравнении образовательных систем». В качестве синонимичного понятия в научной литературе встречается термин «компаративистика (от лат. *comparare* — сравнивать). В отечественной педагогике предпочтение отдается термину «сравнительная педагогика», поскольку он наиболее адекватно отражает суть этой науки. В этом плане представляется доказательной аргументация французского компаративиста А. Векслиара, который отметил, что «хотя сравниваются образовательные системы, но метод сравнения всегда носит характер научного анализа, в данном случае педагогического, именно поэтому термин "сравнительная педагогика" наиболее приемлем».

Междисциплинарный характер сравнительной педагогики обуславливает необходимость обращения к проблемам таких наук, как история, политология, социология, экономика. Привлекая данные этих наук, педагоги-компаративисты изучают общие и отличительные характеристики, закономерности и тенденции развития систем образования и воспитания на уровне отдельной страны, региона, в общемировом масштабе, выявляют специфические черты. Полемика о предмете и задачах сравнительной педагогики продолжается. В частности, речь идет о том, должна ли сравнительная педагогика концентрировать преимущественное внимание на системах образования или в состав ее главных объектов изучения следует включать и педагогическую мысль.

Что является предметом сравнительной педагогики? Внимание к этому вопросу не случайно, так как четкая дефиниция предмета определяет ту или иную направленность исследований.

Американские компаративисты считают, что предмет сравнительной педагогики — образовательные системы различных стран мира во всем многообразии их проявлений.

Английский ученый Н. Хэнс полагает, что основной предмет сравнительной педагогики как области научного знания — изучение факторов, влияющих на развитие систем образования.

Ряд других зарубежных ученых (Г. Ноа, Б. Холмс и др.) убеждены в том, что сравнительная педагогика призвана играть огромную роль в определении образовательной политики и реформировании образования.

Российский компаративист А.Н. Джуринский указывает, что сравнительная педагогика призвана изучать образование и воспитание в современном мире в сопоставлении, конструируя теоретические модели.

Автору импонирует точка зрения американских компаративистов, "которые, по нашему убеждению, ближе и точнее всех определяют предмет сравнительной педагогики. Именно образовательные системы во всем многообразии их проявления являются предметом данной науки.

Центральное место в дискуссиях занимает вопрос о том, является ли сравнительная педагогика самостоятельной научной дисциплиной или прикладной отраслью педагогического знания. Мнения ученых разделились. Английский ученый Н. Хэнс полагает, что сравнительная педагогика — это самостоятельная наука. Той же точки зрения придерживается и французский ученый А. Векслиар, российский компаративист Б.Л. Вульфсон.

Другой французский специалист — М. Дебесс убеждён, что сравнительная педагогика — часть общей педагогики. Англичанин Дж. Лоурис настаивал на том, что компаративистика — часть теории образования, анализирующая теорию и практику различных стран и культур.

Само по себе сравнение образовательных систем еще не означает оформления их в отрасль педагогической науки. Только определение целей, задач, методов исследования, проблематики превращает отдельные исследования в самостоятельную отрасль науки.

Основными понятиями сравнительной педагогики являются: образование, мировая система образования, социальный институт образования, стратегия развития образования, стандартизация

образования, современный зарубежный педагогический опыт, национальная система образования и воспитания, педагогическая культура, образовательная политика, педагогическая документация.

§2. Этапы развития сравнительной педагогики

В Энциклопедии по сравнительной педагогике и национальным системам образования (1988) приводится следующая периодизация развития сравнительной педагогики, предложенная американскими компаративистами Г. Ноа и М.Экстейном.

Первый этап развития сравнительной педагогики носит название «донаучный», или «период путевых заметок». Он характеризуется тем, что, вернувшись из странствий, в устной или письменной форме путешественники рассказывали своим соотечественникам о культуре, традициях и обычаях других народов и, их системе воспитания юношества.

Второй этап (первая половина XIX—80-е гг. XIX в.) связан с именем М.А. Жюльена, который первым среди европейцев указал на важность сбора информации о системах образования других стран, ввел в научный оборот термин «сравнительна педагогика», обосновал ее задачи, методы. В этот период получает распространение практика изучения образовательных систем в Европе. Многие общественные деятели, педагоги изучали описывали зарубежный опыт образования (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой (Россия), М. Арнольд (Англия) и др). В этот период разрабатывается терминология, предпринимаются попытки наметить круг проблем для изучения.

Третий этап (конец XIX—начало XX в.) характеризуется появлением международных организаций, занимающихся сравнительно-педагогическими исследованиями. Роль координирующего центра играет Международное бюро просвещения. Оно было основано в 1925 г. в Женеве по инициативе известного швейцарского педагога Э. Клапареда. МБП налаживало связь между научно-педагогическими учреждениями и между ведомствами просвещения разных стран; организовывало международные педагогические конференции, зарубежные поездки педагогов и деятелей просвещения. Значительное место в работе МБП занимала издательская деятельность.

Издаются специализированные периодические издания «Международный ежегодник воспитания и образования», «Ежегодник

просвещения» (США), «Международный педагогический журнал» (Германия). Хотя исследования носят преимущественно описательный характер, круг ученых, занимающихся вопросами сравнительной педагогики, неуклонно растет; расширяются диапазон изучаемых проблем и перечень стран. В 1898/99 учебном году в США, в педагогическом колледже Колумбийского университета, впервые читается курс лекций под названием «Сравнительная педагогика».

На четвертом этапе (первая половина XX в.) идет интенсивная разработка методологических основ сравнительной педагогики, осмысление предмета, целей и задач этой науки, ее проблемного поля. В 1918 г. в США публикуется первая книга по этой теме — «Сравнительная педагогика» П. Сандифорда, в 1933 г. выходит еще одно крупное издание «Исследования в области сравнительной педагогики» Л. Кэндела. Спустя пятнадцать лет, в 1949 г., в Англии Н. Хэнс издает книгу «Сравнительная педагогика». Все три вышеназванных труда сегодня по праву считаются классическими. На столетие вперед в них определены предмет сравнительной педагогики, ее задачи как науки, проблемное поле сравнительно-педагогических исследований и методика их проведения.

Пятый этап (вторая половина XX—начало XXI в.) отмечен усилением связей сравнительной педагогики с другими социальными науками (философией, историей, социологией), широким использованием их методов в сравнительно-педагогических исследованиях.

В мире создаются национальные и интернациональные организации, исследовательские центры, занимающиеся проблемами сравнительной педагогики:

Европейское общество сравнительной педагогики (Лондон, 1961);

Общество сравнительной педагогики (США, 1956);

Институт международных педагогических исследований (Франкфурт-на-Майне, ФРГ);

Институт сравнительной педагогики (Зальцбург, Австрия).

В ряде университетов мира функционируют кафедры сравнительной педагогики, курс лекций по этой дисциплине читается студентам в качестве обязательного на педагогических потоках.

Во многих странах Запада издаются специализированные журналы по проблемам образования и воспитания в мире —

Comparative Education», «Comparative Education Review», «International Review of Education», «Compare» и др.

Развитие сравнительной педагогики в XX в. определяется рядом концепций и идей. До XX в. специалисты видели смысл сравнительно педагогических исследований в изучении зарубежной практики образования и внедрении ее отдельных элементов в национальную систему образования для усиления ее эффективности. При этом многие ученые считали, что механический перенос лучших образцов образовательной практики из одной страны в другую либо малоэффективен, либо невозможен из-за разных социально-экономических и культурных условий. В начале XX в. получает развитие другая концепция, согласно которой, изучая образовательную систему другой страны, мы лучше понимаем, ее политический и экономический строй, менталитет народа, его традиции, общую модель развития. Данная концепция, выдвинутая Кэнделом (1933) и Хэнсом (1949), сегодня лежит в основе многих исследований по компаративистике. В XX в. на развитие сравнительной педагогики оказали влияние теории и концепции социальных наук (философии, истории, социологии, психологии и др.). Всеобщее признание получила точка зрения, рассматривающая развитие образования как вклад, нации в социальное, экономическое и политическое будущее.

Большое влияние на сравнительно-педагогические исследования оказала теория конвергенции. При сравнительном изучении опыта развития образования в странах с централизованной и децентрализованной системами образования специалистами был сделан вывод о том, что в ближайшие десятилетия произойдет сближение образовательных систем. Жизнь доказала это предположение.

Развитие сравнительной педагогики в России.

В России начало систематическому изучению зарубежных систем образования положил К.Д. Ушинский. В ряде его работ и прежде всего в известном труде "О народности в общественном воспитании" (1857) Содержатся обстоятельные очерки о народном образовании во Франции, Англии, Германии, Северной Америке, раскрывающие специфику организации и деятельности учебных заведений в каждой из этих стран. В 60-е гг. XIX в. только в одном журнале "Педагогический сборник" были опубликованы десятки содержательных работ:

- Д.Н. Семенов "Отчет о педагогическом путешествии по Германии и Швейцарии" (1866);
- Н.П. Померанцев "Немецкие и американские школы" (1868);
- Н.Х. Вессель "Училищные системы Пруссии, Австрии, Швейцарии и Франции" (1869) и др.

Материалы о школах и университетах стран Запада систематически публиковались педагогическими журналами "Начальная школа", "Учитель", "Журнал для воспитания", "Журнал Министерства народного просвещения", а также общественно-политической периодикой. В начале XX в. появляются крупные монографические труды. В книгах П.Г.Мижужева "Образование во Франции" (1900), "Школа и общество в Америке" (1902), "Современная школа в Европе и Америке"(1912) содержатся интересные сравнительные характеристики школьных систем в западных странах.

Большой фактический материал содержала книга Е. Янжул "Американская школа. Очерки методов американской педагогики" (1901). Для историка сравнительной педагогики в России несомненный интерес представляет вышедшая в 1900 г. работа русского педагога П. Капниста, посвященная истории среднего образования в Германии. Главное внимание там уделяется роли классицизма в содержании гимназического образования. Но автор вышел за рамки рассмотрения этой конкретной темы и во вступительной главе показал важное значение изучения.

В нашей стране в 1920-х гг., когда шел интенсивный процесс создания принципиально новой системы образования, изучению зарубежного педагогического опыта уделялось большое внимание. Наибольший интерес вызывала американская школа, поскольку она в то время объективно играла роль главной педагогической лаборатории Запада. Школе и педагогике США были посвящены содержательные работы Е. Янжул, Н. Ильина, Е. Гуро, И. Сवादковского, Б. Комаровского, М. Бернштейна.

В 40-х и начале 50-х гг. сравнительно-педагогические исследования приняли форму критики педагогики и школьной политики капиталистических стран на фоне шумных идеологических кампаний и ожесточенной борьбы против "космополитизма" и "низкопоклонства" перед Западом. Созданный в 1957 г. в Институте теории и истории педагогики АПН СССР сектор современной школы и

педагогике за рубежом постепенно переходит от преимущественно информационной работы к исследованиям аналитического характера и становится ведущим центром по изучению современной теории и практики образования за рубежом. Усилиями лаборатории был создан и регулярно выходил в свет до 1974 г. реферативный журнал "Народное образование и педагогика за рубежом". В 1966 г. в Московском государственном педагогическом институте создана лаборатория сравнительной педагогики. Она подготовила несколько сборников статей, учебное пособие по сравнительной педагогике (1977 г.) (авторы - М.С. Соколова, Е.Н. Кузьмина, М.Л. Родионов). В 70 - 80-х гг. вышли в свет обстоятельные монографии В.П. Борисенкова, Б.Л. Вульфсона, А.Н. Джурицкого; В.П. Лапчинской, З.А. Мальковой, И.Б. Марцинковского, Н.Д. Никандрова, В.Я. Пилиповского, О.И. Салимовой, С.А. Таняна, Т.Ф. Ярковой и некоторых других исследователей. В них:

- выявлялись основные направления реформ образования в развитых и развивающихся странах;
- освещались процессы модернизации содержания и методов обучения;
- ставился вопрос о соотношении глобальных тенденций и национальной специфики в развитии образования;
- характеризовались различные течения зарубежной педагогической мысли.

На рубеже 80 - 90-х гг. в российском общественном сознании, включая и сравнительную педагогику, сложилась принципиально новая ситуация, позволяющая окончательно уйти от конфронтационной риторики и априорной идеологической заданности. В ряде публикаций объективно анализировалось состояние и тенденции развития образования, а также характеризовался баланс успехов и неудач реформ образования за рубежом и в России. К ним относились: монография "Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции" (М.,1995); сборники научных трудов "Методологические проблемы сравнительной педагогики" (М.,1991), "Образование в мире на пороге XXI века" (М.,1991), "Прогностические модели систем образования в зарубежных странах" (М.,1994); педагогическая периодика.

Среди изданий конца 90-х гг. следует отметить: Вульфсон Б.Л. и Малькова З.А. "Сравнительная педагогика" (1996); Джурицкий А.Н.

"Развитие образования в современном мире" (1999); Дмитриев Г.Д
"Многокультурное образование" (1999); Салимова К. и Додде Н.
"Педагогика народов мира" (2001).

§3. Задачи сравнительной педагогики

В научной литературе можно встретить немало попыток определить задачи сравнительной педагогики как науки. Как следует из таблицы, некоторые задачи совпадают, другие не пересекаются. Видимо, это обусловлено не только различием позиций авторов, но и спецификой образовательных систем, от которых отталкивались специалисты при выделении задач этой отрасли педагогики.

На наш взгляд, в современных условиях сравнительная педагогика призвана выполнять ряд *функций*.

- Информационно-аналитическая функция подразумевает сбор, обработку, систематизацию и анализ информации о развитии образовательной практики за рубежом.
- Аккумулирующая функция предполагает дальнейшую работу с первоисточниками, углублённый анализ собранных материалов. На первый план выходит изучение позитивных и негативных аспектов зарубежного опыта, вычленение общих, региональных и локальных тенденций развития образовательных систем и их звеньев.
- Коррекционная функция дает возможность на основе сопоставления закономерностей и тенденций развития национальной системы образования с зарубежными аналогами направлять и корректировать ее развитие с помощью рекомендаций, разрабатываемых для органов управления системы образования.

Взгляды компаративистов на функции сравнительной педагогики

Автор	Функции сравнительной педагогики
Б. Холмс (Великобритания)	Объяснительная Прогностическая Анализа изначальных условий и национальных особенностей той или иной страны Определения и планирования образовательной политики Критическая Переноса
В.Хернер (ФРГ)	Идеографическая (поиск особенного) Мелиористская (поиск лучших моделей) Эволюционная (поиск тенденций развития) Экспериментальная (поиск универсального)
Б.Л. Вульфсон (Россия)	Анализ тенденций развития теории и практики образования в мире Соотношение общих тенденций и национальной специфики. Изучение позитивных и негативных аспектов международного опыта Определение границ «переноса» зарубежного опыта на национальную почву

♦ Координирующая функция подразумевает, установление контактов

и связей между специалистами и учреждениями образования, обмен опытом, выработку общих подходов, что облегчает интеграцию национальной системы образования в мировое образовательное пространство.

- Прогностическая функция позволяет планировать, развитие национальной системы образования с учетом мировых тенденций и национальных особенностей.
- Избирательно-адаптивная функция предполагает освоение позитивных наработок, форм и методов их переноса в национальную систему образования, границ возможного использования.

Очевидно, что функции сравнительной педагогики представлены неравномерно. Четко прослеживаются информационно - аналитическая и аккумулирующая функции, частично — координирующая. Другие функции находятся в зачаточном состоянии, что обусловлено степенью зрелости сравнительной педагогики в конкретной стране.

§4. Методы сравнительно-педагогического исследования

Сравнительная педагогика использует не только методы педагогики, но и как наука междисциплинарная — весь арсенал методов смежных с ней наук, в частности следующих методов.

Описательный метод предполагает описание внешних признаков, черт, характеристик педагогических явлений. Требует точности, объективности, систематизации фактов, накопления необходимой информации для анализа.

Статистический метод предполагает анализ количественных показателей развития системы образования. Сложность заключается в том, что, во-первых, количественный рост — не всегда индикатор позитивных изменений в образовании, во-вторых, данные и параметры национальной статистики плохо поддаются международному сравнению.

Исторический метод подразумевает анализ особенностей развития системы образования или его отдельного звена, типа образовательного учреждения, педагогической проблемы. Позволяет глубже понять состояние проблемы через изучение ее истоков, первопричин, истории.

Социологический метод предполагает анализ оценки соответствия организации образования потребностям общества на определенной ступени развития.

Сравнительный метод — основной в сравнительной педагогике. С его помощью выявляются черты сходства и различия образовательных систем, общие и частные закономерности, тенденции развития. Важный аспект при проведении сравнительно-педагогического исследования — разработка показателей сравнения.

В сравнительной педагогике также широко используются аналитические методы — анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, индукция, дедукция.

Раньше при проведении сравнительно-педагогических исследований специалисты использовали один или несколько методов. В настоящее время для большинства исследований по сравнительно-педагогической проблематике характерно использование целого комплекса методов. Значительная часть исследований строится по следующей схеме:

- описание и классификация педагогических фактов;
- интерпретация и анализ;

- предварительный сравнительный анализ;
- синхронное сравнение по ранее разработанным критериям с целью проверки предположений.

По направленности и содержанию сравнительно-педагогические исследования подразделяют на две группы: страноведческие и проблемные.

Страноведческие исследования посвящены изучению образов и цельной системы конкретной страны, тенденциям и проблемам ее развития.

Проблемные исследования сфокусированы на анализе конкретных проблем образования, вариантах их решения. Они выполняются на материале нескольких или целой группы стран и представляют определенную сложность для исследователя, поскольку требуют от него знания ситуации в сфере образования не в одной, а в ряде стран, выработки четких критериев сравнения. Отдельные исследователи особо выделяют бинарные (парные) исследования, строящиеся на основе парных сопоставлений; Россия — США, Франция — Испания [3, с. 70].

В Энциклопедии по сравнительному образованию (1988; Оксфорд) приводится перечень важнейших проблем современной компаративистики:

- экономика образования;
- политика и планирование в сфере образования;
- дошкольное воспитание;
- начальное и среднее образование;
- высшее образование;
- процесс преподавания и подготовки педагогических кадров; .
- содержание образования;
- неформальное образование (дистанционное обучение);
- образование взрослых;
- статистика по образованию.

Как свидетельствует анализ публикаций в отечественной и зарубежной научной литературе, в последние годы проблематика сравнительно- педагогических исследований неуклонно расширяется и проблемы их все теснее увязываются с образовательной практикой. Ведь практическая ориентация исследований — это требование, которое предъявляется к сравнительной педагогике сегодня

повсеместно, поскольку общепризнанно, что наука играет важнейшую роль в определении завтрашнего дня образовательной практики.

РАЗДЕЛ 2. ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

§1. Общая характеристика развития образования в конце XX века

Вторая половина XX в. — период крупномасштабных реформ в образовании. Традиционно выделяют два этапа реформирования системы образования развитых стран Запада.

Первый этап (60-70-е гг. XX в.). Ставились и решались следующие задачи:

- продление сроков обязательного обучения;
- превращение среднего образования из элитарного в массовое;
- проведение структурной перестройки школьного образования.

Эти задачи диктовались потребностью кардинально изменившихся под воздействием научно-технической революции (НТР) отраслевых структур, модернизацией форм наемного труда, характера занятости, необходимостью повышения уровня общеобразовательной и профессиональной подготовки рабочей силы. Возросли требования к личности, способности брать на себя инициативу в сложных ситуациях.

В ходе реформ 60-70-х гг. XX в. были достигнуты значительные успехи: расширен контингент обучаемых в начальной средней и высшей школах; иерархические, многотиповые структуры средних школ преобразованы в единую («всеохватывающую») школу.

Ассигнования на образование росли в 1,5—2 раза быстрее национального дохода и стали крупнейшими статьями государственного бюджета (например, доля общих затрат на образование в конце 70-х — начале 80-х гг. XX в. составила во Франции — 5,5, ФРГ - 4,6 %).

Однако организационная перестройка, рост количественных показателей в образовательной сфере не всегда сопровождалась повышением качества обучения. В рамках новых структур иногда не удавалось обеспечивать высокую эффективность обучения.

С конца 70-х гг. XX в. во многих развитых странах наблюдается снижение средних показателей качества образования, падение уровня базовых знаний и умений у основной массы учащихся. В массовой средней школе неуклонно сокращалось количество и объем изучаемых

академических предметов. Вместо них расширилось изучение предметов «по выбору» большинством учащихся.

Данная ситуация вызывала обоснованную тревогу в политических, общественных и педагогических кругах и послужила импульсом для принятия мер по повышению качества образования. В начале 80-х гг. XX в. этому вопросу был посвящен ряд международных и национальных конференций. На государственном уровне многими странами принимались правительственные документы, раскрывающие глубину и остроту проблемы: «Нация в опасности» (США, 1983), «Лучшие школы» (Великобритания, 1985), «Качество в образовании» (Швеция, 1984). Лейтмотив всех документов — мысль о том, что современное образование должно не только отражать тенденции развития науки, техники, производства, но и соответствовать уровню научно-технического развития начала XXI в.

Второй этап (80—90-е гг. XX в.). Ставка делается на повышение качества образования, совершенствование механизмов его реализации. Несмотря на национальную специфику, в большинстве стран, по мнению зарубежных экспертов, наблюдаются общие тенденции в развитии образовательных систем. К ним относятся:

- повышение роли образования в жизни общества, превращение его, вслед за наукой, в реальную производительную силу, центральное связующее звено системы наука — техника — человек — производство;
- формирование целостной гибкой перманентной системы обучения и воспитания, начиная от семьи и детского сада и кончая университетом и послевузовским образованием, сочетание традиционного и альтернативного образования, государственного и частного;
- модернизация учебно-материальной базы, обновление содержания образования, построение комплексов учебно-воспитательного процесса;
- профессионализация обучающихся на базе высокого уровня общеобразовательной подготовки и при стремлении раннего выявления особо одаренных юношей и девушек, создание им поддержки для получения элитарного образования;
- демократизация и гуманизация организации и управления образованием, гуманитаризация всех учебных дисциплин,

развитие широкой и всесторонней культурной подготовки учащихся — исторической, обществоведческой, экологической, этической, физической;

– повышение фундаментальности и логизации содержания образования, становление нового педагогического мышления, построение отношений учитель — ученик на основе теории сотрудничества;

– активизация работы учебных заведений в качестве социокультурных центров, развитие в них самоуправленческих начал ученического и педагогического коллективов, активное участие в работе школ родительской и другой общественности.

В российской педагогической литературе ряд авторов, характеризуя общее состояние образования в мире, к числу важнейших тенденций его развития в конце XX в. относят:

демократизацию образовательных систем, подразумевающую доступность и открытость образования, преемственность образовательных ступеней, расширение автономии учебных заведений и т.п.; развитие рынка образовательных услуг;

влияние социально-экономических факторов на получение образования;

расширение сети вузов и рост студенческого контингента, изменение социальной базы студенчества;

поиск компромисса между жесткой централизацией образования и автономией в сфере управления;

постоянное обновление и модернизация школьных и вузовских программ и учебной литературы;

отход от традиционной ориентации на среднего стандартного Учащегося, повышенный интерес к одаренным школьникам; расширение частного сектора в образовании и др.

Мировая цивилизация диктует ряд требований к современному уровню образования. Во многих странах стремительно идет модернизация средней и высшей школы. На образование в начале XXI в. влияние оказывают такие факторы, как:

возрастание темпов научно-технического прогресса; обострение конкурентной борьбы между странами; глобализация политики, экономики и культуры; информатизация мирового сообщества.
Характерные черты образования конца XX—начала XXI в.:

переход большинства стран от элитарного к массовому образованию; углубление межгосударственного сотрудничества в образовании; превращение образования в сферу услуг;

введение в программы обучения таких дисциплин, как политология, психология, экономика, социология, культурология, экономика и др.

По оценке ЮНЕСКО, последовательное проведение в жизнь отмеченных тенденций обеспечит выход образования на качественно новую ступень.

Оно будет вооружать личность универсальными знаниями, доводить до искусства профессионализм, построенный на индивидуальных способностях и любви к избранному делу, обеспечит непрерывный характер освоения, углубления, обновления знаний и умений человека. При этом непрерывность образования считается необходимым и основным для достижения двух таких качеств, как энциклопедизм и профессионализм.

Тенденция последних десятилетий — внедрение поликультурного образования. Миграция населения, приток иностранных рабочих в Западную Европу вызвали увеличение разнородности населения, пополнение школ детьми выходцев из-за рубежа.

Традиционно в научной литературе (Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джуринский и др.) выделяют несколько стадий поликультурного образования в Европе.

- 70—80-е гг. XX в. — дети этнических меньшинств в школах объединялись в группы по этническому признаку и изучали курсы по родному языку. Так шла их постепенная адаптация в школе, где преподавание велось на государственном языке.
- На второй стадии развития поликультурного образования (конец 80-х гг. XX в.) в общественные дисциплины включаются.

Сегодня в основе государственной политики многих европейских государств лежит концепция поликультурного образования.

В последние десятилетия серьезной проблемой для многих европейских образовательных систем стала перегрузка учащихся. Чтобы снять остроту данной проблемы, одни государства пошли по пути введения интегрированных курсов, факультативов, разноуровневых программ, профилей обучения в средней школе, другие сокращали количество часов в учебных планах школ.

Актуальной проблемой, по мнению специалистов, является функциональная неграмотность, когда учащиеся по окончании школьного обучения не владеют умениями и навыками, необходимыми для жизни.

В решении проблем образования большое значение имеют крупные международные образовательные проекты и программы. В 1987 г. была утверждена программа ЭРАЗМУС, цель которой — повышение мобильности студентов Европейского союза (около 10 % студентов должны пройти обучение в зарубежных вузах).

С 1989 г. действует программа ЛИНГВА, предусматривающая улучшение преподавания иностранных языков, начиная с младших классов (один иностранный язык изучается в начальной школе, не менее двух языков — в средней школе).

В 90-е гг. XX в. популярность получила общеевропейская программа ТЕМПУС, ориентированная на развитие мобильности преподавателей вузов.

С 1997 г. в Северной Европе действует программа ВИСБИ, цель которой — расширение международного сотрудничества в образовании Швеции и пяти стран Балтии (Эстония, Литва, Латвия, Польша, северо-запад России)

§2. Управление образованием и его финансирование

На Западе исторически сложились две системы управления образованием: централизованная и децентрализованная.

- Централизованная распространена в Италии, Греции, Португалии, Испании, Франции, Японии, Ирландии.
- Децентрализованная присуща США, Канаде, Австралии, Бельгии, Великобритании, ФРГ, Швейцарии.

В научной литературе приводятся различные классификации стран в зависимости от степени централизации образовательной системы.

Достаточно популярна классификация болгарского исследователя Н. Попова, которая делит на подгруппы две основные группы стран: системы с централизованным управлением — на сильную (Ирландия, Греция) и умеренную централизацию (Италия, Франция), системы с децентрализованным управлением — на пропорциональную, неравную и полную децентрализацию

Все исследователи, описывая централизованную систему образования, в качестве ее классического образца приводят Францию. Действительно, на протяжении столетий работа французских учебных заведений детально регламентировалась министерскими инструкциями и декретами. Гипертрофированная централизация в 70-е гг. XX в. становится тормозом на пути развития образования и предметом жесткой критики со стороны общественности. Начинается процесс децентрализации, часть полномочий передается центром региональным и местным властям (подготовка и аттестация учителей и др.), но по-прежнему государственную политику в сфере образования определяет парламент и Совет министров, Министерство национального образования и культуры. Важные вопросы решаются совместно с консультативными органами (Высший совет национального образования, Национальный совет учебных программ и др.), в которые входят представители французской общественности.

Классический пример децентрализованной системы образования — США. Управление образованием осуществляется в стране на трех уровнях — федеральном, региональном (штаты), местном.

В США федеральные власти никогда не обладали властными функциями в сфере образования, которая традиционно находилась в зоне компетенции региональных и местных властей. На уровне штата устанавливаются сроки обучения, условия приема в учреждения образования, источники и объем их финансирования их появление образованием и его финансирование.

В каждом штате действует Совет по образованию, его исполнительный орган — Департамент образования; должностное лицо, ответственное за школьное образование штата. Законодательный орган штата принимает и вводит в действие законы, относящиеся к образованию, в то время как Совет по образованию определяет политику в области образования в соответствии с законами штата. Члены совета, который состоит из 7—9 человек (представителей деловых кругов, конфессий, научных обществ, профессиональных ассоциаций), избираются населением или назначаются губернатором штата. По отношению к Совету по образованию Департамент образования штата является исполнительным органом, он назначается советом и подотчетен ему, вместе с администрацией школ отвечает за функционирование школьной системы. Департамент образования контролирует вопросы содержания обязательного образования,

повышения квалификации учителей, соблюдения образовательными учреждениями санитарно-гигиенических норм и т.п.

Наибольшие полномочия имеют местные власти, что в значительной мере обусловлено американской традицией.

Основная административно-территориальная единица в сфере образования — школьный округ. Вся полнота власти сосредоточена в его руках. Школьный округ возглавляется комитетом (5-7 человек), который регулярно избирается населением. Как правило, в комитет входят представители бизнеса, общественных организаций, церквей.

В ведении комитета находится широкий круг вопросов, таких как наем и увольнение учителей, надзор за учебной и воспитательной деятельностью школ, распределение финансовых средств между учебными заведениями, строительство зданий, сбор местных налогов на нужды школ и др.

Во второй половине XX в. в США устойчиво повышается роль федерального центра. В 1979 г. в стране впервые создается самостоятельный Департамент образования — аналог Министерства образования в других странах, активизируется законодотворческая деятельность по вопросам развития образования в национальном масштабе, широко анализируются выводы докладов Различных правительственных комиссий, комитетов, профессиональных ассоциаций. Постоянно возрастает финансирование высшего образования федеральным правительством. Эта тенденция четко прослеживается при сравнении данных статистического центра Департамента образования США о государственном финансировании сферы образования за последние 30 лет. В 1965 г. федеральное правительство затратило на образование около 4 млрд. дол., а в 1990 г. — 25,2 млрд. дол.

По мнению российского педагога Б.Л. Вульфсона, на фоне усиления федерального участия в делах образования уменьшается автономия региональных и местных органов управления в США.

В последние десятилетия XX в. налицо тенденция к децентрализации в странах с централизованными системами управления образованием и, наоборот, к централизации в странах с децентрализованными системами.

Почти во всех ведущих странах мира *школа — приоритетный объект финансирования*. В начале 90-х годов затраты на образование в общей сумме расходов составляли: в США, Англии, Японии — около

14%, в Германии, Франции — около 10%. Школьные ассигнования в этих странах в 80-х годах росли быстрее, чем в целом национальный доход, утвердившись как одна из основных статей бюджета.

В России, несмотря на то, что Законом об образовании (1992) предусматривалось, что затраты на образование должны ежегодно составлять не менее 10% национального дохода, они составляли в 1992 г. 4,6%, 1993 г. — 5,8%, 1994 г. — около 3% национального дохода. Это намного меньше, чем в других индустриально развитых странах. Этих средств явно недостаточно для того, чтобы покрывать нужды школы. Так, в 1995 г. потребность образовательных учреждений России составляла 4200 млрд руб., между тем как по бюджету было утверждено 3169,5 млрд руб., а профинансировано и того меньше — 2 568,5 млрд руб.

Аналитики образования считают, что необходимо рассматривать общие капиталовложения и инвестиции в образование на равной основе. Так, авторы «Белой книги об образовании» (Страсбург, 1995) признают, что инвестиции в школу являются главным фактором конкурентоспособности и занятости. Для того, чтобы поддерживать на соответствующем уровне финансирование образования, необходимо, в частности, осуществить такие меры, при которых компании, особо отличившиеся как инвесторы школьного дела, имели бы существенные финансовые привилегии.

Схемы финансирования систем образования в различных странах варьируются. По данным Ю.С. Алферова, преобладают типы и варианты децентрализованного финансирования. Только в некоторых странах существует централизованное прямое и полное финансирование образования из государственного бюджета, где большая часть средств на образование поступает из центрального государственного бюджета, а незначительная часть выделяется из местных бюджетов, фондов. Так, в Ирландии из государственного бюджета покрывается до 85% расходов на образование, в Италии — до 75%, во Франции — до 65%. Как правило, доля финансирования уровня управления соответствует объему его полномочий. В федеративных государствах наибольшую часть расходов на образование несут субъекты федерации (в ФРГ — 75%, Канаде — 60%, Швейцарии — 54%). Самый высокий уровень участия местных органов самоуправления в финансировании - в США (47%) и Швейцарии (35%).

Повсеместно в мире прослеживается тенденция сокращения государственного финансирования системы высшего образования. В ряде стран государственная финансовая поддержка высшей школы составляет 65—70%. Остальные деньги вузы должны изыскивать сами. Многие вузы становятся экономнее в своих расходах. В стенах университетов проводится постоянный анализ деятельности структурных подразделений, оценка их эффект управление образованием и его финансирование живности и экономической целесообразности. Снижение государственного финансирования вызвал к жизни рост различных экономически выгодных дополнительных образовательных услуг, предлагаемых университетами. Так, в США вузы от постдипломных и дополнительных образовательных услуг получают гораздо больше средств, чем от платы за обучение в бакалавриате. Вузы из учебно-научных и культурных центров, финансируемых государством, становятся предприятиями — экономическими субъектами рыночной экономики — со свойственными атрибутами: рекламой, оценкой эффективности.

Снижение государственного финансирования приводит к тому, что научные исследования в вузах все в большей степени носят прикладной характер и финансируются фирмами и частными фондами. Не редкость, когда в западном университете существуют фондовые кафедры, деятельность которых напрямую финансируется предприятием, по заказу которого проводятся исследования.

Сокращение государственного финансирования высшей школы стимулировало поиск инновационных подходов к развитию университетов. В ряде европейских стран (Швеция, Финляндия, Нидерланды, Великобритания и др.) предпринята попытка создания предпринимательских университетов.

Фактически создана и реализована концепция инновационной модели университета — конкурентоспособного, автономного, практико-ориентированного, динамично развивающегося вуза, максимально приспособленного к социуму.

Предпринимательский, или инновационный, университет, по мнению американского исследователя Б. Кларка, отличаются 5 характеристик:

- усиленное звено управления;
- расширенная периферия развития;

- диверсифицированная база финансирования;
- вовлечение академических структур в предпринимательскую деятельность;
- интегрированная предпринимательская культура.

Многие специалисты констатируют, что на высшую школу интенсивно влияют рыночные отношения. Университеты состязаются за государственные ассигнования, получение заказов от крупных фирм и компаний на научные и конструкторские разработки, за привлечение в свои стены лучших студентов и преподавателей. Процесс коммерциализации высшей школы неоднозначно оценивается в обществе.

§3. Дифференциация образования и обучения

«Школьный взрыв» 60-х годов — создание в ведущих странах мира массовой средней школы (в США это произошло в 30-х годах) — придал остроту проблеме дифференциации (диверсификации) образования и обучения. Новая ситуация породила необходимость качественно иной системы диверсификации общего образования. Усиление и усложнение дифференцированной подготовки согласно склонностям, интересам, успеваемости учащихся — глобальная тенденция современной школы.

Существуют различные подходы к определению понятия «дифференциация обучения».

Одни авторы полагают, что это форма организации учебной деятельности, учитывающая склонности, интересы и способности учащихся.

Другие трактуют ее как широкий спектр учебно-организационных мероприятий, с помощью которых предпринимаются попытки удовлетворить разносторонние интересы учащихся — разнообразные потребности общества.

Дифференциация осуществляется с помощью школ и классов с углубленным изучением отдельных предметов, факультативных занятий, через разделение учебных планов и программ в средней общеобразовательной школе.

В США (30-е годы), Японии (50-е гг.), Западной Европе (70-80-е годы), России (90-е годы) произошло становление учебного заведения в стенах которого началось дифференцированное образование. Речь идет о младшей средней школе (США и Япония), объединенной школе

(Великобритания), общей школе (Германия), едином коллеже (Франция), 6-летней школе среднего образования (Россия). В подобных учебных заведениях обучаются дети с 11—12 лет до 15—16 лет.

Педагогические последствия дифференциации в этих учебных заведениях в целом позитивны. Обучение здесь носит целенаправленный характер, больше согласуется с возможностями различных групп учащихся.

Общая программа рассчитана на повышение уровня подготовки всех школьников. Показательно, например, что уже в первых единых коллежах во Франции процент успевающих оказался выше, чем в параллельных учебных заведениях для учащихся того же возраста.

В младшей средней школе США и Японии дается неполное общее образование. Программа по преимуществу обязательная. Предметы по выбору предусматривают подготовку к продолжению образования либо трудовой деятельности. В конце 50-х годов группа педагогов во главе с Дж. Конантом предложила модель «всеохватывающей школы» — общеобразовательного учебного заведения для детей всех социальных уровней, способностей, интересов, но с различными программами обучения. Рекомендации Конанта использовались при введении дифференцированного обучения в младшей средней школе США.

В Великобритании объединенные школы включают в себя младшие классы грамматических и современных школ. Первые 3 года учащиеся занимаются по программе современной школы, а затем либо по той же программе, либо по программе грамматической школы. В объединенных школах занимается до 90% подростков соответствующего возраста.

В Германии организация аналогичных учебных заведений — общих школ — не столь масштабна (около 5% учащихся соответствующего возраста). Возникли общие школы двух типов: кооперативные и интегрированные. Кооперативные школы объединяют в себе основную, реальную школу и гимназию. После 9 класса ученики получают такой же диплом, что и в основной школе, а после 10 класса диплом приравнивается к аттестату реальной школы и средней ступени гимназии. Занятия в кооперативной школе строятся при сосуществовании обязательной и элективной программ.

Интегративные школы рассчитаны на 6 лет обучения (5— 10 классы). Они имеют единую программу. В 7 классе ученики получают возможность выбирать пакеты модульных программ. В 8—10 классах начинается специализация (курсы достижений) и продолжается обучение по основной программе.

В первых единых коллежах во Франции в младших классах формировались «эквивалентные ансамбли» учащихся, т. е. потоки, для которых предназначались дифференцированные программы. По сути, это — варианты единой, достаточно насыщенной программы базовой подготовки. В начале 80-х годов единый коллеж учреждается повсеместно.

В большинстве стран Запада дифференциация начинается после окончания начальной школы. В одних странах учащиеся распределяются по различным типам школ (ФРГ, Великобритания и др.), в других внутри базовой школы идет деление учащихся по потокам и профилям обучения (США, Япония, Франция и др.). Дальнейшее углубление дифференциации происходит в старших классах средней школы.

Инструментом дифференциации является тестирование учащихся. Широкое распространение получили стандартные тесты.

В американской школьной практике тестирование используется в начальной и средней школе. Большое значение имеют тесты, которые предлагаются в выпускных классах (XI-XII) школ. В большинстве штатов США используются тест SAT-1 (Scholastic Aptitude Test), выполняющий роль школьного выпускного экзамена. Он включает в себя вопросы по математике (60) и вопросы вербального характера (78). Время на тестирование строго ограничено (в среднем 3 часа). Число попыток не ограничивается дифференциация обучения, рассматривая заявки абитуриентов на поступление, престижный вуз учитывает не только результаты тестирования, но и число попыток. Не слишком высокий результат тестирования, неоднократная сдача теста влекут за собой немедленный отказ в поступлении. Помимо теста SAT-1 в США используется тест АСТ. В 1994 г. для учащихся выпускных классов был введен тест SAT-2 по дисциплинам естественно-математического и общественно-гуманитарного циклов, включая иностранные языки. Прохождение данного теста — дело сугубо добровольное. Однако отдельные вузы требуют от

абитуриентов сертификат о его сдаче, что добавляет шансы на поступление.

Тест построен таким образом: на вопрос предлагается несколько вариантов ответов, имеющих буквенное обозначение (А,В,С,0,Е). Учащийся должен выбрать букву, соответствующую правильному ответу. Неправильный ответ влечет за собой потерю 1/4 очка. Если испытуемый не выберет никакого ответа, то теряет очко. Тесты на проверку усвоения школьной программы построены таким образом, что позволяют учесть даже неполное знание вопроса. Школьник может набрать максимальное число баллов, не ответив на все вопросы (например, тест по всемирной истории допускает отсутствие ответов на 10 вопросов из 95 предложенных).

Важное направление дифференциации — обучение одаренных учащихся (детей, значительно опережающих сверстников в умственном развитии либо демонстрирующих выдающиеся способности — музыкальные, художественные, спортивные и др.). Во многих странах проводится политика целенаправленного выявления и обучения одаренных детей. В 1975 г. создан Всемирный совет по таланту и одаренности детей. В 1988 г. разработана Программа международного сотрудничества в области выявления, обучения и развития одаренных детей. Сегодня в мире растет число учебных заведений для одаренных школьников, в обычных школах открываются классы (потоки) для детей, изучающихся по интенсивным программам. Специалисты считают, что поиск одаренных детей следует начинать как можно раньше, поскольку талантливые дети сталкиваются с рядом проем: испытывают скуку от общих занятий, теряют интерес к учебе, бросают школу, встречают непонимание со стороны учителей, низкую социальную оценку у сверстников.

В США существует интересная процедура поиска и выявления *одаренных детей*. Она существенно различается в многочисленных школьных округах. Однако, несмотря на специфику, выделяются четыре этапа процесса:

предварительный отбор школьников для выявления их способностей; оценка способностей кандидата; отбор одаренных детей; определение формы обучения одаренного ребенка. На первом этапе на основе рекомендации родителей и учителей отбирается группа школьников и проводится групповое тестирование.

Учитывается именно мнение родителей, ведь они — первые учителя детей и способны интуитивно определить способности своего ребенка, интересы и склонности, которые не всегда проявляются в школе. Замечено, что объективность родителей выше, чем объективность учителей.

На втором этапе оцениваются способности кандидата, т.е. определяется уровень способностей ребенка с помощью тестирования. Тестирование проводится школьным психологом, имеющим специальную подготовку, а также свидетельство об умении проводить тестирование и правильно интерпретировать его результаты. В американской школе применяется огромное количество тестов, рассчитанных на различные возрастные группы (например, вербальные и графические тесты, тесты творческого мышления Торрена, тесты структуры интеллекта Гилфорда).

После того как ребенок признается потенциально одаренным, решается вопрос о форме обучения. Это может быть специальный класс, специальная школа, специальная программа обучения в обычной школе.

Процесс поиска и отбора одаренных детей длится 2—3 месяца (с апреля по июнь). Конечный результат — определение дальнейшей формы обучения (группирование, ускорение, обогащение, индивидуальная программа). Наиболее распространенной формой обучения одаренных детей является отнюдь не помещение их в элитарную школу, а создание условий для их развития в обычной школе: приобщение к участию в исследовательской дифференциация обучения работе, занятия по индивидуальной программе обучения, приглашение к ним специалистов по различным отраслям знаний и т.д.

В Австрии поддержка способных детей — важный элемент государственной политики в сфере образования. Под способными детьми понимаются не только интеллектуально одаренные школьники, но и учащиеся, обладающие музыкальными, творческими способностями. Австрийское правительство сформулировало следующие принципы, на которых основывается концепция помощи одаренным детям:

- курс на создание широкой поддержки в пределах обычной школьной системы, исключающей создание элитарных школ;

- оказание специальной поддержки талантливым школьникам на добровольной основе — не ранее достижения ими десятилетнего возраста;
- активное вовлечение родителей и специально подготовленных учителей в работу с одаренными школьниками;
- дальнейшее развитие экспериментальных площадок в целях теоретической и практической разработки данной проблемы.

В Австрии сделан акцент на развитие школьных курсов, направленных на формирование познавательных интересов учащихся, определение их индивидуальных способностей. Наряду со способными школьниками специальная поддержка оказывается отстающим. Около 70 ассоциаций и частных фирм предлагают свои услуги слабоуспевающим школьникам (частные курсы, уроки). В начале 90-х гг. XX в. свыше 7000 австрийских школьников ликвидировали пробелы в знаниях с помощью частных фирм. Особую популярность среди учащихся получили летние лагеря, в которых существует возможность сочетать учебу и отдых. Успех работы лагерей объясняется рядом причин. Во-первых, школьникам импонирует общение со сверстниками, имеющими схожие проблемы в учебе; во-вторых, дети предпочитают ликвидировать пробелы в знаниях не с помощью учителей и родителей (с которыми они уже потерпели неудачу), а с помощью лиц, владеющих специальной методикой; в-третьих, родители не всегда могут оказать помощь детям в учении из-за своей некомпетентности, непонимания трудностей.

§4. Обучение одаренных детей

Важное направление дифференциации образования — обучение одаренных, талантливых детей и подростков. В мировой педагогике к этому заметно возрос интерес. Так, например, действует Европейская ассоциация по высшим способностям, главная цель которой — исследование и поощрение обучения одаренных. Изучаются критерии детской одаренности, возможности поощрить развитие талантливых школьников. Ученые из Европейского Комитета по обучению талантливых детей в понятие «одаренный ребенок» вкладывают способность достигать превосходных результатов в интеллектуальной и художественной областях либо обладание необыкновенными психомоторными и социальными способностями. Одаренность — это высокий уровень развития каких-либо способностей.

Российский ученый В. Юркевич формулирует 3 основных типа одаренности, которые следует учитывать в общеобразовательной школе: академическая (ярко выраженная способность учиться); интеллектуальная (умение мыслить, анализируя, сопоставляя факты); творческая (нестандартное мышление и видение мира). При всех различиях, считает В. Юркевич, одаренных детей объединяет познавательная потребность, которая проявляется в жажде нового знания и наслаждении от умственного труда. Есть и другие типичные признаки: стремление и умение общаться со взрослыми, повышенная эмоциональность, чувство юмора, особая речь.

Мировая школа уделяет всевозрастающее внимание талантливым детям. Появляется все больше «ранних школьников» — 5-летних ребят, более способных, чем остальные их сверстники.

Они раньше начинают и успешнее завершают курс обучения. Так, в 1987 г. газеты и журналы облетела маленькая сенсация: 9-летнему ученику из школы для талантливых в Ницце (Франция) вручили аттестат об образовании, который обычно получает выпускник единого коллежа.

Школы наподобие учебного заведения в Ницце появились в ведущих странах мира на рубеже 50—60-х годов. В них учат по более насыщенным программам. Обучение призвано раскрыть юное дарование, помочь в полной мере проявить детские способности. Кроме «школ вундеркиндов», специальных семинаров для одаренных, других особых педагогических мероприятий, для талантливых ребят в обычных школах порой организуют так называемые продвинутые классы.

Педагоги задаются вопросом, какой должна быть организация обучения одаренных. Ответы разные. Предлагается обучать талантливых детей в обычной школе или в специальных учебных заведениях. Сторонник последней точки зрения, российский ученый В. Юркевич пишет: «Нужны школы, где всерьез думают о развитии детей, где знают проблемы одаренных, где могут действительно учить и воспитывать детей, исходя из уникальности каждого ребенка. Учиться должно быть не только интересно, но и трудно... Работа с одаренными — далеко не праздник, а тяжелый и ответственный труд..хлопот с ними много, но и радости от этих хлопот — особенные».

Политика целенаправленного выявления и обучения талантливых школьников объективно необходима, ибо поощряет будущий цвет

нации. По подсчетам ученых, в каждой возрастной группе от 3% до 8% школьников обладают выдающимися способностями и талантами. Однако они далеко не всегда поощряются. В США оказываются замеченными лишь 40% одаренных детей. Во Франции в 1989 г. 5% лицеистов с весьма высоким интеллектуальным потенциалом не попали в высшую школу, так как их во время не заметили и не поощрили.

Мировой опыт показывает, что специальное обучение талантов с раннего возраста педагогически целесообразно. В обычном классе одаренные дети без особых усилий достигают успеха, а затем останавливаются в своем развитии или продвигаются вперед не столь заметно, как могли бы. Судьба одаренного может быть попросту драматичной. Нередко учителя не уделяют ему особого внимания, а родители не в состоянии обеспечить нестандартное образование.

Исследуется педагогическое образование учителей, работающих с одаренными детьми. Модель наставника талантливых школьников предложили, например, П. Торенс (США), П. Дебраи-Ритзен (Франция). Специфическими качествами такого учителя названы энтузиазм, уверенность в себе, умение оказать помощь ученику и прогнозировать его успех, увлеченность. Как и любой другой учитель, наставник талантливых должен обладать гибким профессиональным мышлением, быть открытым для общения, способным пробудить интерес к предмету, уметь защитить своего питомца.

Масштабы и принципы организации обучения талантливых школьников различны в ведущих странах мира.

В США выявление и специальное обучение наиболее даровитых учащихся — систематическая политика. Президент страны ежегодно принимает отличившихся учеников 10 лучших школ, демонстрируя внимание общества к своим талантливым сыновьям и дочерям.

С 1976 по 1985 гг. расходы отдельных штатов на организацию обучения одаренных учащихся выросли в 3 раза. Если в 1976 г. на эти средства обучались около 350 тыс. детей, то в 1985 г. — уже более 1 млн.

Согласно программе «Мерит», ежегодно в США отбирают до 600 тыс. наиболее толковых учеников средней школы. Затем их вновь «фильтруют», после чего остается около 35 тыс. одаренных подростков, которым предоставляются различные льготы для

продолжения образования (стипендии, гарантии поступления в престижные университеты).

При выявлении и обучении талантливых со школами сотрудничают некоторые фирмы и корпорации. Например, «Стандард ойл» и «Дженерал ойл» финансируют летние лагеря для одаренных, предоставляют для занятий свои лаборатории.

Главным инструментом отбора талантов среди юных американцев служат наборы (батареи) тестов. Особенно распространены так называемые стандартные тесты, именующиеся так потому, что позволяют определить средний показатель большой группы испытуемых одинакового возраста. Тесты измерения интеллекта («ай-кью») помогают устанавливать степень владения учащимся словесным, числовым или графическим материалом. Результаты подсчитывают в баллах, затем вычисляют по особой формуле коэффициент умственного развития. Средние значения коэффициента — от 90 до 109 ед. К одаренным относят тех, кто имеет результат более 115 ед.

К одаренным относят также тех учащихся, которые, благодаря своим ярко выраженным способностям, «перескакивают» 1—2 класса. Выделяют детей с «творческой жилкой», которые могут и не иметь формально высокого коэффициента умственного развития, но обладают блестящими способностями в какой-либо деятельности. Умение нестандартно мыслить и действовать становится важным критерием отбора талантливых.

Обучают высокоодаренных чаще всего в обычных школах. Для них проводятся занятия по продвинутым программам школы, с альтернативными под темами. «Я была потрясена, когда учительница пригласила меня и провела следующий разговор: «Ваша дочь усвоила алфавит и научилась читать быстрее всех в классе. Не будете ли вы возражать, если мы станем давать ей индивидуальные задания, чтобы она не скучала на уроке? Кроме того, она хорошо рисует. Я могу предоставить ей время в нашем уголке для рисования»», — рассказывает наша соотечественница, столкнувшаяся с практикой обучения в одной из американских школ.

Есть и специальные учебные заведения для талантливых (в Бостоне, Нью-Йорке, Чикаго и других городах). Организуются также специальные летние курсы при университетах.

Примером может служить летняя школа для одаренных в штате Северная Каролина. В 90-х годах здесь ежегодно занимались до 400 старшекласников. Для занятий было определено магистральное направление. Программа состояла из двух частей: обязательная и элективная. В обязательную часть входили биология, химия, математика, английский язык и литература, общественные науки, иностранный язык. Кроме того, были факультативы: живопись, музыка, драматическое искусство, философия и пр. От всех школьников требовалось умение работать с компьютером. Глобальная цель школы — помочь увидеть целостный мир точных и гуманитарных наук.

Не остаются в стороне от проблемы талантливых школьников и страны Европы.

В Великобритании находится Центр исследований одаренных детей. Действует ассоциация содействия одаренным детям. Растет число школ, где для одаренных учащихся создают специальные отделения и потоки с курсами интенсивного, расширенного и обогащенного обучения. Английские педагоги накопили немалый опыт по диагностическому тестированию, методикам обучения одаренных детей, подготовке учителей для талантливых.

В Германии с 1985 г. в Гамбурге действует особая служба г консултации по специальному обучению наиболее способных учащихся. В начале 90-х годов в Бад-Вюртемберге были созданы 4 общественных гимназии, где одаренные дети могут проходить б курс обучение в течение 8, а не 9 лет, как обычно.

Во Франции с середины 80-х годов в некоторых начальных учебных заведениях появились классы для даровитых учащихся.

Особая школа для детей с ранним умственным развитием была создана в начале 90-х годов в Страсбурге.

В Японии отношение к проблеме обучения талантливых детей сравнительно сдержанное. Впрочем, неточно утверждать, что японская школа стоит в стороне от задач выявления и обучения наиболее способных учащихся. С середины 60-х годов в некоторых учебных заведениях проводится тестовая диагностика талантливых школьников, с которыми затем стараются заниматься более интенсивно; им предназначены специальные книги и пособия.

Вызовом традиционному скепсису к специальному обучению талантливых детей явилась частная школа в Токио под руководством

Томонага и Фусими (рубеж 60—70-х годов). Это было учебное заведение для 6—12-летних, т. е. детей начального школьного возраста. Школа быстро приобрела популярность. За короткий срок число учеников выросло с 7 до 100. Спустя год обучения индекс интеллекта питомцев школы увеличился на 20—30 пунктов. Через 2 года некоторые 12-летние учащиеся обошли по тестовым показателямсообразительности многих студентов Токийского университета — одного из лучших национальных вузов. Преподаватели были предельно внимательны к своим ученикам. За тем, что в обычной школе считается строптивостью, они улавливали пытливый ум. Отличия проявлялись и в организации обучения. Ученики приходили в школу 2—3 раза в неделю, занимаясь не более 2 часов. Все это было мерами вынужденными, поскольку ученики параллельно обучались в обычной школе. Специфическими были преподавание и учение. Учитель занимался не более чем с четырьмя ребятами. Ученики и учитель выступали равными партнерами.

Хорошо понимают необходимость воспитания собственной интеллектуальной элиты в России. Здесь накоплен важный опыт работы с талантливыми детьми. Всемирную известность получила, например, действовавшая в 60—70-х годах детская математическая школа в Новосибирском отделении АН СССР (школа Колмогорова). В 1989 г. была разработана долговременная комплексная программа «Талантливые дети», за которую ответственен Российский культурный фонд. Фонд организует участие талантливых юных математиков, физиков, музыкантов в международных конкурсах, предоставляет им стипендии. В 1996 г. стипендиантами Фонда были 229 талантливых школьников. Попытка специального обучения талантливых детей была сделана в возникших в начале 90-х годов гимназиях и лицеях. Открыты особые учебные заведения для талантливых детей, например, школа в Коптево (Москва).

В отдельных регионах стали традицией многопрофильные зимние и летние школы для одаренных детей. Такие школы организуются в последние годы в Самарской области. Сюда приезжают победители областной школьной олимпиады. На подобных выездных сессиях не ставят оценок, вместо уроков — лекции и занятия по секциям (физика, математика, литература и русский язык, биология, химия, история и право, география и экономика).

§5. Инклюзивное образование за рубежом

(Обзор материалов специального выпуска журнала «International Journal of Inclusive Education»¹ **Н.С. Грозная**, координатор коррекционно-издательской деятельности Даунсайд Ап)

США. В статье учёных из Чикагского университета «Построение школьного инклюзивного сообщества. Политика и препятствия»² представлен анализ современной ситуации в сфере инклюзивного образования в США в контексте национальных и общемировых тенденций. По мнению авторов, политика в этой области в мире всё больше смещается в стороны выдвижения на первый план требований отчётности и рассмотрения образовательных учреждений как бизнес-организаций, управляемых менеджерами (менеджеристская модель).

В идеале инклюзивная школа видится авторами как организация, приверженная демократическим принципам, включающим сотрудничество при принятии решений, положительное восприятие индивидуального многообразия (в том числе и способностей учеников), участие в жизни более широкого сообщества, наличие школьной программы, релевантной жизни детей, и гибкость контекста, в котором происходит обучение.

Рассматривая успешный опыт, который имеется, в частности в Великобритании, Португалии и США, авторы выделяют условия, необходимые для достижения успеха. Это поддержанная внешними силами первоначальная мотивация к построению инклюзивного школьного сообщества, восприятия различий между персоналом и учащимися как ресурсов, а не препятствий, сотрудничество и командный дух учеников и сотрудников школы, участие каждого в действиях по поддержанию поступательного развития и, наконец, понимание инклюзии как социальной и политической программы действий.

Проведение в жизнь идеи инклюзии, а также развитие педагогики, способной ответить на потребности всех учащихся, - задача трудная. Учёные ссылаются на уже проведённые исследования, которые приводят многочисленные причины того, что движение к

¹ 2011. Vol. 15, № 1.

² Policy and challenges of building schools as inclusive communities / Curcic S. et al. (National-Louis University, Chicago, Illinois, USA).

инклюзии в целом нельзя назвать успешным. Среди этих причин особенно важными они считают отсутствие связи между общим и специальным образованием, что в настоящее время мешает усилиям, направленным на инклюзию, а также отсутствие у участников процесса создания инклюзивного сообщества общих ценностей и общего языка, без которых невозможно сотрудничество.

Задача построения инклюзивного школьного сообщества кажется авторам статьи почти невыполнимой в настоящее время, когда во многих странах политика в области образования ставит во главу угла отчёты школ об успеваемости, измеряемой в баллах стандартизированных тестов. Учёные 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. По мнению исследователей из Чикагского университета, проблема обостряется ещё тем, что усиливается тенденция к унификации образовательных учреждений. Вслед за другими авторы называют эту тенденцию «макдоналдизацией» школы. Становясь похожими друг на друга, школы в массовом порядке могут начать производить граждан «магдональдизированного» общества. Давление на школу, которое оказывается требованием достижения стандартизированных показателей успеваемости, - лишь одна из примет макдоналдизации. Но в таких условиях, утверждают авторы, мотивация к учёбе у детей снижается, а уровень тревожности повышается. Среди стран, в которых выявлены подобные тенденции, называют, в частности, Финляндию, Исландию и Швецию.

В США можно наблюдать аналогичные явления. С 2001 года образовательная политика на федеральном уровне здесь регулируется документом «Ни один ребёнок не останется вне закона» («No Child Left Behind Act» - NCLB). Этот закон требует, чтобы к 2014 году успеваемость 100% школьников соответствовала образовательным стандартам. Школы, не демонстрирующие на этом пути «прогресса за год», подвергаются наказанию - теряют государственное финансирование.

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. Неспособность одной группы достичь поставленных для неё целей может привести к тому, что вся школа попадает в чёрный список или окажется под пристальным контролем надзирающих органов. Тревога педагогов растёт, как и неразбериха в отношении построения инклюзивного школьного сообщества.

Выводы, которые далее приводят в своей статье авторы, основываются на официальных статистических данных и анализе интервью с представителями трёх школ Иллинойса, пятого по величине штата США.

Что же говорит статистика? В течении 6 лет действия NCL Вобщее число учащихся, окончивших среднюю школу, уменьшилось, особенно заметно снизилась доля выпускников с особыми потребностями. Кроме того, в ходе судебных разбирательств, касающихся обучения детей с проблемами развития, истцы заявляют о грубом нарушении положения об образовании лиц с ограниченными возможностями в среде с минимальными ограничениям.

В 2007 году около 30% учащихся с выявленными эмоциональными проблемами учились отдельно от остальных. Наиболее значительно данное положение нарушается в отношении учащихся с интеллектуальными проблемами, почти % (73,2%) которых проходят обучение в формате частичной инклюзии или вообще в отдельных школах.

Дискурсивный анализ высказываний руководящих работников школ выявил их очевидную противоречивость, когда за каждым предложением в поддержку инклюзии следует предложение, в котором сквозит сомнение в ней.

Авторы статьи с сожалением отмечают, что наблюдаемые в настоящее время тенденции во многом препятствуют построению инклюзивных школьных сообществ в США. В Иллинойсе для школ все ещё характерна сортировка учащихся по признаку их происхождения и успеваемости. Эта сортировка может быть более тонкой и прозрачной, чем раньше, но она по-прежнему является основной частью школьного образования. Менеджеризм школ и упор на успеваемость приводят к повышенной фрустрации на столько, что работники образования, по-видимому, не способны сфокусироваться ни на чем, кроме вопроса о том, достигнет ли их школа в этом году заданного распоряжениями органов образования прогресса.

Англия. Авторы критической статьи «Понятия «ребёнок», «ограниченные возможности» и «родители» в социальной политике Англии»³, работая в рамках двухлетнего проекта «Важен ли каждый ребёнок в пост-блэровскую эпоху?», в числе прочего видели свою миссию в понимании «живой реальности» - что значит сейчас в Великобритании быть ребёнком с ограниченными возможностями.

По наблюдению учёных, и мировая, и английская политика по отношению к детям с ограниченными возможностями сейчас переживает период быстрых перемен. У авторов вызывает беспокойство тот факт, что при общей идеологии, заданной конвенциями ООН о правах ребенка и о правах инвалидов, некоторые новые тенденции в политике по отношению к детям с ограниченными возможностями несут в себе риск исключения этих детей из школьных сообществ, а не включения в них.

Англия прошла и продолжает проходить долгий и трудный путь в отношении теории и практики инклюзивного образования. В стране действует много законодательных актов и других документов, определяющих политику и регулирующих практику в этой области. В настоящее время в центре этой политики разработанный министерством образования в 2004 году документ «Каждый ребёнок важен» (Every Child Matters - ECM). Эта программа нацелена на профилактику и раннюю помощь как меры, способные к 2020 году покончить с бедностью среди детей и позволить каждому ребёнку полностью раскрыть свой потенциал. В центре её внимания - борьба против «социальной эксклюзии». Пятью важнейшими для всех детей результатами этой программы должны стать здоровье, безопасность, самоактуализация и реализация своего личностного потенциала, умение быть полезным членом общества и экономическое благополучие.

Иногда, как указывают авторы, ECM сравнивают с американским актом «Ни один ребёнок не останется вне закона» (NCLB). Однако между ними есть существенная разница: NCLB сфокусирован на соблюдении образовательных стандартов, а ECM - на более целостном подходе к детям.

³Goodley D., Ruunswick-Cole K. Problematizing policy: conceptions of 'child', 'disablen' and 'parents' in social policy in England (Manchester Metropolitan University, Manchester, UK).

Пришедшие с ЕСМ перемены в политике по отношению к детям с ограниченными возможностями в Англии широко приветствуются благотворительными организациями, родительскими объединениями и специалистами. Тем не менее учёные критикуют ЕСМ, в частности за сочетание таких критериев, как самоактуализация и реализация своего личностного потенциала, экономическое благополучие и позитивный вклад в жизнь сообщества. Не каждый человек с особенностями развития или ограничениями по здоровью способен отвечать всей совокупности требований, что неизбежно маргинализует большинство таких людей и относит их на обочину жизни как не соответствующих установленным стандартам. Авторы статьи возражают также против доминирования в образовании системы взглядов, опирающейся на теории Пиаже и

Выготского. Авторы полагают, что стандартизация процесса развития, ориентация в его оценке на предлагаемую этими теориями универсальную последовательность стадий так или иначе приводят к идее «нормальности» и «аномальности». Эта доминанта, по их мнению, игнорирует более широкий социокультурный и экономический факторы.

Есть ещё один аспект современной политики и практики, который в данной статье подвергается критике. Поскольку родители (в большинстве случаев мамы) рассматриваются в качестве главных агентов развития ребёнка, то они оказываются под всевозрастающим наблюдением надзирающих служб, и это продолжается не только в период оказания ранней помощи, но и позже - вплоть до окончания ребёнком школы.

В заключении авторы ещё раз напоминают, что революционные изменения в британской политике в отношении детей с ограниченными возможностями получили широкое одобрение со стороны благотворительных организаций, борцов за права детей и специалистов. Однако понятия «ограниченные возможности», «ребёнок» и «родитель» остаются не до конца прояснёнными, что затрудняет как четкое понимание концептуальной основы политики, так и её практическое преломление в деятельности соответствующих служб.

Дания. Статья Ханне Варминг из университета датского города Роскилле⁴ посвящена положению дел в датских детских садах и учреждениях дополнительного образования.

В Дании количество детей, посещающих государственные дошкольные учреждения, чрезвычайно велико. Так, в 2007 году в них воспитывались 96% детей в возрасте от 3 до 5 лет, а в учреждениях дополнительного образования, которые посещают учащиеся 6-9 лет, занимались 84% детей.

До недавнего времени педагогический подход в таких учреждениях во главу угла ставил целостное развитие детей через игру и активное включение их в жизнь детского коллектива, а структурированные занятия, проводимые строго по расписанию, не были в центре внимания. Не так давно этот педагогический подход подвергся критике за «неамбициозность».

Вступили в действие государственные правила, которые придают большее значение инклюзии и одновременно требуют систематической работы над персональными компетенциями детей и развитием их способности к самоконтролю. Не ставя под сомнение благие намерения разработчиков этих правил, авторы статьи видят в них основания для беспокойства в связи с повышенным риском создания новых механизмов маргинализации и эксклюзии. Они говорят о том, что снова появились требования «нормализовать ребёнка», например, ожидается, что ребёнок сможет и будет контролировать себя сам.

В целом, по мнению учёных, датские ДООУ можно охарактеризовать как в высокой степени инклюзивные - в количественном отношении. А в качественном отношении реализация инклюзивной педагогики, обращённой к «поискам равенства, социальной справедливости, участия в жизни сообщества и ликвидации всех форм условий и практик эксклюзии», все ещё остаётся трудновыполнимой задачей.

Авторы делают попытку понять, какие трудности испытывают сотрудники дошкольных учреждений в связи с реализацией идеи инклюзии. Для достижения этой цели учёные используют дискурсивный анализ интервью, взятых у педагогов пяти ДООУ. То, как педагоги говорят о детях и своих проблемах, может быть

⁴Warming H. Inclusive discourses in early childhood education? (Roskilde University, Denmark).

охарактеризовано как поле, состоящее из разных, более или менее конфликтующих между собой позиций: эссенциалистской и релятивистской, которые совершенно по-разному конструируют ценностную ориентацию, идентифицируют проблемы, выстраивают стратегии и методы разрешения этих проблем, в нашем случае - педагогическую практику и стратегии инклюзии.

Отличие одной позиции от другой и, соответственно, отличие стратегий и методов разрешения проблем может быть продемонстрировано следующим образом.

Эссенциалист уверен: у «проблемных» детей недостаёт социальных компетенций (проблема в ребенке).

Релятивист полагает: условия для взаимодействия ребёнок - педагог (и ребёнок - ребёнок), а также выстраивание этих взаимодействий не соответствуют задачам комплексного подхода к воспитанию и развитию каждого ребёнка (проблема носит организационный характер и связана с взаимодействием).

Соответственно понимаю проблемы апологеты этих двух позиций используют разные стратегии её решения.

Стратегия эссенциалиста: изменить поведение и личность ребёнка, Если это слишком трудно, изолировать его.

Стратегия релятивиста: рефлексивная педагогика и проведение с руководством переговоров об улучшении условий, например, пересмотре количественного соотношения педагогов и детей.

Методы, предлагаемые эссенциалистом: ввести больше правил, причём более строгих; донести до детей и родителей своё видение того, как неправильно ведёт себя ребёнок; организовать наблюдение за ребёнком так, чтобы можно было поставить диагноз; перевести ребёнка в специализированное учреждение или специализированную группу внутри данного ДОУ.

Методы, предлагаемые релятивистом: критически оценивать собственный вклад во взаимодействие, например то, как устроено социальное пространство, подумать, что такое ребёнок в учреждении; ясно донести до всех участников процесса, каковы ожидания и требования к ним; избегать авторитарного стиля и обвинений; сообщить должностным лицам о негативных последствиях урезания финансов и проведения политики, требующей, чтобы дети удовлетворяли критериям «нормальности».

Ценностная ориентация эссенциалиста: ассимиляция детей, подчинение заданным условиям и распорядку ДОУ.

Ценностная ориентация релятивиста: инклюзия, в основе которой принципы равенства, взаимного признания, социальной справедливости и участия в жизни сообщества.

В каждом ДОУ присутствовали обе позиции, но их соотношение было различным. При этом была обнаружена следующая закономерность: когда речь шла о стратегиях и практических действиях, эссенциалистическая позиция оказывалась главенствующей, а в рассуждениях о видении и целях педагогической работы ассимиляция как ценностная ориентация эссенциалистов часто уступала место принципам равенства, взаимного признания, социальной справедливости и участия в жизни сообщества. То есть для большинства работников датских ДОУ именно релятивизм с его приоритетом личностного своеобразия является идеологической основой, но не руководством к действию; на практике он оказывается поглощён методологией эссенциализма, отстаивающего постоянство характеристик и некую заданность (а следовательно, ограниченность) возможностей учащихся и, соответственно, предполагающего определённые формы и методы педагогического воздействия.

Педагогическая практика эссенциалистов осуществляется в русле убеждения «я знаю всё». Это отражается на методах работы, которые предполагают диагностику, сегрегацию, стигматизацию, на применении более жёстких правил и установок, к которым дети вынуждены приспособляться. Потенциальные возможности для инклюзии при этом весьма ограничены.

В отличие от этого подхода релятивистская позиция подталкивает педагогическую практику к критическим размышлениям о собственном вкладе педагога во взаимодействие и склоняет к ценностям инклюзии. Педагоги при этом получают больше возможностей для реализации задач совместного воспитания разных детей.

Анализ дискурсивного поля указывает на то, что попытка органов образования усовершенствовать работу в условиях инклюзии оказалась вполне успешной в идеологическом плане, но не в плане практической работы. Почему?

По мнению авторов, одна из причин заключается в том, что практическая педагогическая работа вообще с трудом поддаётся

изменениям, так как она лишь в минимальной степени рефлексивна. Фундаментальные перемены возможны, если обратиться к теории и практике «обучения двойного цикла», когда не только выявляются и корректируются ошибки, но подвергаются сомнению ценности, нормы, правила и задачи, которые лежат в основе принятой этики. Это требует времени и благоприятных возможностей для переосмысления той идеологии, которая воспринимается как данность. Условия для этого в настоящее время неблагоприятны: ограничение экономических ресурсов обуславливает постоянное сокращение персонала. А персонал, даже стремящийся к реализации идеи инклюзии, в такой ситуации рискует быть обвинённым в том, что не справляется с задачей. Наряду с экономическими трудностями, как уже упоминалось, повышаются требования к отчётности. Все это, по-видимому, и объясняет парадоксальность ситуации, когда в «инклюзивных» детских учреждениях доминирует эссенциалистская позиция. И не смотря на то, что в дискурсивном поле фигурируют ценности инклюзии, для проведения их в жизнь требуется поддержка извне как в форме идеологического воздействия, так и в виде предоставления возможностей для проведения обучения двойного цикла.

Австралия. Ситуация с инклюзивным образованием в начальной школе самого крупного штата Австралии Нового Южного Уэльса (НЮУ) анализируется в двух работах: «Развитие возможностей для социальной инклюзии. Вовлечение всего многообразия учащихся в жизнь школьного сообщества» Л. Грем и В. Харвуд и «От мечты к реальности: отношение к инклюзии директоров начальных школ» Л. Грэм и И. Спандагоу⁵.

Недавнее исследование учёных выявило, что за последние 15 лет количество детей с ограниченными возможностями, которые обучаются в коррекционных школах НЮУ, существенно выросло. Особые трудности с инклюзией возникают при наличии у ребёнка поведенческой девиации и в тех случаях, когда его обучение требует комплексной поддержки. Хотя авторы показывают, что рост сегрегации характерен больше для школ второй ступени (7-12-й классы), ассоциации директоров начальных школ в своих отчётах

⁵Graham L.J., Spandagou I. From Vision to Reality: views of primary school principals on inclusive education// Disability & Society. 2011. Vol. 26, № 2.

часто призывают к разработке нового свода правил для школ первой ступени (1-6-й классы).

В каждом из этих отчётов трудности объясняются высоким уровнем требований, которые связаны с теорией и практикой «включения учащихся с особыми потребностями / инвалидностью» в образовательный процесс, что, по словам директоров, «приводит к высасыванию значительных ресурсов». Что бы лучше понять, что и почему происходит с инклюзивным образованием в штате Нью-Йорк, авторы статьи начинают с изучения взглядов на этот вопрос директоров начальных школ. Как и в статьях об американском и датском опыте, австралийские авторы в данных материалах также приводят результаты дискурсивного анализа интервью, взятых у 13 директоров школ.

В государственных начальных школах штата сейчас обучаются примерно 2/3 детей школьного возраста. Из них 6,7% имеют диагнозы, подпадающие под действие правила о поддержке детей с нарушениями развития. Существующая система образования, в зависимости от степени от степени трудностей, предусматривает для них следующие возможности: обучение в обычном классе общеобразовательной школы в течение всего учебного времени, обучение в «классе поддержки» той же школы, обучение в коррекционной школе.

Рассматривая ситуации, сложившиеся в разных школах штата, авторы внимательно анализируют все аспекты, влияющие на успех или неуспех инклюзивных процессов. Они напоминают, что инклюзия происходит в реальной ситуации, которая определяется как отношением к ней директора школы, так и совокупностью условий школьной среды, а это и требования органов образования к успеваемости, и существующая система распределения ресурсов, и контингент учащихся, и степень вовлечённости персонала и родителей в процесс обучения и построения инклюзивного сообщества.

Интересно, что, хотя проблемы, связанные с детьми, имеющими ограниченные возможности, имели место во всех образовательных учреждениях, в школах, находящихся в неблагополучных районах, картина «особых потребностей» более сложная. Она определяется социоэкономическим статусом семей, их этнической и языковой принадлежностью.

Из 13 директоров только трое были удовлетворены общим уровнем финансирования и обеспечения ресурсами. Но выявилась

парадоксальная деталь: директора школ с пестрым культурным составом в неблагополучных районах и с большим педагогическим стажем работы обладают гораздо более широким взглядом на то, что собой представляет «среднестатистический» школьник. Это отражается на восприятии детей и, следовательно, на том, как школа проводит в жизнь политику и практику инклюзивного образования. Инклюзия там означает, помимо прочего, объединение в одной школе детей из семей, имеющих разный культурный, социальный, экономический и этнический статус.

В двух из 13 обследованных школ было отмечено улучшение не только ситуации, касающейся инклюзии, но и общих показателей качества образования. В обоих случаях успех был обусловлен позицией директоров, их способностью сплотить коллектив сотрудников, найти нестандартные пути решения трудных задач, заботой о повышении квалификации педагогов и ожиданий, касающихся достижений учащихся.

Одна из этих школ - городская. Учащихся можно разделить на 4 группы: дети из семей рабочих, в целом ориентированных на успех в жизни; дети с асоциальным поведением из социально неблагополучного квартала; одарённые дети (два класса, формирующиеся на конкурсной основе); дети из семей беженцев. Основную трудность представляли дети с поведенческими проблемами, разрешить которые с помощью обычной системы наказаний было невозможно. Решение было найдено с учётом осознания педагогами того, что в основе этих проблем чаще всего лежит отсутствие социальных навыков, не позволяющее этим детям слышать аргументы других и отвечать на них приемлемым образом. Ключом к решению этой трудной задачи стала специально оборудованная спортивная площадка. На переменах трудные дети приглашались туда с дежурным учителем, который помогал им осваивать (в адаптированном варианте) спортивные игры, требующие социальных навыков: умения соблюдать очерёдность, выигрывать и проигрывать достойно.

Развитие этого начинания принесло заметную пользу не только детям, но и педагогам, которые со временем стали по другому воспринимать «этих ужасных детей». В итоге проблемы смягчились, повысилась успеваемость и привлекательность школы в целом.

Вторая школа, опыт которой высоко оценивают авторы исследования, - сельская, воспринимавшаяся до начала реформы как «школа на помойке» - последнее прибежище трудных детей, первая среди кандидатов на закрытие. Состав учащихся очень разнородный в культурном, расовом и этническом плане. Помимо этого многообразия, существовало и многообразие способностей. В школе действовали два коррекционных класса, что обусловило наличие дополнительного финансирования и дополнительных сотрудников. Новый директор, пришедший в школу за 4 года до начала исследования, предпринял ряд энергетичных мер, среди которых были ремонт и реконструкция школы и её территории (с организацией даже уголка для традиционного отдыха аборигенов); расформирование коррекционных классов и вовлечение коррекционных педагогов в работу меньших по наполняемости, но инклюзивных классов; использование полагающихся дополнительных денег для повышения квалификации педагогов, тонкая и умелая работа с детьми и их родителями. Последнее включало в себя такое взаимодействие, которое позволило детям самим увидеть для себя такое взаимодействие, которое позволило детям самим увидеть для себя более широкие перспективы, чем предлагал их статус и традиции семьи (повышение планки), а также привлечение родителей, ранее совершенно безразличных и к посещаемости уроков, и к учёбе. Очень важным, с точки зрения директора и авторов статьи, было укрепление командного духа и сплочённости персонала.

Авторы обеих статей не ограничиваются описанием конкретных примеров, но помещают проблему инклюзии в более широкий - концептуальный - контекст. Они обращаются к понятию ДОСТУПА, разделяя его на две составляющие: *критерии* доступа и *условия* доступа. Для понимания введённого ими понятия они предлагают простую аналогию. Если малышу нужно достать книжку с высокой полки, то критериями доступа будет его рост, способность тянуться или умение высоко подпрыгивать. Условиям доступа может стать наличие табуреточки. Так, если критерием доступа ребёнка к обучению в инклюзивном классе может быть уровень его способностей, то условиями доступа (табуреточкой) станут модифицированная программа, адаптация учебной среды и т.п.

РАЗДЕЛ 3. ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ.

1.США. Современная система образования США складывалась под влиянием исторических, экономических и социальных факторов. Страна поделена на школьные округа: 15,5 тыс. в 50 штатах. В основном они сравнительно невелики (до 50 тыс. учащихся), но есть попросту огромные. Например, в Нью-Йорке насчитывается до 1 млн. учащихся. Большинство мест в окружных комитетах по образованию занимают делегаты от родителей. Остальных членов делегируют учителя и администрация отдельных школ. При управлении школьным делом разделены полномочия конгресса, федеральной администрации, штатов, округов и отдельных учебных заведений. Это разделение приводит к высокой степени децентрализации управления. Поэтому единой системы структуры в образовании не существует, и каждый штат определяет его самостоятельно.

Идея местного самоуправления школы рассматривается как существенно 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. Как видно, основные 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. Обучение в общественных школах является бесплатным, но не обязательным до 16 лет. В частных учебных заведениях обучение платное. Большинство родителей отдает предпочтение дошкольным отделениям государственных школ (60 % всех детей), часть выбирают частные дошкольные учреждения.

Традиционная американская школьная модель имеет следующий вид: 6+3+3. С 6 до 12 лет дети учатся в начальной (элементарной) школе. Начальная, или элементарная, школа практикует деление детей по способностям. В зависимости от результатов тестирования существуют группы: А (одаренные), В (нормальные), С (неспособные). Хотя в стране отсутствует единый учебный план для начальной школы, есть ряд предметов, обязательных для изучения во всех штатах США: языковые искусства (чтение, письмо, орфография, литература), арифметика, социальные науки (история, география,

граждановедение), естествознание, пение, искусство, физкультура. В большинстве элементарных школ введено изучение основ информатики и работы с компьютером.

Средняя школа (колледж среднего образования) чаще всего состоит из двух звеньев: младшая и старшая школы. Младшая средняя школа (юниор хай скул — 7—9 классы) треть учебного времени отводит на общую для всех программу; остальные занятия — предметы по выбору (элективные). Старшая средняя школа (сениор хай скул — 10—12 классы) обычно предлагает обязательный набор из 5 учебных Предметов и множество учебных профилей академической и практической направленности.

Исторически сложилось так, что в США, в отличие от Европы, где существовала элитарная и массовая школа, была создана единая всеохватывающая средняя школа, объединяющая всех детей под одной крышей, предлагая им программы обучения различного уровня сложности. Академическое отделение американской школы готовило учащихся 10—12-х классов к поступлению в вуз, большая часть школьников (около 75 %), продолжавшая обучение на общем и профессиональном отделениях, изучала три обязательных предмета (родной язык, общественные науки и физкультуру) и предметы по выбору (семейная экономика, вождение автомобиля, консервирование продуктов, косметика, уход за детьми и больными и т.п.) из перечня, насчитывавшего 100-150 курсов. Как следствие, общеобразовательная подготовка сводилась к минимуму, молодые американцы выходили из стен школы, не зная математики, географии, естественных наук, иностранных языков. Полноценное образование получала одна четвертая часть выпускников школы. Остальные, по образному выражению российского компаративиста З.А. Мальковой, «покидали школу с легким багажом знаний, но уверенные в себе, самостоятельные, коммуникабельные, подготовленные к жизни». Подобное положение не могло не беспокоить правительство страны, местные власти, общественность, педагогов. В 80-е гг. XX в. в стране разрабатываются и вводятся государственные образовательные стандарты знаний, умений и навыков и система тестирования. Такая практика доказала свою состоятельность и принесла ощутимые результаты. Возросло число учащихся, изучающих академические предметы. Улучшилось качество знаний по математике и естественным дисциплинам. Предметы по выбору в общей сетке часов

занимают в настоящее время лишь 25—30 %. Вместе с тем, согласно опросам, 23 % родителей оценивают деятельность школы как неудовлетворительную. По математике и естественным наукам американские школьники продолжают среди индустриально развитых стран занимать одно из последних мест.

Средняя школа делится на две ступени: младшую и среднюю, по три года обучения в каждой. В стране отсутствует единый учебный план, учебные программы и учебники. Каждый учебный округ разрабатывает свои рекомендации к распределению учебного времени, собственные программы по учебным дисциплинам, осуществляет методические разработки отдельных тем.

Учебный год делится на семестры. Его продолжительность составляет 170-186 учебных дней. Дети посещают школу 5 дней в неделю. Наряду с обязательными предметами (английский, математика, обществоведение, естествознание, физкультура и гигиена, музыка, изобразительное искусство и труд/домоводство) школа предлагает изучение предметов по выбору. Выбор предметов осуществляется школьниками самостоятельно или с помощью консультанта.

В средней школе США существует значительный процент отсева учащихся. Все исследователи отмечают, что отсев происходит в основном за счет детей небелого населения (афроамериканцы, латиноамериканцы, индейцы). В этой связи во многих штатах США получила распространение практика обучения на родном языке (особенно это касается южных штатов США (Флорида, Техас, Калифорния), где поток иммигрантов — выходцев из латиноамериканских стран — достаточно значителен). Принятие правительствами некоторых штатов законов о билингвизме помогло если не снять проблему отсева учащихся, то значительно снизить ее остроту.

Примерно 85 % детей обучаются в государственных школах.

Большая часть остальных идут в платные частные школы, многие из которых — религиозные.

Наиболее распространена сеть католических школ.

Существуют даже интернаты, собирающие учеников со всей страны, такие как Академия Филлипса в Экзетере в Нью-Хемпшире.

Менее 5 % родителей по разным причинам решают обучать своих детей дома.

2. Япония. Основной задачей политики японского государства в сфере образования стало воспитание и обучение творческой, неординарно мыслящей, гармоничной и духовно богатой личности, способной действовать в разнообразно консолидированных общественных и государственных структурах.

История современного образования может быть разделена на следующие 5 периодов:

1. Период основания (1868-1885). Был основан первоначальный корпус современного образования.

2. Период консолидации (1886-1916). Были изданы разнообразные школьные законы, была создана систематическая образовательная структура.

3. Период экспансии (1917-1936). Образовательная система базировалась на рекомендациях Чрезвычайного Совета по Образованию (1917-1919)

4. Военный период (1937-1945). Пик милитаристского образования.

5. Современный период (1945-наши дни). Образовательные реформы во время союзнической оккупации.

I период (1868 - 1885) Дух раннего периода реставрации Мэйдзи лучше всего проявился в призыве, который вдохновил интеллектуалов японского общества, - "цивилизация и просвещение". " Этот лозунг, - пишет Джон Холл, - стал основным руководством к действию тех, кто мечтал о выходе Японии из эпохи невежества". Выдающимся защитником «цивилизации и просвещения» выступил Фукудзава Юкити. Именно он задал тон реформам образования, особенно своей публикацией " Призыв к знаниям", где подверг критике конфуцианские ценности и поднял на щит западные идеи. В школьные программы внесли всё, что удалось узнать о Западе, традиционные моральные принципы временно отошли на второй план. Проведение реформы образования стало предметом острых дискуссий различных политических сил. Нация разделилась на политические фракции, каждая из которых защищала своё видение реформы образования. Результатом этой борьбы стало доминирование точки зрения, согласно которой необходимо сочетать сильные стороны современной системы образования ведущих мировых держав с традиционными духовными ценностями Японии.

В июне 1871 г. было создано Министерство Просвещения. В 1872 г. правительство Мэйдзи разработало план реформы современной школьной системы в национальном масштабе и в августе провозгласило Закон об образовании. Основные цели этого закона четко представлены в Осейдасачешо (сопровождающей этот закон прокламации): 1. образование должно обеспечивать успешное продвижение человека по социальной лестнице 2. функция школ состоит в том, чтобы прививать патриотические чувства у каждого человека 3. все японцы должны обучиться практическим наукам, что, в конечном счете, принесёт пользу обществу и поможет построить современное государство. Реорганизация системы народного образования происходила по западному образцу. Во-первых, вводилась система обязательного обучения, составлявшая в то время 4 года. Эта система разрушила прежнюю сословную систему образования, которая была привилегией самураев и высших слоев общества.

Во-вторых, провозглашалось, что развитие науки и образования будет проводиться не только в целях государственного управления, как это было прежде, а для "личного благосостояния каждого, завоевания положения в обществе и процветания в делах".

И в-третьих, считалось, что наука и образование должны поднять волю и инициативу народа. Однако отменялся старый обычай, по которому расходы на обучение, одежду и питание покрывались правительством. Правительство взяло за образец 3-х фазовую систему образования в США, учредив начальные, средние школы и университеты. С другой стороны, школьная административная система была заимствована из Франции: все учебные учреждения находились под сильным центральным контролем Министерства образования. Таким образом, к 1900 г. уже 80% детей соответствующего возраста ходили в школу (в 1872 г., до принятия Закона только 28%), а к 1910 г. процентный показатель достиг почти 100 отметки. Невиданное распространение школьной сети, которой были охвачены даже самые отдалённые горные деревни, проходило под непосредственным нажимом и принуждением властей. Этому способствовала также и глубоко укоренившаяся система господства и подчинения, система беспрекословного повиновения народа. Был установлен строгий государственный контроль над профессией учителя. С этого времени учитель приобретает статус государственного служащего, которому

запрещается заниматься политикой. Значение введения новой системы образования заключалось в том, что полностью были ликвидированы старые княжеские школы, все частные школы обязывались получить разрешение властей, и была создана новая система просвещения, контролируемая государством.

II период (1886 - 1916) В 1885 г. была основана кабинетная система, и Мори Аринори стал первым министром образования. Он разработал основу школьной системы следующих периодов. Все компоненты системы - начальное, среднее, профессиональное, университетское образование - взаимосвязаны. Начальное образование было призвано формировать сознание большинства населения страны в соответствии с государственной политикой, определяющей взаимоотношения широких масс и правительства в духе лояльности, основой которой выступал национализм и милитаризм. Сформировалась образовательная система, сочетающая в себе лояльность монарху с приверженностью свободным научным изысканиям, необходимым для успешного становления и быстрого развития Японии как современного государства. Иноуэ Коваши, человек, который стал министром образования после Мори, основал систему частных профессиональных школ для выпускников начальных школ. После 1899 г. большое распространение получили школы для девушек. В 1908 г. срок обязательного обучения был увеличен до 6 лет.

III период (1917 - 1936) Русская революция и распространенные во всем мире требования демократии оказали влияние на японскую политику и образовательную систему. В 1917 г. правительство создало чрезвычайный совет по образованию (Риндзи Кёйку Кайги). До того, как он был распущен в 1919 г, совет издал несколько докладов, которые оформили основу для распространения образования в следующей декаде 20 века. Влияние совета было особенно значительным в области высшего образования. До 1918 г. существовали только имперские университеты (до 1897 г. существовал только один - Токийский Имперский Университет). Однако Университетский закон 1918 г. позволил появиться частным университетам. В соответствии с этим законом многие национальные, общественные и частные школы были повышены до статуса университетов.

IV период (1937 - 1945) Правящий класс Японии в этот период активно возрождает идеологию "японизма", проповедавшего ультранационализм и милитаризм. К началу 1930х фактически весь процесс обучения и образования контролировался правительством. Министерство образования, местные комитеты находились под прямым контролем Министерства внутренних дел, ведомства, контролировавшего всю нацию. Учебники по географии, истории, написанные и напечатанные самим Министерством образования, были заменены на новые. В конечном итоге школа стала эффективным инструментом подготовки милитаристски настроенной молодёжи. Со вступлением Японии во Вторую Мировую войну милитаристское образование лишь усилилось: в школах ещё сильнее стали навязывать фашистские идеи расового превосходства японцев и мораль средневековых самураев - преданность военному долгу, самопожертвование во имя "великой Японии".

V период (с 1945 г.) На послевоенное время приходится вторая реформа образовательной системы. Основной целью, которую преследовали оккупационные власти, была демократизация, демилитаризация и децентрализация японского общества. "Милитаристическое довоенное образование было отменено, и была сформирована новая система образования, основанная на мирных демократических традициях". Была демонтирована многоуровневая структура образования (при которой для поступления в университет нужно было окончить среднюю школу и подготовительную школу при университете). Была внедрена такая система - обязательное обучение в шестилетней начальной школе, в средней школе 1 степени (3 года) и второй степени (3 года), затем университет (4 года). Только учебный календарь по-прежнему остался специфически японским: начало учебного года, как в школах, так и в вузах приходится на 1 апреля.

28 апреля 1952 г., после подписания Сан-Францисского мирного договора и возвращения суверенитета Японии, были переоценены недавние реформы, был сделан упор на сохранение традиционных японских ценностей. Например, был вновь введён курс морального обучения. Национальному образованию вернули духовную основу. Вот почему японская система образования, в основе которой лежит американская модель, не европеизировалась, а сохранила национальные особенности

3.Великобритания. В стране действует система бесплатного общего образования для всех детей, независимо от социального положения, национального происхождения. Существуют школы муниципальные и частные. Обучение в первых бесплатное. Частные учебные заведения платные.

Система обязательного образования охватывает детей и подростков с 5 до 16 лет. Продолжительность учебного года — 38 недель. Год разделен на триместры, которые перемежаются каникулами: летние (6 недель), рождественские и пасхальные (2—3 недели). В середине триместров предусмотрен недельный перерыв. Учебная неделя обычно 5-дневная. Учебный день длится с 9.00 до 15 ч. 30 мин с перерывом на обед и утреннюю молитву. Предусмотрено минимальное количество академических часов в неделю; школы вправе по своему усмотрению увеличивать учебную недельную нагрузку.

В соответствии с Актом о реформе образования (1988) период обязательного образования подразделен на четыре «ключевые стадии»: с 5 до 7 лет, с 7 до 11 лет, с 11 до 14 лет, с 14 до 16 лет.

Начальное образование охватывает первые две стадии. Дети обычно группируются по возрастным классам. Все предметы преподает один учитель. Урок длится от 15 до 45 мин. После окончания учебы дети не сдают экзамены и не получают свидетельств об окончании учебного заведения.

В начальной школе основное время посвящено изучению английского языка (40% учебного времени), 15% занимает физическое воспитание, около 12% — ручной труд и искусство, остальные часы распределены между уроками арифметики, истории, географии, природоведения и религии.

Среднее образование представлено, прежде всего, объединенной школой для 11(12)—15-летних и следующими за ними грамматической и современной школами для 15—17 (18)-летних.

Срок обучения в общеобразовательной школе — 13 лет. Обязательны 11 лет обучения. По достижении 14 лет подростки имеют право поступать в профессиональные школы. После 16 лет они вправе продолжать образование или идти работать. К этому времени они могут получить сертификат об образовании обычного уровня. После 13 лет успешного обучения вручается сертификат повышенного уровня. Учащиеся распределяются по возрастным классам.

При оценке знаний систематически прибегают к тестам. Вот, к примеру, 2 теста для начальной школы с вариантами ответов.

Тест 1-й: на рисунке изображены 5 различно градуированных углов; надо отметить самый острый угол. Тест 2-й: изображена диаграмма в виде круга, разделенного на 4 неравных сектора. Диаграмма отражает результаты опроса о предпочтении каналов телевидения. Из нескольких вариантов ответа на вопрос, сколько жителей предпочли 4-й канал, надо выбрать верный ответ.

А вот как выглядит тест, где вместо ответа стоит прочерк. Изображен поросенок-копилка, в котором 4 монеты различного достоинства. Вопрос: сколько денег в копилке?

Контроль за результатами обучения включает 3 равнозначных элемента: проверку, учет, диагностику. Контроль ориентирован на стандартные знания, навыки, умения. В соответствии со стандартами выделяются 3 уровня достижений школьника: 1) запоминание; 2) умение пользоваться знаниями в нестандартной ситуации; 3) применение знаний и умений в реальной жизни.

Помимо текущего контроля и оценки знаний, существуют экзаменационные проверки, которые организуются дважды в начальной школе — для 7- и 11-летних учеников, дважды в средней школе — для 14- и 16-летних. Оценки выставляют учителя и независимые члены экзаменационных комиссий.

Профессиональное образование предусматривает 4 уровня профессиональной готовности: компетентность, позволяющая производить однообразную работу (1-й уровень); способность делать работу самостоятельно и ответственно (2-й уровень); выполнение сложных и оригинальных работ (3-й уровень); исполнение специальных персональных заданий (4-й уровень). К середине 90-х годов планируется вывести всех учащихся профессиональных учебных заведений как минимум на 2-й из указанных уровней. Это значит, что, например, выпускник учебного заведения сельскохозяйственного профиля в состоянии самостоятельно и эффективно вести фермерское хозяйство.

Профессиональное обучение осуществляется в объединенных школах, технических (профессиональных) колледжах, центрах профессиональной подготовки на производстве и в центрах занятости. На: особом месте находятся профессиональные колледжи, в которых возможна подготовка от квалифицированного рабочего до специалиста

промежуточного уровня. Колледжи тесно связаны с обучением на производстве. Сроки обучения в профессиональном колледже колеблются от 1 года до 5 лет. В колледже можно готовиться к поступлению в высшие технические учебные заведения.

Руководит системой образования Министерство образования, которое 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.

В Великобритании сложилась устойчивая децентрализованная система управления образованием, о которой нередко говорят как «о национальной системе, управляемой на местном уровне».

Фактически организацией работы бюджетных школ заняты местные органы образования, в функции которых входит материальное обеспечение школ, контроль приема в школу, размещение фондов, мониторинг качества обучения, обеспечение школьным транспортом и пр. С 1988 г. существенно расширены финансовые и управленческие права отдельных школ, которые получают и расходуют по своему усмотрению большую часть выделяемых им средств. Существует 3 типа бюджетных школ: школы графств (полностью финансируются местными органами), добровольческие школы (организуются религиозными и иными частными организациями, основные расходы оплачивают местные власти), самоуправляемые субсидируемые школы (получают средства от местных органов образования и дополнительные субсидии).

4.Германия. Изменения в обществе и государстве непременно влекут за собой изменения в сфере образования. Так, если раньше в России действовала сеть образовательных учреждений, большинство из которых составляли общеобразовательные школы, но системность школьного образования прослеживалась слабо, то в последнее десятилетие в нашей стране определенно сложилась некая система среднего и начального образования.

В чем видимое отличие? Что касается сети образовательных рождений, то ее составляли одинаковые школы с едиными программами, единым организационным устройством, едиными задачами. От чукотской яранги до сибирской деревни, от провинциального города до столичного района дети учились в единой советской общеобразовательной школе. Сегодня же наряду с традиционными учебными заведениями открываются новые - образовательные центры, лицеи, гимназии, колледжи. На наш взгляд, процесс преодоления тоталитарного наследия еще только начинается, поэтому в дальнейшем будут появляться иные модели разнообразных образовательных учреждений. Это становится необходимым в том случае, если от задачи непосредственной передачи готовых знаний от учителя к ученикам мы перейдем к удовлетворению образовательных запросов разных категорий учащихся: детей разных способностей, выходцев из семей разного достатка, учащихся с разными интересами и целями. Это уже совсем иная задача, в единой школе она не решается, в этом случае образовательное пространство должно представлять собой единство многообразия, разным запросам и образовательным потребностям должны соответствовать разные элементы образовательной системы.

Для построения такой системы важен опыт других городов и стран, уже решивших или решающих эту сложную задачу. В частности, нами взят опыт построения системы школьного образования в Берлине-городе, стоящем на перекрестке европейской культуры, испытавшем влияние как Запада, так и Востока. Данные, приведенные в статье, собраны автором во время стажировки в Министерстве образования Германии в 2001 г.

Школьный закон, принятый в Берлине, в самом общем плане видит задачу школы во всестороннем раскрытии всех ценных дарований у детей и молодежи, в развитии их умственных способностей и передаче им максимума основополагающих (прочных) знаний и умений. Главная цель, которую ставит законодатель,- это формирование личности, способной категорически противостоять идеологии национал-социализма и другим политическим течениям, стремящимся к деспотизму или тирании, а также формирование государственной и общественной жизни на основе демократии, мира, свободы, человеческого достоинства и равноправия независимо от пола. Учащийся школы должен сознавать ответственность по отношению к

обществу, и его действия должны исходить из признания равноправия всех людей, уважения к любому честному убеждению и прогрессивному формированию общественных отношений, а также способствовать мирному взаимопониманию народов. В воспитании и образовании должны найти свое место античная культура, христианство и общественные движения, способствующие развитию гуманизма, свободы и демократии.

Десятилетнее образовательное школьное обучение является обязательным в Берлине, так же как и обязательным является посещение профессиональной школы во время обучения профессии. Учащиеся обеспечиваются бесплатными учебниками и учебными пособиями. Используемые в школе книги предоставляются напрокат или же передаются бесплатно в личную собственность.

Берлинская школьная система располагает различными возможностями перехода из класса в следующий класс. Так, например, возможен переход для слабоуспевающих учеников после 8 или 10 класса основной или реальной школы (Haupt- oder Realschule) в подготовительный класс гимназии для получения аттестата зрелости (Hochschulreife, Abitur) и поступления в высшие учебные заведения.

Начальная школа (Grundschule)

Начальная школа охватывает дошкольный класс, а также ступени от первого до шестого класса. Задача дошкольного класса состоит в том, чтобы приучить пятилетних или слабо подготовленных шестилетних детей к школьной жизни. Для этих детей существует во многих районах Берлина возможность участия в двухгодичном "вводном курсе", в котором объединены дошкольный подготовительный и первый классы с особой целевой педагогической установкой. Посещение подготовительного класса является добровольным.

Начальная школа дает всем учащимся общее начальное образование, формирует в соответствии с возрастом общественное поведение и подготавливает к успешному посещению гимназии.

С 1992/93 учебного года в Берлине существуют государственные европейские школы (Staatliche-Europa-Schule-Berlin) при 13 начальных школах, где ведется преподавание на восьми иностранных языках, в том числе и русском. Нам удалось познакомиться с опытом одной из Европа-школ, где среди других языков изучается и русский.

На каждой возрастной ступени работают два параллельных класса. В подготовительных классах учится по 16 детей. С первого класса

планируемая наполняемость составляет 24 ученика. Русско- и немецко-говорящие дети составляют примерно по половине численности класса. Есть и двуязычные учащиеся. Занятия по предметам проводятся носителями языка. Как правило, все учителя владеют обоими языками. Содержание учебного процесса в Европа-школе соответствует общеобязательному для всех начальных берлинских школ рамочному плану. Так же как и в других школах, ребенок получает здесь навыки чтения, счета и письма. В 5-м классе начинается изучение английского языка. Таким образом, исключаются проблемы при возможном переходе в другую школу. Как и во многих других начальных школах, в Европа-школе есть подготовительный класс. Опыт показывает, что раннее знакомство с новым языком и с будущими одноклассниками дает возможность начать обучение в первом классе на более высоком уровне. Как правило, учителя, принявшие подготовительный класс, продолжают работу с этой группой детей. Квалифицированные воспитатели помогают им в этот сложный период жизни. В повседневной обстановке ребенок ненавязчиво знакомится с лексикой нового ему языка. В этом ему помогают стихи, песни, сценки и игры. Уже во всем мире признан тот факт, что раннее обучение языкам стимулирует умственное развитие ребенка.

На уроках обучения чтению и письму дети делятся на группы примерно по 12 человек. Таким образом, учитель имеет возможность индивидуально работать с каждым ребенком. Так же строится работа на уроках второго языка. И здесь сохраняется принцип индивидуального подхода к ученику. Преподаватель - носитель соответствующего языка - передает знания и навыки по своему предмету.

Содержанием остальных дисциплин является знакомство с окружающим миром, изобразительное искусство, музыка, спорт и математика, здесь дети занимаются вместе. Важная роль в процессе обучения отводится такому предмету, как "знакомство с окружающим миром". Преподавание ведется в основном на русском. Для того чтобы избежать недопонимания темы, учитель подготавливает дополнительные материалы на параллельном языке, где дублируется необходимая лексика. Что касается математики, то здесь преподавание ведется в основном на немецком языке. Естественно, что используется и русский язык, когда требуется помощь в объяснении математических

терминов. Музыка, спорт и изобразительное искусство преподаются преимущественно на русском. Но, разумеется, разучиваются и германские песни на немецком языке.

Вот как выглядит недельное расписание уроков в первом классе:

- 6 уроков первого языка / 4 урока второго языка;
- 5 уроков математики;
- 2 урока знакомства с окружающей средой;
- 2 урока изобразительного искусства;
- 1 урок музыки;
- 2 урока спорта;
- 2 урока дополнительных занятий.

Во втором классе начинается обучение письму на втором языке. На это выделено 6 уроков в неделю. На этих уроках знакомятся с алфавитом, учатся читать и составлять первые маленькие рассказы. Поскольку изучение предмета "знакомство с окружающим миром" идет в основном на русском языке, параллельно применяют лексику на языковых занятиях, чтобы закрепить материал на обоих языках. Следует отметить особо работу над синтетическими учебными курсами-проектами. Здесь комплексно изучаются определенные темы: здоровое питание, одежда, развитие растения, мое тело и др. Дети объединяются в небольшие рабочие группы и представляют затем результаты своей работы над проектом.

К концу третьего класса ребята уже способны рассказать на втором языке о себе, о своей семье, о школе, распорядке дня, выразить свои желания и задавать вопросы. Конечно, для детей, которые учат немецкий как второй язык, намного легче применить и улучшить свои знания, так как они ежедневно общаются на этом языке. Для ребят, у которых второй язык русский, этот процесс требует большого терпения и заинтересованности. Преподаватели используют различные школьные и внешкольные методики обучения, чтобы дать детям возможность проявить свои языковые достижения.

Четвертый класс для детей представляет особую ступень. Теперь они уже в состоянии читать первые книги на втором языке, обсуждать их и самостоятельно составлять небольшие истории. Этот этап языкового развития является предпосылкой для перехода в пятом классе к специализированным предметам. Мы так подробно останавливаемся на языковом аспекте, так как в остальных областях обучения нет никаких различий с обычными классами.

С пятого класса начинается обучение еще одному языку - английскому. При этом ученики имеют возможность применить уже знакомые средства и методы изучения иностранных языков. Повторяющиеся языковые структуры, определенные семантические, синтаксические и грамматические параллели с уже знакомыми языками во многом облегчают изучение английского языка. Кроме английского изучаются и другие предметы: биология, география и история. Эти предметы преподаются преимущественно на русском. На языковых занятиях по первому и второму языку дети делятся, как и прежде, на небольшие группы.

В первом классе дети получают обширную вербальную характеристику, где оцениваются и успехи по второму языку. Во втором классе также применяют словесное заключение, если это поддерживает большинство родителей. В любом случае, оценка по второму языку остается вербальной. Все проставляемые отметки основываются на общих положениях для берлинских начальных школ.

Как уже упоминалось, у детей мало возможностей применять русский язык вне школы. Поэтому так важна возможность для учеников всех классов оставаться в школе, общаясь между собой на русском языке. "Система продленного дня" действует в начальной школе с 6.00 до 18.00. Это дополнительное время с 6.00 до 8.00 и с 16.00 до 18.00 оплачивается в зависимости от доходов родителей. Чем занимаются ребята в основное время? Они делают домашние задания, общаются, играют во дворе, участвуют в работе кружков.

Переход из начальной в общеобразовательную старшую школу

К началу второго полугодия 6 класса лица, воспитывающие ребенка, должны решить, какого вида общеобразовательную школу будет посещать их ребенок.

Начальная школа информирует об этом важном изменении в жизни учащегося сначала подробно на особом родительском собрании, где рассказывается о структуре и возможностях основной, реальной школы, гимназии и интегрированной школы.

Классный руководитель готовит в первые 4 недели второго полугодия по взаимному согласию со всеми учителями, преподававшими в 6 классе, рекомендательные письма, в которых содержится рекомендация о возможном переходе в старшую общеобразовательную школу, и согласовывает их с директором школы. Лиц, воспитывавших ребенка, спрашивают о желании, в какую

из школ - основную, реальную или же в гимназию - намерен пойти их ребенок. Рекомендация начальной школы служит для родителей основой для принятия решения о выборе школы, которое они самостоятельно принимают и о котором информируют начальную школу не позднее чем через 6 учебных недель после начала второго полугодия. В случае разногласий по поводу выбора школы лица, воспитывающие ребенка, должны еще раз обсудить этот вопрос и проконсультироваться с руководителем начальной школы.

Заявление в соответствующую общеобразовательную школу подается непосредственно лицами, воспитывающими ребенка, во втором учебном полугодии.

Учащиеся, которые принимаются в реальную школу или гимназию, проходят полугодовой испытательный срок. Если выяснилось, что за это время ученик не показывает требуемых знаний в избранной школе, то в этом случае по истечении испытательного срока ученик обязан поменять тип школы.

Интегрированные школы (Gesamtschulen)

Интегрированная, или "общая школа" (Gesamtschule) объединяет программу основной, реальной школы и гимназии в одной школе в учебных классах от 7 до 10. Цель этой школы состоит в совместном обучении учащихся независимо от их способностей, не забывая об индивидуальном подходе. Поэтому в интегрированных школах нет полугодового испытательного срока. Во многих интегрированных школах имеется гимназическая старшая ступень, где можно сдать экзамены на аттестат зрелости. Группы и классы могут переходить из начальной школы в другую вместе. В конце 10 класса можно в основной или реальной школе после ее успешного завершения получить направление на переход на гимназическую ступень обучения в старших классах. Наряду с занятиями в классе организуются курсы по успеваемости и склонностям. Около третьей части всех учащихся, посещавших интегрированную школу, подтверждают свою квалификацию при поступлении на гимназическую ступень обучения. Большинство из 70 общественных и 2 негосударственных интегрированных школ, из них 38 с гимназической ступенью обучения, проводят занятия с полным днем обучения. Одна из этих школ имеет спортивный уклон, это Werner-Seelenbinder Schule в районе Hohenschonhausen. Музыкальный уклон имеется в Clay-

Oberschule в районе Neukolln и Gotthold - Ephraim - Oberschule в районе Lichtenberg.

Основные школы (Hauptschulen)

Основные школы охватывают классы от 7 до 10. Они передают современные знания и навыки в соответствии с общеобразовательной подготовкой. В то же время они дают возможность в рамках учебных предметов познакомиться с миром экономики и трудовой деятельностью, а также подготавливают к целенаправленному выбору профессии. По окончании 9 класса основной школы, в конце 10 класса расширен основной или реальной школ можно получить право на переход на гимназическую ступень обучения в подготовительной форме.

Реальные школы (Realschulen)

Реальные школы охватывают классы от 7 до 10. Они передают знания учащимся по способностям и успеваемости, закладывают основу для профессионального образования с повышенными требованиями и для поступления в высшие учебные заведения. В рамках обязательных предметов учащиеся могут выбрать один основной для себя предмет. При средней удовлетворительной успеваемости окончившему реальную школу ученику дается право на переход в подготовительный класс гимназии или на гимназическую ступень профессионально-ориентационных центров для старшеклассников.

Гимназии (Gymnasien)

Обучение в гимназии начинается, как правило, в 7 классе и ведет к получению аттестата зрелости (Abitur). В 7-10 и 11 классе учащиеся занимаются в группах. Далее начинается курсовая форма обучения: они обучаются, самостоятельно выбирая предметы и курсы лекций. Это дает возможность учащимся посредством выбора предметов определить важные для себя сферы деятельности и углубленно заниматься ими. Пособием обязательных предметов и курсов обеспечивается и основополагающее образование. Посещение верхней ступени обучения продолжается как минимум 3 года, без вводной фазы - 2 года (т.е. без 11 класса), максимальный срок обучения 4 года, а при повторении экзаменов на аттестат зрелости - 5 лет.

Школы, дающие профессиональную подготовку (Berufsbildende Schulen)

Молодежь, стремящаяся после окончания общеобразовательной школы получить профессиональное образование, посещает профессиональные школы или профессиональные специальные училища, дифференцированные по отраслям.

Профессиональные школы, в большинстве случаев, посещают 1 или 2 раза в неделю, дополняя профессиональное обучение получением навыков практической деятельности на предприятиях. Некоторые учащиеся, которые покинули общеобразовательную школу перед окончанием 10 класса, посещают одногодичные профессиональные курсы в профшколах (училищах). Молодежь, не получившая место обучения или рабочее место, посещает дополнительно еще год профшколу, при этом занятия ведутся каждый день.

Для многочисленных профессиональных сфер и в области социального обеспечения существуют одногодичные подготовительные

профессиональные специализированные училища, дифференцированные по отраслям. Рассчитанные на несколько лет обучения профессиональные специальные училища завершаются школьным профессиональным образованием (ассистентским образованием) или же признанием полученной профессии путем сдачи экзаменов в квалификационной палате. Профессиональные специализированные училища являются учреждениями с полной учебной неделей или же с определенным количеством предписанных часов обучения. Такие школы передают теоретические знания и требуемые практические навыки для избранной профессии и развивают, кроме того, образовательный уровень. Предпосылкой для приема в них является окончание основной школы. После успешного окончания этого учебного заведения приобретает равноценное реальной школе среднее образование. Выпускники реальных школ, так же как и выпускники, окончившие основную и реальную школу или профессиональное училище и имеющие законченную профессиональную подготовку, могут обучаться в средних специальных учебных заведениях с правом получения аттестата зрелости, дающим возможность для поступления в высшее учебное заведение.

Наряду с этими школами в Берлине имеются и многочисленные техникумы, например: государственная техническая школа Берлина (Staatliche Technikerschule Berlin), школы для предприятий общественного питания и отелей, для социальной педагогики и т.д.

) Общеобразовательные центры для старших классов (Oberstufenzentren

Общеобразовательные центры для старших классов охватывают упорядоченные по профессиональным отраслям школы, дающие профессиональную подготовку (Berufsbildende Schulen), спецучилища и профтехникумы. Их эффект состоит в значительном улучшении школьной части обучения профессионального образования. В ряде центров имеется также гимназический старший класс, где общее образование соединяется с профессиональным. В вводной фазе гимназического обучения важное место занимают предметы, связанные с профессиональной подготовкой. В курсовой фазе один из двух предмета имеет профессиональную направленность. Гимназическая ступень в старших классах готовит учащихся к успешной сдаче экзаменов на аттестат зрелости и к поступлению в высшее учебное заведение.

Посещение общеобразовательного центра является предпосылкой для окончательного выбора профессии. В настоящее время существуют центры по следующим направлениям: экономика и управление, техника металлообработки, электротехника, строительная техника, техника деревообработки, текстильная техника и одежда, химия, физика и биология, техника печатания, медицинский персонал, содержание и ведение домашнего хозяйства, аграрное хозяйство.

Кроме описанного традиционного существует и второй путь получения образования. Он предусмотрен для рабочих, безработных или взрослых и ведет к получению такого уровня образования, которое соответствует общеобразовательной школе: например, выдается свидетельство об окончании основной школы, расширенной основной школы, реальной школы с правом поступления в специальное высшее учебное заведение или создает общую подготовленность для поступления в вуз (Abitur).

В федеральной земле Берлин существует в настоящее время 7 подобных учреждений. Это две вечерние гимназии для взрослых, работающих в районах Prenzlauer Berg и Wilmersdorf, а также пять колледжей в районах Tiergarten, Charlottenburg, Schöneberg, Treptow,

Marzahn. Четыре из названных колледжей работают совместно с окружными народными университетами (Volkshochschulen). Во время посещения колледжа учащиеся должны полностью сосредоточиться на учебном процессе, поэтому они не имеют права работать по специальности.

Народный университет (Volkshochschule)

Народный университет (Volkshochschule) является общественным учреждением, помогает взрослым получить образование. Занятия проводятся, как правило, по дневной или вечерней курсовой или же лекционной форме. Они распространяются на все области знаний. Каждый район располагает собственным народным университетом. Некоторые народные университеты уже на протяжении многих лет успешно строят образовательную деятельность, ведущую к получению свидетельства об окончании школьного образования: например, основной или реальной школы. В четырех народных университетах-колледжах можно получить свидетельства, подтверждающие общую подготовленность для поступления в вуз (Abitur).

Занятия экстерном (Fremdenprüfungen)

Независимо от того, обучался ли школьник в традиционных берлинских школах или выбрал второй путь образования, существует возможность получения свидетельства об окончании учебного заведения путем сдачи экзаменов экстерном. Это предполагает сдачу экзаменов для тех учащихся, которые готовились к ним, не посещая государственных школ или курсов.

Собранный нами материал об образовательных учреждениях Берлина свидетельствует о том, что в столичной федеральной земле сложилась органичная образовательная система. Системность прослеживается в наличии четко выраженных многообразных элементов, соединенных структурными связями, в своем функционировании создающих определенную целостность образовательного пространства. Без сомнения, эта системность не является самоцелью, она служит выполнению главной задачи, зафиксированной в берлинском школьном законодательстве, а именно развитию личности, формированию необходимых личностных качеств, заданных ценностями развитого гражданского общества. Можно утверждать, что практически каждый учащийся найдет здесь возможности для удовлетворения многообразных образовательных потребностей

5. Швейцария (Швейцарская Конфедерация) — федеральное государство, состоящее из 26 самостоятельных кантонов. В каждом кантоне

— субъекте федерации действуют законодательные, исполнительные и судебные органы; кантоны пользуются финансовой и налоговой автономией. Швейцария — многонациональная страна. Официальные языки — немецкий, французский, итальянский. Языковой фактор оказывает большое влияние на содержание школьного образования и нередко ситуации, когда жители немецкой и романской части страны в качестве языка общения выбирают английский. Население страны составляет около 7 млн. человек. Иностранцев

— около 19 %. В кантоне Женева, где расположены десятки международных организаций, доля иностранцев достигает 40 %.

Каждый швейцарский кантон имеет собственное законодательство в области образования и ревностно оберегает свою самостоятельность. Поскольку жизнь диктует необходимость проведения общей, согласованной политики в сфере образования, в 1970 г. был подписан документ *«Конкордат о школьной координации»*, обязывающий подписавшие его кантоны (на сегодняшний день их 25) придерживаться следующих норм:

– школьный возраст начинается с 6 лет, исполняющихся на 30 июня (допускается отклонение от него в ту или другую сторону в четыре месяца);

^ продолжительность обязательного образования — 9 лет; продолжительность обучения для получения аттестата зрелости — не менее 12 и не более 13 лет;

– учебный год начинается не раньше середины августа и не позже середины октября.

Детские сады в Швейцарии не являются обязательными. Кантональные законы гарантируют детям право посещения детского сада в течение одного года перед начальной школой. Этим правом пользуются 99 % детей, 63 % посещают их в течение двух лет. Посещение *начальной школы* обязательно. В 1-м классе учебная нагрузка составляет 20 часов в неделю, в последних классах начальной школы 36—38 часов в неделю. Как правило, один учитель ведет все занятия. Он пользуется свободой в определении содержания образования, за исключением нескольких предметов (родной и иностранный языки, математика).

Среднее образование включает две ступени: младшую и старшую. Школы I ступени многообразны, они могут называться средней школой, прогимназией, реальной школой, старшими начальными классами и т.п. В зависимости от кантона сроки обучения варьируются от 3 до 5 лет. Учебные планы предусматривают изучение родного и второго государственного языка, математики, естествознания, истории, географии, граждановедения музыки, рисования, физкультуры и факультативов. Другие предметы зависят от избранного профиля. После окончания младшей средней школы в некоторых кантонах учащиеся сдают письменные или устные экзамены по основным предметам и получают свидетельство о неполном среднем образовании.

Средние школы II ступени включают учебные заведения, дающие право на получение аттестата и делятся на две категории: ведущие к высшему образованию (гимназии, лицеи, колледжи), а также открывающие доступ только к некоторым специальностям высшей школы. Школы II категории отличаются менее высокими требованиями, меньшим сроком обучения (2—3 года), выдают диплом, а не федеральное свидетельство. Они готовят специалистов низшего и среднего звена в области культуры, здравоохранения, туризма.

6.Нидерланды. Среднее образование в стране представлено рядом отделений различного уровня, куда учащиеся приходят после окончания 8-летней начальной школы в возрасте 12 лет:

VWO — доуниверситетская подготовка (6 лет);

HAVO — общее среднее образование (5 лет);

MAVO — неполное среднее образование (4 года);

YBO — допрофессиональная подготовка (4 года).

Только дипломы двух высших отделений (на которых обучаются 42 % всех учащихся) дают право поступления на любые факультеты вуза без экзаменов. До 2000 г. система обучения в этих отделениях была построена следующим образом: учащиеся выбирали 6—7 предметов для изучения и сдавали по ним экзамены. Такая узкая подготовка была признана нецелесообразной и с 2000/01 учебного года голландские учащиеся выбирают не предметы, а профиль обучения — область знаний, включающую обязательные и факультативные предметы. Каждый профиль состоит из общеобразовательной, профильной обязательной и свободной части (табл.).

Содержание образования в средней школе Нидерландов

Профили обучения	Содержание профилей обучения		
	Общеобразовательный (50 % учебного времени)	Профильный (30% учебного времени)	По выбору (20% учебного времени)
Природа и техника	Голландский язык Английский язык 2-й иностранный язык Естествознание История Культура и искусство Физкультура	Математика Физика Химия	Иностранные языки (немецкий, французский, русский, итальянский, испанский и др.) Обществоведение Культура и искусство, всемирная литература Менеджмент и организация
Природа и		Биология	

здоровье		Химия Физика Математика	
Экономика и общество		Экономика Математика История География	
Культура и общество		Иностранный язык История Математика Культура и искусство Философия Экономика	

Два низших отделения голландской средней школы в 1999 г. были объединены в отделение прикладного образования, в программу которого включены следующие общеобразовательные предметы: два

иностранного языка, экономика, математика, обществоведение, биология.

В ходе перестройки средней школы вводятся новые программы обучения, увеличивается число изучаемых предметов и, соответственно, учебная нагрузка (до 40 часов в неделю). Новая система обучения требует от учащихся высокой степени мотивации, ответственности, творчества, трудолюбия, умения учиться. Она ориентирована на предоставление учащимся большей свободы для творчества, индивидуализацию обучения, усиление доли самостоятельной работы. В школах создаются залы для самостоятельной работы, медиатеки, идет работа по созданию нового поколения учебной литературы.

Вместе с тем проведение преобразований наталкивается на трудности: не хватает учителей, отсутствует новая учебно-методическая литература, часть школьников не готова к учебе в новых условиях, сложность новых программ, недостаточность учебных площадей, нехватка компьютеров (на 100 учеников 4 компьютера). Однако, несмотря на трудности, нововведения в школе поддерживают большинство родителей, учителей и учащихся.

6. *Система оценки знаний учащихся в средней школе*

В настоящее время в школах мира существуют разнообразные системы оценки знаний.

В США приняты пятибалльная (буквенная) и 100-балльная (цифровая) шкалы оценки знаний школьников:

- A — отлично (93-100);
- B — выше среднего (85—92);
- C — удовлетворительно (75—84);
- D — плохо (65-74);
- E — незачтено (0—64).

В школьной системе **Дании** доминирует 13-балльная система оценки знаний учащихся. Оценки с 1-го по 7-й классы включительно не ставятся. Школы регулярно (по крайней мере, дважды в год) информируют родителей об успехах детей в обучении по результатам письменных и устных опросов.

Начиная с 8-го класса оценки ставятся по 13-балльной шкале — по результатам успеваемости учащихся за год по предметам, по которым предусмотрен государственный экзамен.

Учащиеся переводятся из класса в класс автоматически. Когда молодые люди оканчивают школу, им выдается аттестат зрелости (состоит из перечня изученных предметов с итоговыми годовыми оценками, экзаменационными оценками и средним баллом, выведенным на основании годовой работы по тому или иному предмету и экзаменов). Итоговые письменные экзамены носят стандартизированный характер. Задания к ним составляются и проверяются Министерством образования. Устные же экзамены принимаются учителями школы в присутствии внешнего экзаменатора.

В **Швеции**, как и в Дании, в течение первых семи лет обучения отметки не ставятся. Знания учащихся начинают оцениваться с 8-го класса по пятибалльной шкале. Оценка «3» считается проходным баллом. В декабре 1993 г. Парламент страны инициировал проведение реформы школы. Одним из ее направлений стала модернизация системы оценки знаний. Согласно *Закону об образовании 1995 г.*, осуществляется переход на трехбалльную систему оценки в базовой школе: зачет, зачет с отличием, зачет с особым отличием. Незачет не ставится, а автоматически влечет за собой передачу предмета. В старшей средней школе (гимназия) распространена четырехбалльная система оценки: незачет, зачет, зачет с отличием, зачет с особым отличием.

В **Норвегии** в течение первых шести лет обучения оценки не ставятся. Учителя обязаны дважды в год информировать родителей об успехах детей (или на родительских собраниях, или письменно).

В базовой трехлетней школе распространена пятибалльная буквенная шкала оценок (S, M, G, NG, LG), где S — самая высокая оценка.

В 9-м классе за курс базовой школы сдаются экзамены: один письменный (на выбор: английский, норвежский, математика), несколько устных (религия, социальные науки, естественные науки). После сдачи экзаменов за курс базовой школы учащиеся получают сертификат.

В старшей средней школе принята шестibalльная система оценок (0 — низший балл, 6 — высший). При выставлении оценок

учитываются работа учащихся в классе, качество выполнения домашней работы, результаты промежуточных тестов, работа в группах, выполнение проектов.

По окончании полной средней школы учащиеся получают аттестат.

В **Германии** во всех типах школ и на всех уровнях школьного образования достижения каждого учащегося оцениваются посредством письменных тестов, а также оценки устных и творческих письменных работ.

В течение первых двух лет обучения в начальной школе оценки не ставятся. Достижения каждого ученика получают отражение в виде промежуточного (в середине года) и финального (годового) отчетов, в которых учителем детально оцениваются сильные и слабые стороны учебного труда учащегося.

В начальной школе Германии используется следующая система оценок:

1 — «очень хорошо» — ставится за глубокие и прочные знания, которые превышают требования, предъявляемые стандартом;

2 — «хорошо» — ставится за знания, полностью соответствующие стандарту;

3 — «удовлетворительно» — ставится за знания, в основном соответствующие предъявляемому стандарту;

4 — «зачтено» — ставится за знания, которые с небольшими оговорками можно признать приближающимися к стандарту;

5 — «плохо» — за знания, не соответствующие предъявляемому стандарту, но предполагается, что базовый уровень знаний в целом достигнут и упущения могут быть ликвидированы со временем;

6 — «очень плохо» — за знания, не соответствующие стандарту, когда даже базовый уровень знаний не достигнут из-за массы пробелов, которые не могут быть быстро ликвидированы.

В *немецкой гимназии* знания учащихся оцениваются по следующей системе, соответствующей шестиуровневой шкале оценок:

7 — соответствует 15/14/13 баллам;

8 — 12/11/10 баллам;

9 — 9/8/7 баллам;

10 — 6/5/4 баллам;

11 — 3/2/1 баллам;

12 — 0 баллам.

Обучение в гимназии завершается экзаменами на аттестат зрелости (Abitur). Как правило, это четыре экзамена, два из которых сдаются по предметам, изучавшимся на углубленном уровне, письменно (в отдельных случаях устно), два, изучавшиеся на базовом уровне, — только устно. Экзамены включают предметы по трем основным областям знаний: язык, литература, искусство; социальные науки; математика, естествознание, технология.

В Австрии принята пятибалльная шкала отметок, противоположная той, что когда-то действовала у нас: очень хорошо (1), хорошо (2), удовлетворительно (3), достаточно (4), недостаточно (5). Учащиеся переводятся в следующий класс при отсутствии неудовлетворительных оценок по обязательным предметам. Если у учащегося неудовлетворительная оценка по одному-двум обязательным предметам, он обязан пересдать их в начале следующего учебного года. Если у него неудовлетворительные оценки по трем и более предметам, он остается на второй год.

В начальной школе Италии оценка знаний учащихся осуществляется не в виде традиционной цифровой системы отметок, а в словесной форме в виде отчетов по итогам обучения. Учебный год разбит на четверти (реже на триместры), в конце которых отчет учителя по успеваемости детей отсылается родителям. Как правило, отчеты содержат индивидуальные наблюдения учителя за прогрессом детей в учении, выполнении ими домашних заданий, их поведением, прилежанием. Родители имеют право обратиться к учителю за разъяснениями.

В конце пятого года обучения учащиеся сдают переводной экзамен базовую школу. Экзамен содержит три письменных теста: по итальянскому и иностранному языку, математике и междисциплинарный устный тест по всему пройденному материалу. Оценки за каждый сданный тест — основа для выставления итоговой оценки за курс обучения в начальной школе — по пятибалльной шкале: «отлично», «очень хорошо», «хорошо», «зачтено», «незачтено».

В средней школе Италии оценки выставляются по 10-балльной шкале. Чтобы быть переведенным в следующий класс, учащийся должен набрать не менее 6 баллов из 10 возможных по предмету и не менее 8 — за поведение. Те ученики, которые получили меньшее

количество баллов, до начала следующего учебного года обязаны пересдать предмет, иначе им придется оставить школу. В конце обучения учащиеся сдают экзамен на аттестат зрелости (Maturita), который содержит два письменных теста и один устный.

Экзамены принимаются экзаменационной комиссией, состоящей из учителей школы и представителей других школ, назначенных Министерством образования. В первом письменном тесте учащийся должен ответить на вопросы, продемонстрировав уровень знаний и способностей к образному и критическому мышлению. Итоговая оценка выставляется по 60-балльной шкале.

Во **Франции** распространена 20-балльная система оценки знаний: отлично (16—20), хорошо (14—15), достаточно хорошо (12-13), удовлетворительно (10—11), средне (8—9), плохо (6—7), очень плохо (5 и ниже).

В **Греции** в *начальной школе* отметки не ставятся, преобладает описательная система оценивания достижений школьников. Учителя в процессе обучения в словесной форме оценивают результаты обучения и предоставляют родителям всю информацию о детях, их способностях, прилежании, дисциплинированности, сильных и слабых сторонах их учения.

С 3-го класса вводится балльная система оценки знаний: А — отлично, В — очень хорошо, С — хорошо, D — достаточно хорошо.

С 5-го класса используется другая шкала оценок: (9-10) — отлично, (7-8) — очень хорошо, (5-6) — хорошо, (ниже 5) — достаточно хорошо. В конце обучения ученик получает аттестат со словесной оценкой его успеваемости и соответствующим баллом.

В *гимназии* знания учащихся оцениваются по следующей схеме: годовая оценка по предмету выводится на основе средней оценки за устные ответы и результата письменного итогового теста. Если общая оценка не ниже 10 баллов из 20 возможных, учащийся переводится в следующий класс. В противном случае следует пересдача в сентябре или оставление на второй год. Ученик также остается на второй год, если число пропусков занятий по неудовлетворительной причине достигает более 50 часов из 150 разрешенных.

В **Нидерландах** принята 10-балльная шкала оценок (1 — неудовлетворительно, 10 — отлично). Проходным баллом в следующий класс считается оценка «6», полученная по большинству предметов. Если учащийся демонстрирует более низкий уровень

знаний, ему рекомендуют поменять тип учебного заведения на менее престижный. В конце обучения в базовой школе учащиеся сдают тесты по 15 обязательным предметам.

Таким образом, шкалы оценок, используемых в мировой школьной практике, достаточно разнообразны (табл. 3.9). Обращает на себя внимание приверженность традициям, простота в использовании, четкость, «прозрачность». Во многих европейских странах нередко для каждой ступени обучения (начальная школа, базовая школа, полная средняя школа) существует своя шкала.

Анализ научной литературы показывает, что в последние десятилетия на Западе больших подвижек в области реорганизации школьных систем оценки знаний не наблюдалось. Видимо, это можно объяснить тем обстоятельством, что система контроля и оценки знаний — один из столпов, на которых держится процесс обучения в школе. Изменение этой системы — микрореволюция в школьном образовании, ломка стереотипов. Как следствие, школьные реформы второй половины XX в. фокусировались в основном на структурной реорганизации и модернизации содержания образования, форм и методов обучения и крайне редко затрагивали устоявшуюся за десятилетия традиционную систему оценки знаний. Считается, что система оценок отражает внешнюю сторону процесса обучения, и ее изменение мало что меняет в школьном образовании.

РАЗДЕЛ 4. НАЦИОНАЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

1. Характеристика высшей школы развитых стран запада

Великобритания. Британская система высшего образования, особенно университетского, является селективной и элитарной. Старейшие вузы — Оксфорд (1214) и Кембридж (1318) на протяжении почти 500 лет были единственными в стране, что обусловило их высокий статус в системе высшего образования.

Оксбридж внес в британскую высшую школу несколько традиций:

- особый стиль обучения, предполагающий небольшую наполняемость вузов и индивидуальную работу со студентами;
- своеобразный механизм оценки знаний — преподаватель не имеет права принимать экзамены по курсу, который он читает студентам. Вместо него это делает внешний экзаменатор;
- гуманитарная направленность обучения, связанная с задачей подготовки социальной элиты, которая должна идти на государственную службу.

Хотя подавляющее большинство британских университетов ориентировались на Оксфорд и Кембридж, многие вузы искали собственные модели развития.

Так, шотландские университеты предпочли прикладную направленность в обучении. Новые университеты — Манчестерский, Бирмингемский и др. — ориентировались на нужды местной экономики (текстильной и металлургической промышленности). Окончательно как явление национального масштаба британский университет оформился к концу XIX в. Огромное влияние на этот процесс оказала концепция интеллектуального университета, разработанная Дж.Г. Ньюменом, суть которой — в представлении студентам гуманитарного знания, развитии логического мышления, приобщении их к достижениям культуры, , развитию интересов и духовности .

Крупной вехой в развитии высшего образования в Великобритании стали 60-е гг. XX в. В этот период страна столкнулась с проблемой нехватки высококвалифицированных специалистов. Доля лиц с высшим образованием составляла 6 % от общего числа активного населения, в то время как в США — 19 %, в Японии — 15 %. Около 87 % управленческого персонала на предприятиях не имело высшего

образования. Профессиональное образование считалось второсортным, истинным образованием почиталось гуманитарное. В Великобритании насчитывалось только 22 университета. Университетский сектор, где была сосредоточена подготовка специалистов с высшим образованием, в силу академизма, оторванности от потребностей общества был не в состоянии отреагировать на создавшуюся ситуацию.

По инициативе британского правительства в стране был создан специальный комитет, во главе с известным экономистом, лордом Роббинсом. Перед комитетом была поставлена задача — проанализировать ситуацию в высшей школе и предложить комплекс мер, направленных на изменение создавшегося положения.

Ознакомившись с ситуацией в высшей школе, комитет заявил: «Если высшее образование не реформировать, остается мало надежд, что этот густонаселенный остров займет достойное положение в яростно конкурирующем мире будущего».

Комитет сформулировал цели высшего образования:

- Подготовка не только специалиста, а культурного человека, т.е. помимо получения специальных знаний высшее образование должно формировать широкий кругозор.
- Обеспечение баланса между исследованием и обучением. Научные исследования — существенная функция высшей школы. Процесс обучения будет более эффективен, если его участники владеют научными методами познания.
- Распространение вузами культуры и норм цивилизованного общества в окружающий социум. Важно не только увеличить количество учебных мест в вузах, но и являться проводниками новых идей, создавать в регионе особую среду.

Комитет Роббинса предложил следующие меры по выводу британской высшей школы из критической ситуации:

- расширение вузовского образования за счет создания новых университетов;
- введение бинарной системы высшего образования;
- увеличение срока обучения на получение первой академической степени до четырех лет и ее обеспечение исследовательской подготовкой.

Британское правительство выделило 650 млн. фунтов стерлингов на реализацию мер, предложенных комитетом. За период с 1965 по 1975 г. число вузов в стране удвоилось: открылось 23 новых университета

(на базе университетских колледжей) — Эссекский, Ланкастерский, Кента, Ольстера, Уорвик и т.д. Был учрежден новый для страны тип университета — технологический (всего было открыто 10 технологических вузов). В 1969 г. в Великобритании создается первый в мире Открытый университет, применявший только заочную форму обучения.

В 1966 г. в стране закрепляется *бинарная система*. Одновременно с традиционным каналом получения высшего образования (старыми престижными университетами) начинает функционировать альтернативный канал, представленный вузами (политехники), имеющими практическую направленность обучения. Высшая школа страны разделяется на два сектора (элитарный университетский и массовый неуниверситетский), различающиеся между собой качеством и объемом образовательных программ, размером государственного финансирования, степенью автономии и контроля, правилами приема абитуриентов. Создание нового сектора массового высшего образования позволило закрыть двери престижных университетов перед неподготовленным студенческим контингентом, не ущемляя возможностей населения в получении высшего образования.

В мае 1991 г. британское правительство опубликовало Белую книгу «Высшее образование: новые подходы», предложив ряд изменений. Этот документ стал основой для принятия Закона о непрерывном и высшем образовании (1992).

В соответствии с Законом в стране проводится реформа высшей школы, включавшая в себя комплекс организационных мер:

- создание единой структуры высшего образования — с тремя новыми советами финансирования (для Англии, Уэльса и Шотландии);
- получение политехниками (колледжами) статуса университетов, гарантирующего право присуждения академических степеней и званий;
- учреждение новых структур: Совет по обеспечению качества высшего образования (общественная организация — Совет ректоров вузов) и Отдел по оценке качества (государственная организация, осуществляющая проверку качества по предметной области);

- предоставление к 2000 г. одному из трех молодых людей соответствующей возрастной группы возможности получения высшего образования (в 60-е гг. XX в. 1 из 17 поступал в вуз);
- предоставление права присвоения степеней неуниверситетским учебным заведениям;
- улучшение качества работы магистратуры и докторантуры; установление тесных связей вузов с промышленными предприятиями и коммерческими структурами;
- расширение доступа к высшему образованию взрослого населения страны;
- разработку критериев получения статуса университета, упрощение этой процедуры;
- улучшение качества подготовки специалистов, организация внешнего контроля за качеством их подготовки — путем совершенствования работы национального аудиторского органа.

В 90-е гг. XX в. в Великобритании предпринимаются шаги по сближению двух секторов высшего образования, выравниванию правовой основы их деятельности. Тем не менее многие вузы неуниверситетского сектора, добиваясь статуса университета, столкнулись с весьма жесткими требованиями. По мнению многих британских экспертов, бинарная система, пусть и в не очень явной форме, существует в стране до сих пор.

Согласно типологии, приведенной в «Энциклопедии высшего образования», изданной в 1992 г., все вузы Великобритании условно делятся на 3 группы:

- университеты академической направленности;
- политехники, образованные в 60-е гг. XX в., имеющие практическую направленность;
- специализированные колледжи и институты.

Основные характеристики британской системы высшего образования:

- государственное финансирование;
- университетская автономия;
- высокий национальный стандарт образования;
- селективность;
- индивидуализация обучения;

– исследовательская направленность процесса обучения. Британские студенты учатся в стенах вуза четыре дня в неделю. Среда —

день, выделяемый для самостоятельной работы студентов. Конспектирование на лекциях и при подготовке к семинарским занятиям не принято, поскольку широко распространено ксерокопирование.

В развитии высшего образования упор делается на естественнонаучные и инженерные направления подготовки, поощряется коммерческая деятельность вузов.

Основные проблемы британской высшей школы на рубеже веков — снижение государственного финансирования, эмиграция квалифицированного профессорско-преподавательского состава за рубеж (главным образом, в США), отток преподавателей в вывысокооплачиваемый промышленный сектор, сокращение часов на преподавание предметов социально-гуманитарного цикла.

Германия.

Создание немецкой высшей школы тесно связано с именем *В. фон Гумбольдта* — прусского министра образования и созданного им в 1813 г. Берлинского университета.

Гумбольдт разработал и реализовал модель исследовательского университета, перешагнувшую национальные границы. Он провозгласил принцип единства исследования и обучения. Именно Гумбольдтом была заложена традиция преемственности между средним и высшим образованием, создан механизм («институт абитуры»), обеспечившей каждому выпускнику немецкой гимназии право приступить к занятиям в университете. Лица, сдавшие школьные выпускные экзамены, зачислялись без вступительных экзаменов в университет [9, с. 178].

Немецкие университеты создавались государством и имели значительную автономию. Это были преимущественно исследовательские университеты, где студенты в основном играли роль ассистентов немецкой профессуры.

В XX в., несмотря на численный рост студенческого контингента (в период с 60-х по 90-е гг.), немецкая модель университета не претерпела существенных изменений. В ФРГ нет ярко выраженных

элитарных университетов, как в Великобритании, США и Франции; все университеты обладают одинаковым статусом.

На развитие и реформирование системы высшего образования в ФРГ после 1945 г. оказали огромное влияние два фактора — восстановление страны, воссоединение Германии.

Основы современной политики в области высшего образования заложены в 60—70-е гг. XX в. Основное направление этой политики — предоставить как можно большему числу молодых людей возможность получения высшего образования. Отвечая на требования времени расширить доступ к высшему образованию, Германия вместо реформирования университетов пошла по пути создания неуниверситетского сектора, особенности которого — периферийный характер, отказ от научно-исследовательской работы, практическая направленность, сокращенный срок обучения (4 года).

Благодаря политике открытого доступа в вузы начиная с 70-х гг. XX в., немецкие вузы открыты для самых широких слоев населения.

Доля студентов среди возрастной группы 19—26 лет возросла с 4 % в 1959 г. до 36 % в 1995 г. Таким образом, каждый третий выпускник школ получает высшее образование. Считается, что в ФРГ — стране с высокой плотностью населения, крайне ограниченными сырьевыми ресурсами наряду с землей, капиталом и трудом знания — четвертый фактор производства. Основу конкурентоспособной экономики составляют студенты и высококвалифицированные специалисты.

Вместе с тем большое количество студентов — серьезное испытание для вузов. Переполненные лекционные залы, семинарские занятия с группой 80—100 человек — уже не редкость.

Открытый прием в вузы, который практикуется в Германии, влечет за собой ряд проблем:

отсев студентов в процессе обучения (30—40 %); перепроизводство выпускников;

рост безработицы среди дипломированных специалистов. По статистике на каждое учебное место в вузах Германии приходится по два человека. В 70-е гг. XX в. студенческий бум привел к введению общенациональных ограничений при приеме на особо престижные факультеты (*Numerus clausus*). Предоставлением учебных мест по специальностям, связанным с медициной, экономикой, организацией производства, правом, биологией, психологией, архитектурой, занимается специальный орган — Центральное ведомство по

распределению учебных мест в Дортмунде. Решающую роль при получении места играет высокий средний балл школьного аттестата.

Система высшего образования Германии включает два вида высших учебных заведений:

академические вузы (университеты);

неакадемические вузы (высшие профессиональные школы).

По данным на 1997/98 учебный год в Германии насчитывалось 88 университетов, 138 специализированных вузов, 46 высших школ искусства, 30 высших школ управления, 17 теологических и 6 педагогических вузов.

В научной литературе встречаются различные классификации немецких университетов.

Наибольшее признание получила та, по которой все университеты Германии делятся на три типа:

- престижные старейшие традиционные университеты, возникшие еще в средние века и дающие подготовку в фундаментальных областях знаний;
- технические университеты с технической и инженерной ориентацией;
- новые университеты, открытые в 60—70-х гг. XX в., отличающиеся хорошим техническим оснащением и использующие новейшие средства обучения.

Самым престижным вузом Германии является Гейдельбергский университет (1326). В его стенах работали философы Гегель и Ясперс, химик Геймгольц, 8 лауреатов Нобелевской премии. Ежегодно в университете обучаются около 30 тыс. человек, из которых 10 % — иностранцы. В университете функционирует 15 факультетов, ряд специализированных исследовательских центров. Гейдельбергский университет с XIX в. считается лучшей в Европе школой юриспруденции. На высочайшем уровне преподается биология, медицина, физика. При вузе работает Европейская лаборатория молекулярной биологии, Германский онкологический центр.

Самый крупный университет Германии — Мюнхенский, который насчитывает 60 тыс. студентов. Его отличает высокий научный уровень, преподавание германистики, медицины, экономики. Из стен университета вышли 12 лауреатов Нобелевской премии.

Обучение в университетах Германии существенно отличается от системы обучения других стран. Его специфика обусловлена прежде

всего признанием индивидуальности и непохожести личности, различия учебных и научных интересов студентов. Каждый студент вправе составлять индивидуальную программу обучения, переходить от одного профессора к другому, из одного вуза в другой. Такая свобода выбора приводит к тому, что сроки обучения в вузе составляют не 4—5, а 6—7 лет, а средний возраст выпускников — 27,5 года.

В последнее время в Германии многое делается по привлечению в высшую школу иностранных студентов, по этой позиции страна занимает третье место в мире, после США и Франции.

Основные препятствия, тормозящие приток иностранцев в германские вузы, — длительные сроки обучения, административные и языковые барьеры.

В деятельности вузов большую роль играет *Конференция ректоров и президентов вузов ФРГ* основана в 1949 г., реорганизована в 1990 г. — после воссоединения Германии).

Ее задачи:

- разработка общей политики в сфере высшего образования;
- координация совместной деятельности;
- развитие международных контактов;
- повышение эффективности деятельности вузов.

Большая проблема немецкой высшей школы — недостаточное государственное финансирование, что отрицательно сказывается на развитии материально-технической базы вузов, подготовке молодых ученых, привлекательности германских вузов для иностранцев. Конференция ректоров выступает за предоставление вузам более благоприятных финансовых и правовых условий.

Франция. Во Франции, в отличие от других стран, университеты не являются стержнем высшего образования. Самые престижные вузы в стране отнюдь не университеты, а большие школы (*grandes ecoles*), не имеющие аналогов в Европе. Они появились в конце XVIII в. по инициативе государства. Причиной их возникновения стал глубокий кризис французских университетов. Необходимость реорганизации университетского образования осознавалась всеми, однако Наполеон I сделал ставку не на реформу университетов, а на создание альтернативного канала получения высшего образования. Сегодня во Франции около 300 больших школ, которые охватывают 10 %

студенческого контингента. Это специализированные вузы, осуществляющие подготовку по программам университетского типа.

Хотя в конце XIX в. французский университет обрел вторую жизнь, он так и не смог вернуть себе доминирующее положение в структуре высшего образования, уступив лидерство большим школам. Эта ситуация сохраняется до сих пор.

Таким образом, можно говорить о существовании во Франции двух секторов высшего образования:

массового, представленного университетами; элитарного, представленного большими школами. Студенческие волнения 1968 г. послужили толчком к проведению реформы высшего образования.

Основной замысел реформы состоял в сокращении отсева студентов из вузов (путем выдачи дипломов на ранней стадии университетской подготовки). В основу развития французской высшей школы были положены принципы автономии вузов, многодисциплинарности. На практике это означало, что университетам гарантировалось право самостоятельного определения внутренней политики, управления финансовыми и интеллектуальными ресурсами, все члены коллектива (профессорско-преподавательский состав, администрация, студенты, научные работники) могли принимать участие в управлении университетом через своих представителей, преподавание велось на стыке дисциплин, что влекло структурную перестройку — замену факультетов отделениями и департаментами.

Реформа 1968 г., несомненно, достигла своей цели: расширила доступ молодежи к высшему образованию.

Следующая реформа французской высшей школы пришлась на середину 80-х гг. XX в. Закон Савари (министр образования) (1984) наметил перед французской высшей школой следующие задачи:

обновить содержание высшего образования по всем направлениям; упростить процедуру поступления в вузы; пересмотреть учебную нагрузку преподавателей, занимающихся научной работой;

отменить дополнительные экзамены при переходе студентов с первого цикла обучения на второй и т.п.

Постепенно стало очевидно, что решение всех задач невозможно без изменения системы управления вузами, передачи части полномочий от центральных органов самим вузам.

В 90-е гг. XX в. начался новый виток реформирования высшей школы. В 1990 г. принимается государственный план развития высшей школы «Университет-2000», в котором определялась дальнейшая стратегия развития высшей школы. Стратегия предусматривала структурную перестройку высшей школы, приближение ее к потребностям французской экономики, более тесную интеграцию в европейское образовательное пространство. Одновременно ставилась задача более равномерного размещения вузов по территории страны, учета вузами при определении специализаций потребностей регионов.

Существенные изменения произошли и в системе управления высшей школой. Министерство национального образования, высшей школы и науки определяет стратегию развития высшей школы, руководит научными исследованиями в вузах, распределяет бюджетные средства на оплату труда работников системы высшего образования и т.п. Для решения отдельных вопросов при Министерстве функционирует ряд консультативных органов:

Высший национальный совет по образованию, Конференция президентов университетов и др. Большие полномочия в результате реформы получили региональные власти, представленные учебными округами.

К 1990 г. французские университеты охватывали уже 40 % молодых людей, достигших двадцатилетнего возраста. Но массовость высшего образования несет с собой и проблемы. Последствия открытого приема выражаются в том, что уже на первых курсах происходит значительный отсев студентов (от 50 % до 70 %). Этого нет в больших школах, где отсев составляет лишь 2 %, что объясняется тщательной селекцией абитуриентов при поступлении, гарантированностью получения престижных рабочих мест. В начале 90-х гг. XX в. во Франции с населением 55 млн. человек насчитывалось 1,5 млн студентов и 150 тыс. преподавателей (табл.) *Таблица*

Высшая школа во Франции (90-е гг. XX в.)

Тип учебного заведения	Количество учебных заведений	Численность студентов, %
Университеты	88	60
Университетские институты технологии (двухгодичные)	Действуют при университетах 82	5
Технические секции повышенного типа (двухгодичные)	Нет данных	12
Большие школы	300	10

США. Высшая школа всегда занимала привилегированное положение в стране, являясь предметом национальной гордости. В истории Америки XX в. трудно найти президента, не выступавшего с программными заявлениями по высшей школе. Любые ее промахи и неудачи, как правило, воспринимаются американцами крайне болезненно и порождают не только многочисленные дискуссии на страницах печати, но и вызывают ряд конкретных мер по изменению создавшегося положения.

Характеризуя американское высшее образование, большинство европейских экспертов (Н.С. Ладыжец, К. Керр, М. Маклин и др.) сходятся во мнении, что США, взяв за основу европейские подходы, создали собственную модель высшего образования, реэкспортировав ее затем в новом, уже не европейском обличье, во многие регионы мира. Начав с копирования лучших европейских университетов, экспериментируя и совершенствуя, американцы создали образовательную ступень, ставшую эталоном в мировой практике образования.

Современная структура американского высшего образования сложилась в конце XIX века. Вершину иерархической лестницы по праву занимают такие престижные частные вузы, как Гарвард, Йель, Принстон, Стэнфорд, затем государственные университеты, и внизу иерархии находятся местные двухлетние и четырехлетние колледжи.

Развитие высшего образования в США привело к созданию двух видов учреждений:

- общинных (местных) колледжей с двухлетним сроком обучения;
- колледжей гуманитарных наук с четырехлетним сроком обучения.

Общинные колледжи финансируются государством и находятся под контролем местных органов. Они выполняют несколько функций: готовят студентов к поступлению в четырехгодичный колледж, позволяют получить техническую специальность.

Колледж гуманитарных наук может функционировать самостоятельно или входить в состав университета. Он дает гуманитарное образование, осуществляет предпрофессиональную подготовку студентов.

В отличие от Европы частный сектор в высшем образовании занимает значительное место, охватывая 20 % студенческого контингента. Европейское влияние на становление и содержание образования в американском университете признается безоговорочно всеми специалистами.

Принято выделять несколько этапов заимствования. Первая волна связана с влиянием британской высшей школы, в первую очередь Кембриджа и Оксфорда, которые в глазах американцев были образцом для подражания.

Практически все престижные старейшие университеты США создавались по образцу британского Оксбриджа.

Во второй половине XVIII в. рост интереса к естественнонаучному знанию привлекает внимание к французской и шотландской моделям высшей школы.

В конце XIX — начале XX в. набирает силу третья волна заимствования. Большую популярность получает немецкая модель университета, подразумевающая единство исследовательской и учебной работы. Таким образом, творческое заимствование европейских традиций университетского образования, их адаптация применительно к социально-экономическим реалиям жизни страны создали феномен американского университета.

Современный облик высшей школы США в значительной степени был определен после окончания Второй мировой войны. Первое знаменательное событие связано с принятием в 1944 г. американским правительством Солдатского билля (закона) о правах. Правительство брало на себя обязательство оплатить обучение ветеранов войны в

колледжах после демобилизации, т.е. вернувшимся с войны солдатам предоставлялась возможность получить высшее образование. Фактически это был эксперимент, который способствовал изменению характера высшей школы, превращению ее из элитарной в массовую. Спустя несколько лет комиссия, созданная по инициативе президента Г. Трумена, подвела его итоги. Отметив успешность и впечатляющие результаты эксперимента, она рекомендовала расширить масштабы высшего образования.

Еще один толчок развитию высшей школы дала «холодная война». Для обеспечения национальной безопасности университеты стали получать значительные ассигнования из федерального бюджета и различных фондов на научные исследования (в 1950 г. — 1 млрд. дол., в 1996 г. — 21 млрд.).

Контракты распределялись на конкурсной основе, их результаты и степень внедрения тщательно анализировались. Выполнение военных разработок в стенах университетов являлось хорошей финансовой «подпиткой» для вузов, способствовало формированию ученых новой формации. В послевоенные годы выросло поколение крупных ученых, которые сочетали изыскания в научных лабораториях, преподавание в вузах со службой в правительственных учреждениях.

В 60-е гг. XX в. идет дальнейшее развитие системы высшего образования, сопровождающееся увеличением численности студентов и появлением новых вузов. Характерной чертой этого периода стало развертывание широкой сети двухгодичных подготовительных колледжей (500 колледжей охватывали до 2,2 млн. студентов), которые отличались общедоступностью, профессионально-технической направленностью, наличием программ сокращенного цикла, предоставлением образования взрослым.

Еще одной важной вехой в развитии американской высшей школы стали 70-е гг. XX в., когда была разработана современная система оказания финансовой помощи студентам. Закон о высшем образовании (1965) и дополнение к Закону об образовании (1972) закрепляли два принципиально важных положения: финансовую помощь получает студент, а не вуз, объем финансовой помощи, на которую может претендовать студент, определяется с учетом доходов семьи и стоимости обучения в колледже. Так, если абитуриент из семьи с низкими доходами выбрал для обучения государственный вуз, он получает своеобразный кредит в 2000 дол., если частный — 10 000

дол. Эти суммы должны были помочь студентам получить образование и обеспечить прожиточный минимум в период учебы в колледже.

При поступлении в вуз студент получает информацию о программе финансовой помощи, индивидуальной для каждого обучающегося (предоставление безвозмездных грантов или денежных займов у государства под низкий процент). Финансовая помощь не компенсирует всех затрат на обучение, поэтому многие студенты подрабатывают, обращаются за помощью к родителям. По окончании университета студент в течение нескольких лет должен вернуть долг банку. Поэтому отношение к учению у студентов достаточно серьезное: академическая задолженность затягивает пребывание в вузе и связана с дополнительной оплатой.

Сильные черты современной американской высшей школы:

– Американцы первыми в мире стали на путь массового высшего образования, сделав его общедоступным. Несомненной привлекательностью в глазах европейцев обладают такие черты высшей школы США, как прагматизм, разнообразие вузов, гибкость учебных программ, ориентация на нужды региона, обращенность к социуму.

– Университетам США изначально присущ особый правовой статус, уставы и конституции, дававшие им высокую степень автономии, но не противопоставлявшие их обществу и власти. Поскольку университеты имели в своем распоряжении землю, цена которой с течением времени только повышалась, они превратились в субъекты хозяйственной деятельности. К университетам тянулся бизнес и институты власти, что находило отражение в дисциплинарной структуре университетского образования (программы по государственному управлению и бизнесу — самые популярные в вузах). Постепенно в высшей школе выделяется группа исследовательских университетов, представляющих собой крупные научно-образовательные комплексы и выступающих в качестве мощного фактора развития регионов страны. По мнению некоторых отечественных экспертов (Е. Водищев), на примере современной высшей школы США отчетливо видно слияние двух понятий: «элитарный университет» и «исследовательский университет».

В США наиболее престижные университеты (Гарвард, Йель, Принстон, Стэнфорд, Колумбийский и др.) входят в так называемую аристократическую «Лигу плюща» (Ive League), которая насчитывает несколько десятков вузов. Свое необычное название эта группа университетов получила из-за внешнего вида университетских зданий, построенных в прошлые века и увитых плющом. Эти университеты отличаются вековыми традициями, постоянно высоким рейтингом, отличным качеством подготовки специалистов, высокими результатами исследовательской деятельности и, соответственно, высокой платой за обучение. Хотя не всем выпускникам этих вузов автоматически гарантированы ключевые посты в американской политике и экономике, карьера в сфере частного предпринимательства, банковской и др. гарантирована.

Одна из основных целей, поставленных перед высшей школой США во второй половине XX в., — предоставление равного доступа к образованию. Считается, что за последние десятилетия эта цель была достигнута. Хотя цифры не всегда отражают реальное положение дел, но они дают возможность оценить масштабы явления. Около 77 % 18-летних молодых людей заканчивают школу и две трети этой группы поступают в колледжи. Доля женщин среди студентов выросла до 55 % (в 1950 г. эта цифра составляла 25 %), доля афро-американцев — 10 %, американцев азиатского происхождения — 6 %, американцев индейского происхождения — 1 %, что соответствует их процентному соотношению в общем населении страны. Средний возраст обучающихся — от 25 до 30 лет [10, с. 15].

В высшей школе США отсутствуют вступительные экзамены. Это характерно и для многих стран Европы (Франция, Германия и др.). Американцы объясняют свой отказ от практики приема вступительных экзаменов в стенах вуза следующими причинами: большие временные и финансовые затраты, наличие национальной системы тестирования. Отбор абитуриентов ведется по следующим критериям: оценки в школьном аттестате, рекомендации школы, результаты тестов SAT-1 (Scholastic Aptitude Test), определяющих пригодность к учебе и научной работе, результаты вступительного собеседования. Каждый университет устанавливает свой проходной балл и на основе собственных критериев осуществляет набор абитуриентов. Как правило, колледж ведущего университета удовлетворяет только одну заявку из десяти. Абитуриенты стремятся попасть в вузы своего штата,

поскольку для жителей, проживающих в данном штате, плата за обучение меньше, чем для выходцев из других штатов и иностранцев.

Для многих абитуриентов не безразлично, в какое учебное заведение они поступят, поскольку диплом более престижного вуза дает явные преимущества при выборе работы и большую социальную мобильность в обществе. Рейтинг вуза определяется в зависимости от уровня профессорско-преподавательского состава, качества исследовательских разработок, средств, выделяемых на библиотеки, числа абитуриентов, разнообразия программ аспирантской подготовки и т.д. В США существуют независимые организации, которые на основе исследований (сбора и анализа статистических данных, опросов и т.п.) ежегодно определяют рейтинг университетов и колледжей. Стоимость образования (в зависимости от типа высшего учебного заведения) существенно варьируется. В среднем плата за обучение в государственном четырехлетнем колледже составляет 5—6 тыс. дол. в год, в частном вузе — 13—20 тыс. дол. в год, в университетах «Лиги плюща» — от 27 до 40 тыс. дол. в год.

В государственных университетах и колледжах обучается около 78 % студентов. Тем не менее частные вузы процветают — за счет престижности своих дипломов, комфортных условий обучения, особых учебных планов. Обучение в них сориентировано на современные ценности. Почему же студенты так стремятся попасть в частные вузы? Дело в том, что, несмотря на умеренную плату за обучение, государственные вузы имеют ряд недостатков. Самый главный из них — большие учебные группы: на лекциях может присутствовать до 250 человек, на семинарских занятиях — до 50. Из-за переполненности аудиторий, сложности доступа к лабораторному оборудованию у студентов нередко за время обучения не успевают сформироваться практические умения и навыки. В частных вузах ситуация иная: на лекциях и практических занятиях присутствуют до 25 человек. Профессура не только читает лекции, но и ведет практические занятия, что создает возможности для тесного контакта преподавателей и студентов. Организация учебного процесса в вузах США весьма специфична. Академический год в США длится девять месяцев (с конца августа по май/июнь) и имеет три варианта деления: на *семестры* (Semesters), *триместры* (Trimesters) и *четверти* (Quarters). Наиболее часто встречается семестровая система, которая предполагает деление учебного года на две части: Fall и

Spring semesters, плюс два месячных летних семестра для магистерских и докторских программ. Она используется приблизительно в 70 % всех высших учебных заведений США. Учебные заведения, в которых год делится на три и четыре части, разбивают девять месяцев учебного года на три трехмесячных триместра. Там, где используется система четвертей, летняя четверть — четвертая, и зачисляются на нее только желающие. Во многих учебных заведениях есть возможность заниматься в летнее время за дополнительную плату.

Каникулы определяются каждым учебным заведением по-разному, но обычно бывает несколько выходных дней в течение каждого семестра (триместра, четверти), более продолжительные каникулы — в декабре — январе и неделя каникул в начале весны.

Понятия «академическая группа» не существует, так как каждый студент учится по индивидуальной программе. Как правило, раз в полгода студенты встречаются с куратором (academic adviser), который рекомендует, какие дисциплины избрать по данной специальности, информирует, где будут проходить занятия, и т.д.

Формально в вузы США принимаются лица в любом возрасте. Срок обучения не ограничен, и это касается всех ступеней американского высшего образования. Варьирование интенсивности прохождения курсов обеспечивается благодаря существованию системы так называемых «кредитных часов». Учебное время учитывается в зачетных единицах (credits). Семестровый курс (3 часа в неделю) составляет 3 единицы; семинарские занятия (2 часа в неделю) — 3 единицы; лабораторные занятия (2—3 часа в неделю) — 1 единица; доклады и курсовые работы обязательны, за них также начисляются баллы.

Среди основных форм учебных занятий — лекции, лабораторные работы и семинарские занятия. Достаточно объемный вводный курс предполагает чтение *лекций*, продолжительность которой варьирует от 50 минут до 2 часов, перемена — 10 минут. В последние годы наблюдается изменение методики проведения лекций за счет предоставления на руки студентам печатных текстов, таблиц, графиков и т.п. Это освобождает студента от ведения конспекта и позволяет лектору широко пользоваться техническими средствами обучения, аудио- и видео аппаратурой.

Семинары обычно проводятся с 5—30 студентами. Эта форма обучения предполагает более тесное взаимодействие между студентами и преподавателем.

Занятия в лабораториях (*лабораторная работа*) похожи на семинарские и обычно проводятся со студентами, изучающими естественные и прикладные области, например компьютерные и инженерные науки.

После окончания семестра (триместра, четверти) проводятся экзаменационные сессии (обычно длятся неделю). Следует отметить, что экзамен в американском вузе выполняет контролируемую (не обучающую) функцию, но не того, как студент выучил материал, а как он усвоил полученные знания и умеет ли самостоятельно ими пользоваться.

Знания студентов оцениваются по пятибалльной системе, имеющей буквенное выражение: по первым пяти буквам английского алфавита. Отметки распределяются и характеризуются следующим образом:

A — 90 % и более — постоянно высокий уровень готовности, глубокие знания и оригинальность (отлично).

B — 80—90 % — уровень, откровенно более высокий, чем средний (хорошо).

C — 70-80 % — средний уровень выполнения заданий (удовлетворительно).

D — 60—70 % — минимальный уровень знаний (необходимо повторное прослушивание курса по профилирующим предметам с последующей переэкзаменовкой).

E — меньше 60 % — неудовлетворительные результаты или полное незнание учебного материала.

Имеются также следующие обозначения:

P - зачет (100 %);

S — удовлетворительно (70 %);

N — незачет (ниже 70 %). Критерием академической успеваемости служит среднесеместровый балл. Успевающим считается студент, имеющий 2 балла и выше; студент, набравший 3,5 балла, заносится в почетный список деканата. Студент, получивший балл от 1,7 до 1,99, получает предупреждение о необходимости повышать академическую успеваемость, при

повторном получении того же балла и при получении от 1,1 до 1,7 балла получает серьезное предупреждение.

Посещение занятий в вузах обязательно, пропуски требуется объяснить. Нерегулярно посещающий занятия студент может быть отчислен по распоряжению декана, хотя подобное случается крайне редко. Отчисление имеет место также в случаях, если:

- 1) студент набирает за семестр 1,1 балла;
- 2) имеет серьезное предупреждение и не в состоянии повысить балл до 2 единиц;
- 3) после первого предупреждения набирает балл ниже 1,7;
- 4) после двух серьезных предупреждений за любые два семестра до конца обучения получает ниже 1,7 балла.

Среди интересных организационных моментов учебного процесса, характерных для американской высшей школы, следует отметить принцип так называемой факультативности. Получил распространение в последнее время свободный выбор в качестве элективных и факультативных курсов дисциплины различных факультетов и департаментов данного или даже другого вуза. Полный взаиморасчет пройденных курсов и полученных баллов при переходе из одного учебного заведения в другое является отличительной чертой американских вузов. Соотношение объема обязательных, элективных и факультативных курсов, а также последовательность их изучения строго регламентированы, что, в свою очередь, исключает возможность таких злоупотреблений, как изучение облегченных курсов.

Высшая школа США, несмотря на очевидные достижения, имеет и проблемы.

Обзор публикаций в американской печати показывает, что чаще всего объектом критических нападок становятся:

- сокращение государственного финансирования;
- ухудшение кадрового потенциала вузов;
- увеличение нагрузки на преподавателей.

Не меньшую тревогу вызывает тот факт, что не все способные выпускники средней школы в силу высокой стоимости обучения продолжают обучение в стенах университетов, только половина студентов получает искомую степень.

Американские университеты традиционно доминируют в рейтингах университетов мира, их деятельность является предметом

углубленного анализа, а модели копируются образовательными системами многих стран.

Нидерланды.

Начиная с 60-х гг. XX в. число студентов в голландских вузах неуклонно растет. Высшее образование становится доступным для большинства населения страны.

Сохраняется и бережно культивируется главная традиция высшего образования: сочетание академической свободы и внутренней автономии университетов [23, с. 269].

В 1985 г. в стране происходит реформирование высшей школы. В докладе «Высшее образование: автономия и качество», подготовленном

Министерством образования и науки, изложены основные пути реформирования. До 1985 г. процесс управления высшей школой был сосредоточен в руках правительства. В основу новой стратегии развития была положена идея большей автономии. Правительство отказалось от практики прямого вмешательства в процесс обучения, диктата направлений вузовского образования и научно-исследовательской деятельности, назначения администрации вузов. С 1988 г. отношения между вузами и Министерством образования и науки стали регулироваться на основе *двустороннего Плана развития науки и высшего образования*, где были изложены задачи правительства:

доступ к высшему образованию всем гражданам страны, независимо от социального происхождения, финансового положения — при наличии базового образования, заверенного соответствующим документом;

уважение свободного права личности в выборе программ обучения в вузе; учет требований общества к качеству высшего образования. По мнению специалистов, система высшего образования в Нидерландах сегодня все более отходит от классической модели европейского университета, разработанной В. фон Гумбольдтом, активнее ориентируясь на англосаксонскую модель университетского образования. В настоящее время высшее образование в Нидерландах представлено двумя секторами: университетским (13 университетов — 10 государственных и 3 частных) и неуниверситетским (85 колледжей). В стране действует Открытый университет, предлагающий курсы дистанционного (заочного) обучения (табл. 5.3).

Традиционно университетское образование более тесно связано с научно-исследовательской работой. В вузах неуниверситетского сектора обучение носит практический характер. Как правило, вузы имеют четырехлетний срок обучения, который равняется 168 кредитам (1 кредит эквивалентен 1 неделе обучения в вузе и включает посещение лекций, семинарских и лабораторных занятий и индивидуальную самостоятельную работу). После первого курса студенты сдают предварительный экзамен, цель которого — проверка знаний и умений, полученных на первом году обучения. Каждые 2—3 месяца проводится тестирование (*tentamens*) по каждому предмету, цель которого — текущий контроль и выявление уровня знаний и умений студентов по изучаемым дисциплинам.

В конце четвертого года обучения проводятся выпускные экзамены, дающие право на получение диплома бакалавра, магистра или инженера — в зависимости от специализации. Характерная особенность вузовского обучения — студенты имеют право сами выбирать, как работать: в соответствии с программой или по индивидуальному плану. Переход с одного факультета на другой затруднен. Университетские программы сложны. В связи с этим лишь немногие студенты завершают обучение в высшей школе за 4 года. Большинству студентов для этого необходимо 5—6 лет. Согласно статистике, 20 % студентов университетов и 30 % студентов институтов оставляют учебу, не окончив вуза. В целях снижения отсева молодежи голландское правительство предпринимает меры, направленные на создание более гибкой системы высшего образования, учитывающей индивидуальные запросы студентов и более свободной в выборе вузовских дисциплин.

Япония. В послевоенный период на развитие японской высшей школы оказала большое влияние американская образовательная модель. Оккупационное американское правительство генерала Д. МакАртура (1945—1952) провело в стране образовательную реформу, направленную на демократизацию и либерализацию образования. В качестве образца была взята американская образовательная модель. В ходе реформы был осуществлен переход от элитарного к массовому образованию, введена западная система степеней бакалавр — магистр — доктор, закреплена исследовательская ориентация университетов, практическая направленность, ориентация на нужды промышленности, связь с социумом.

Высшая школа в Японии представлена университетами, младшими и техническими колледжами. Современные университеты делятся на два типа: *многопрофильные* и *специализированные* (технические, медицинские и т.п.). В 1966 г. в стране насчитывалось 346 университетов и колледжей, а в 1995 г. их число возросло до 499, контингент студентов составил 2 млн. С 1950 г. в системе высшего образования появились *младшие колледжи*, предлагающие сокращенный цикл высшего образования (2—3 года обучения). Юридически младшие колледжи относятся к высшему образованию, но фактически короткие сроки обучения и качество подготовки не соответствуют уровню высшей школы.

В 1966 г. в стране насчитывалось 413 младших колледжей. Сегодня младшие колледжи рассматриваются как традиционный канал женского высшего образования. Около 90 % обучающихся — девушки. Особой популярностью пользуются отделения домоводства, ухода за детьми.

Существует еще одна классификация японских университетов: *государственные, частные, муниципальные*. По данным Н.С. Ладыжец, в 90-е гг. XX в. в Японии было 100 государственных университетов, 320 частных и 34 муниципальных [9, с. 202]. Согласно Закону об образовании, каждая японская префектура должна иметь государственный университет.

Государственные университеты имеют высокий статус в обществе. Наиболее престижным является Токийский университет (1877, 18 тыс. студентов), университет Киото (1897, 15 тыс.), университет Осаки (1931, 12 тыс.). Государственные вузы относительно недороги и осуществляют фундаментальную подготовку по широкому спектру

научных областей знания. Престижность вуза определяется уровнем его исследовательской деятельности. В университетах функционируют научно-исследовательские центры или институты, которые осуществляют основной объем исследовательских разработок.

Частные университеты составляют около 70 % всего университетского сектора. В отличие от государственных вузов они лучше оборудованы и укомплектованы высококвалифицированными преподавательскими кадрами. Частные университеты предлагают специализированные знания и в своей деятельности тесно завязаны на ведущие японские фирмы и корпорации. Наиболее престижные частные вузы Японии — университет Васэда (1882, 41 тыс.), Кэйо (1857, 36 тыс.), Мэйдзи (1923, 33 тыс.). Плата за обучение достаточно высока, превышает в несколько раз плату за обучение в государственном университете. Чем престижнее отделение вуза, тем дороже обучение. Выбор таких специальностей, как право, медицина, экономика, многократно увеличивает стоимость высшего образования как в государственных, так и в частных вузах.

Муниципальные вузы отличаются умеренной платой за обучение, доступностью, отсутствием исследовательских разработок.

Италия. Система высшего образования развивается в сторону разнообразия форм, что обусловлено комплексом факторов: различия между севером и югом страны, что сказалось на структуре вузов и той роли, которую играют университеты в южной и северной Италии; специфике образовательных запросов, мотивации учения, социальной принадлежности и перспективах трудоустройства студентов. Политика правительства в сфере высшего образования менялась на протяжении 60—90-х гг. XX в. В 60-е гг. идея высшего образования была чрезвычайно популярна в итальянском обществе, что объяснялось экономическим подъемом в стране. В 1969 г. университет в Италии становится массовым учебным заведением. Новая стратегия развития высшего образования предусматривала обучение в стенах университетов всех желающих, имеющих диплом об окончании средней школы. В сознании большинства населения окончание вуза служило гарантией получения хорошо оплачиваемого места работы, успешного продвижения по служебной лестнице.

В период экономической стагнации для многих молодых людей университетский диплом уже не являлся важной жизненной ориентацией, поскольку не давал гарантии трудоустройства. Рынок

рабочей силы в Италии в 70-е гг. XX в. был наводнен «белыми воротничками», которые не могли найти работы. В силу инерции академическая степень еще продолжала сохранять символическую ценность в глазах общественности. В итальянских университетах растет число студентов, выходцев среднего класса. В это время высшие слои общества стремятся дать своим детям образование в дорогих и престижных вузах.

В 80-е гг. XX в. в высшей школе Италии получает развитие «неформальная дифференциация», связанная с перспективами окончания того или иного факультета или вуза. Степень престижности факультета или вуза обуславливала контингент студентов.

В 90-е гг. XX в. в итальянской высшей школе наблюдаются тенденции, характерные для большинства европейских стран: университетский сектор развивается параллельно с альтернативными каналами высшего образования.

В целях повышения международной конкурентоспособности систем высшего образования европейские государства взяли курс на координацию политики в сфере высшего образования. В странах Европы идет работа по внедрению системы степеней, основанной на двух циклах обучения: до дипломном (базовом) и последипломном. Доступ ко второму циклу открывается после успешного завершения первого цикла учебы (как минимум три года). Второй цикл должен завершаться присуждением степени магистра и (или) доктора.

На рубеже XX—XXI вв. 29 европейских государств определили стратегию развития высшего образования, закрепив ее в ряде совместных деклараций и коммюнике (Сорбоннская декларация 1998 г., Болонская декларация 1999 г., Пражское коммюнике 2001 г.). В этих программных документах фактически определены основные направления развития высшего образования на ближайшие 10 лет. В ряде стран предпринимаются попытки реформирования системы подготовки кадров с целью ее приближения к общеевропейским стандартам.

В **Германии** процесс введения многоступенчатой подготовки специалистов начался с 1997/98 учебного года. Внедрение бакалаврских и магистерских курсов в практику работы высшей школы идет постепенно и носит экспериментальный характер.

Характерная особенность реформирования немецкой высшей школы: параллельно функционирует старая и новая система

академических степеней. В связи с введением новых бакалаврских и магистерских курсов в 1997 г. около 200 вузов подали заявки на дофинансирование. На конкурсной основе поддержка была оказана 38 вузам, которые ввели 100 бакалаврских и магистерских курсов. Предпочтение отдавалось инженерным специальностям, поскольку на рынке труда именно эта категория специалистов пользовалась повышенным спросом. По данным С. В. Лабоды, если первоначально на университеты приходилось 82 % новых курсов, а 18 % — на специальные вузы, то сегодня доля последних составляет уже 36 %. Вместе с тем специалисты отмечают, что введение в немецкую высшую школу новой системы натолкнулось на ряд проблем. Академическая степень бакалавра является слепком с англоамериканской системы и плохо вписывается в традиционную немецкую систему высшего образования. Теоретически степень бакалавра — первая ступень профессиональной квалификации, дающей право на трудоустройство, фактически же специалист с этой степенью не востребован на рынке труда в силу неопределенности статуса бакалавра, не подкрепленного соответствующими знаниями, умениями и навыками. Сроки обучения по бакалаврским и магистерским программам варьируются от вуза к вузу, несмотря на то что в Законе они четко прописаны (бакалавр (3-4) года + магистр (1~2) года = 5). Поэтому на практике новая система еще не упорядочена, внедряется неравномерно, большую активность в этом процессе проявляют частные и специальные вузы, которые оказались более восприимчивы к новациям.

До сих пор ведутся дискуссии о том, станут ли немецкие вузы более привлекательными для иностранцев, насколько копирование англоамериканской модели согласуется с ценностями немецкой высшей школы. Многими в Германии введение новых бакалаврских и магистерских курсов воспринималось как лекаство от хронических болезней высшей школы (нехватки финансирования, переполненности вузов, высокого процента отсева студентов, недостаточной профессиональной направленности и продолжительных сроков обучения). Новые курсы не только не сгладили проблемы, но еще больше обострили их. Возникла, например, проблема иерархии и профилей образования.

Франция.

Во Франции многоуровневая система высшего образования разбита на три уровня (цикла). Продолжительность обучения: первый цикл — 2 года, второй цикл — 1-3 года, третий — от 1 до 5 лет (табл. 5.6). Успешное окончание каждого цикла университетского образования дает право на получение диплома.

Первый двухлетний цикл обучения завершается присуждением общеобразовательного университетского диплома.

Второй цикл обучения предусматривает углубленную общенаучную и профессиональную подготовку и имеет несколько вариантов обучения. Он завершается получением диплома «лиценциат» (2+1) или диплома «метриз» (2+2). Некоторые университеты стали практиковать трехлетнее университетское образование второго цикла, которое дает право на получение диплома магистра (2+3).

Многоуровневая система подготовки кадров в развитых странах мира

Страна	Особенности многоуровневой системы подготовки кадров
Франция	1- й цикл — диплом общего университетского образования (2 года) 2- й цикл — диплом лиценциата (2+1) или диплом метриза (2+2) или магистра (2+3) 3- й цикл — (1-3 года)
Швеция	Додипломный уровень — специалист (1 год) бакалавр (3 года или 1+2) магистр (1,5 года) Последипломный уровень — лиценциат (2 года) доктор (4 года или 2+2 при наличии степени лиценциата)
Финляндия	1- й уровень (додипломный) — бакалавр 3 года 2- й уровень (дипломный) — магистр 2 года 3- й уровень (последипломный) - лиценциат (2 года), доктор (4 года) или (2+2) при наличии степени лиценциата
США	1- й уровень (додипломный) — бакалавр 4 года (BA,BS) 2- й уровень (дипломный) — магистр 1-2 года (MA, MS) 3- й уровень (последипломный) — доктор 3 года (PhD)

Третий цикл университетского образования предусматривает дальнейшее углубление специализации в области научных исследований. Зачисление на третий цикл университетского образования происходит на основании собеседования и конкурса документов метриза или инженера. В результате тщательного отбора на третий цикл обучения попадают самые лучшие студенты (16 %). Подготовка для студентов третьего цикла предусматривает одногодичное обучение со стажировкой на предприятии или участием в научно-исследовательской работе и последующим продолжением обучения в докторантуре (2-4 года) для защиты кандидатской диссертации.

В **Швеции** система подготовки кадров построена по схеме: специалист (2 года) — бакалавр (3 года) — магистр (1,5) — доктор (4 года).

Базовый уровень представлен дипломом специалиста и степенями бакалавра, магистра. Последипломный уровень — учеными степенями лиценциата и доктора.

Процесс обучения построен по модульной системе. Модуль представляет собой заверченный цикл обучения, состоящий из трех компонентов: основной специализации, факультативных курсов и диссертации. В Швеции, чтобы получить степень бакалавра, студенту необходимо набрать 120 баллов. Из них 60 баллов за специализацию, 50 баллов за факультативные курсы и 10 баллов за диссертацию. Чтобы получить степень магистра, необходимо набрать 160 баллов (80+60+20).

Следует отметить, что особая роль в многоступенчатой системе подготовки кадров отводится второму циклу высшего образования — магистратуре, которая сегодня активно развивается. Это явление — следствие целого ряда причин.

Во-первых, современное общество характеризуется постоянным ростом объема информации, изменениями технологий, что требует от профессионалов постоянного обновления своих знаний. Во-вторых, практическая подготовка студентов в рамках первого цикла университетского образования (бакалавриата) недостаточна. Поэтому магистерские программы рассматриваются многими фирмами и компаниями как эффективное средство «доводки» уровня подготовки специалистов. Магистерские программы направлены на углубление специализации в избранной области и имеют профессиональную направленность. Прием студентов осуществляется на конкурсной основе. Помимо наличия диплома бакалавра ряд вузов выдвигает дополнительные требования к поступающим. Так, требуется подтверждение уровня владения английским языком (предоставить результаты одного из международно признанных тестов), нередко — стаж работы по специальности. Продолжительность обучения в магистратуре варьируется (в зависимости от вуза), но в целом составляет 1-2 года. Первые два-три семестра отводятся на аудиторные занятия, последний семестр — на написание магистерской диссертации. Отличительная черта магистерских программ в Европе — их международный характер. Обучение зарубежных студентов,

привлечение зарубежных преподавателей повышают привлекательность магистерской подготовки. Таким образом, на рубеже XX—XXI вв. в развитии института магистратуры наметились следующие приоритеты:

ярко выраженная интернационализация; междисциплинарность магистерских программ; автономность вузов при их разработке; учет потребностей рынка рабочей силы. США.

В США подготовка кадров осуществляется на трехступенчатой основе.

◆ Первый уровень высшего образования — *undergraduate level* — является базовым высшим образованием, призван в определенной степени преодолеть ограниченность школьного образования, дать азы общекультурной, общегуманитарной подготовки. В первые два года обучения студент проходит общеобразовательные курсы по английскому языку, истории, философии, литературе, иностранному языку и др., обязательные для получения степени бакалавра по всем специальностям.

По окончании первых двух лет обучения может быть присвоена промежуточная степень ассоциата (*Associate Degree*), которая эквивалентна среднему специальному образованию.

После четырех лет обучения и успешной сдачи экзамена студентам присваивается первая *академическая* степень (*degree*) — бакалавр (*Bachelor*). Степень бакалавра может быть двух уровней: обычный (*General*) и с отличием (*Honour*). Степень бакалавра с отличием (*Bachelor with Honour*) дается лучшим студентам. ◆ Второй уровень — *graduate level* — полный курс колледжа или университета. Поступлению предшествует сдача общенационального теста — *GRE* (*Graduate Record Examinations*), который состоит из трех частей: общего теста, проверяющего уровень эрудиции и аналитических способностей; письменного задания, выявляющего навыки критического мышления и аналитического письма; специальных тестов по восьми различным предметам. В зависимости от результатов, а также среднего балла оценок, полученных в процессе обучения на бакалавра, приемная комиссия принимает решение о приеме, может назначить стипендию или отказать в ней.

Этот этап обучения имеет исследовательскую направленность. Его цель — привить студентам навыки исследовательской работы, научить

их мыслить аналитически, творчески подходить к решению научной задачи.

Обучение длится, как правило, два года и завершается присвоением степени магистра (Master's Degree). Существуют две основные разновидности магистерских программ — академические и профессиональные.

После завершения *академической магистерской программы* присваиваются степени магистра искусств (Master of Arts, MA) и магистра наук (Master of Science, MS). Последняя присуждается в сферах науки, инженерии, сельского хозяйства, международного бизнеса и т.д.

Программы предполагают от 1,5 до 2,5 года обучения и представляют собой «трамплин» для получения докторской степени (Doctoral Degree). После завершения *профессиональной магистерской программы* студенты получают степень в следующих областях знаний: магистр по бизнес- администрированию (Master of Business Administration), магистр образования (Master of Education), магистр по социальной работе (Master of Social Works) и т.д. Профессиональные магистерские программы в большей степени направлены на практическую подготовку и более структурированы. Их продолжительность составляет от одного года до трех лет.

В последнее время наметилась тенденция использования универсального названия Master of Philosophy (M.Phil). Слово «Philosophy» имеет здесь примерно тот же смысл, что и «наук» в отечественных выражениях «кандидат наук», «доктор наук». ♦ Третий уровень — *postgraduate level* — последипломное обучение, которое осуществляется в аспирантуре. На такие курсы могут поступать лица, имеющие степень бакалавра или магистра, опыт самостоятельных исследований и ведущие работу над докторской диссертацией. В гуманитарных специальностях ученая степень доктора обозначается Ph.D. — Doctor of Philosophy и сопровождается названием специальности. В других областях существуют иные обозначения степени доктора: M.D. — доктор медицины, J.D. — доктор юриспруденции и т.д. Для получения степени необходимо окончить аспирантуру (postgraduate course) в одном из университетов (названная научная степень присваивается только в университетах), выполнить научную работу, представить и защитить диссертацию.

В последнее время во многих университетах graduate и postgraduate уровни сливаются в единый трех-четырёхгодичный graduate course.

На рубеже 80-90-х гг. XX в. наибольшее число степеней бакалавра в США присуждалось в области бизнеса, менеджмента, общественных наук. Традиционные науки — право, медицина и теология — удерживают первенство по числу степеней, полученных на первом профессиональном уровне. Что касается степени магистра, то здесь лидировали образование, бизнес, общественные отношения, услуги и социология. Степень доктора в рассматриваемый период чаще всего присуждалась в сфере образования, общественных наук, биологии и техники. Быстро растет число женщин, имеющих степень магистра или доктора. Начиная с 1981 г. женщины обгоняют мужчин по числу присуждаемых им ежегодно степеней магистра. Однако женщины отстают от мужчин по числу докторских и первых профессиональных степеней, дающих возможность стать юристами и врачами, получить другие престижные профессии. Таким образом, благодаря диверсификации высшего образования и организации гибкой трехступенчатой системы образования (бакалавриат — магистратура — докторантура) реализуется социальный заказ американского общества, что позволяет максимально удовлетворить потребности США в специалистах разного уровня.

2. Многоуровневая система подготовки кадров

В целях повышения международной конкурентоспособности систем высшего образования европейские государства взяли курс на координацию политики в сфере высшего образования. В странах Европы идет работа по внедрению системы степеней, основанной на двух циклах обучения: до дипломном (базовом) и последипломном. Доступ ко второму циклу открывается после успешного завершения первого цикла учебы (как минимум три года). Второй цикл должен завершаться присуждением степени магистра и (или) доктора.

На рубеже XX—XXI вв. 29 европейских государств определили стратегию развития высшего образования, закрепив ее в ряде совместных деклараций и коммюнике (Сорбоннская декларация 1998 г., Болонская декларация 1999 г., Пражское коммюнике 2001 г.). В этих программных документах фактически определены основные направления развития высшего образования на ближайшие 10 лет. В ряде стран предпринимаются попытки реформирования системы

подготовки кадров с целью ее приближения к общеевропейским стандартам.

В *Германии* процесс введения многоступенчатой подготовки специалистов начался с 1997/98 учебного года. Внедрение бакалаврских и магистерских курсов в практику работы высшей школы идет постепенно и носит экспериментальный характер.

Характерная особенность реформирования немецкой высшей школы: параллельно функционирует старая и новая система академических степеней. В связи с введением новых бакалаврских и магистерских курсов в 1997 г. около 200 вузов подали заявки на дофинансирование. На конкурсной основе поддержка была оказана 38 вузам, которые ввели 100 бакалаврских и магистерских курсов. Предпочтение отдавалось инженерным специальностям, поскольку на рынке труда именно эта категория специалистов пользовалась повышенным спросом. По данным С. В. Лабоды, если первоначально на университеты приходилось 82 % новых курсов, а 18 % — на специальные вузы, то сегодня доля последних составляет уже 36 %. Вместе с тем специалисты отмечают, что введение в немецкую высшую школу новой системы натолкнулось на ряд проблем. Академическая степень бакалавра является слепком с англо-американской системы и плохо вписывается в традиционную немецкую систему высшего образования. Теоретически степень бакалавра — первая ступень профессиональной квалификации, дающей право на трудоустройство, фактически же специалист с этой степенью не востребован на рынке труда в силу неопределенности статуса бакалавра, не подкрепленного соответствующими знаниями, умениями и навыками. Сроки обучения по бакалаврским и магистерским программам варьируются от вуза к вузу, несмотря на то что в Законе они четко прописаны (бакалавр (3-4) года + магистр (1~2) года = 5). Поэтому на практике новая система еще не упорядочена, внедряется неравномерно, большую активность в этом процессе проявляют частные и специальные вузы, которые оказались более восприимчивы к новациям.

До сих пор ведутся дискуссии о том, станут ли немецкие вузы более привлекательными для иностранцев, насколько копирование англо-американской модели согласуется с ценностями немецкой высшей школы. Многими в Германии введение новых бакалаврских и магистерских курсов воспринималось как лекаство от хронических

болезней высшей школы (нехватки финансирования, переполненности вузов, высокого процента отсева студентов, недостаточной профессиональной направленности и продолжительных сроков обучения). Новые курсы не только не сгладили проблемы, но еще больше обострили их. Возникла, например, проблема иерархии и профилей образования.

Во *Франции* многоуровневая система высшего образования разбита на три уровня (цикла). Продолжительность обучения: первый цикл — 2 года, второй цикл — 1-3 года, третий — от 1 до 5 лет (табл. 5.6). Успешное окончание каждого цикла университетского образования дает право на получение диплома.

Первый двухлетний цикл обучения завершается присуждением общеобразовательного университетского диплома.

Второй цикл обучения предусматривает углубленную общенаучную и профессиональную подготовку и имеет несколько вариантов обучения. Он завершается получением диплома «лиценциат» (2+1) или диплома «метриз» (2+2). Некоторые университеты стали практиковать трехлетнее университетское образование второго цикла, которое дает право на получение диплома магистра (2+3).

Многоуровневая система подготовки кадров в развитых странах мира

Страна	Особенности многоуровневой системы подготовки кадров
Франция	1-й цикл — диплом общего университетского образования (2 года) 2-й цикл — диплом лиценциата (2+1) или диплом метриза (2+2) или магистра (2+3) 3-й цикл — (1-3 года)
Швеция	Додипломный уровень — специалист (1 год) бакалавр (3 года или 1+2) магистр (1,5 года) Последипломный уровень — лиценциат (2 года) доктор (4 года или 2+2 при наличии степени лиценциата)
Финляндия	1-й уровень (додипломный) — бакалавр 3 года 2-й уровень (дипломный) — магистр 2 года 3-й уровень (последипломный) - лиценциат (2 года), доктор (4 года) или (2+2) при наличии степени лиценциата
США	1-й уровень (додипломный) — бакалавр 4 года (BA, BS) 1-й уровень (дипломный) — магистр 1-2 года (MA, MS) 3-й уровень (последипломный) — доктор 3 года (PhD)

Третий цикл университетского образования предусматривает дальнейшее углубление специализации в области научных исследований. Зачисление на третий цикл университетского образования происходит на основании собеседования и конкурса документов метриза или инженера. В результате тщательного отбора на третий цикл обучения попадают самые лучшие студенты (16 %). Подготовка для студентов третьего цикла предусматривает одногодичное обучение со стажировкой на предприятии или участием в научно-исследовательской работе и последующим продолжением обучения в докторантуре (2-4 года) для защиты кандидатской диссертации.

В *Швеции* система подготовки кадров построена по схеме: специалист (2 года) — бакалавр (3 года) — магистр (1,5) — доктор (4 года).

Базовый уровень представлен дипломом специалиста и степенями бакалавра, магистра. Последипломный уровень — учеными степенями лиценциата и доктора.

Процесс обучения построен по модульной системе. Модуль представляет собой завершённый цикл обучения, состоящий из трех компонентов: основной специализации, факультативных курсов и диссертации. В Швеции, чтобы получить степень бакалавра, студенту необходимо набрать 120 баллов. Из них 60 баллов за специализацию, 50 баллов за факультативные курсы и 10 баллов за диссертацию. Чтобы получить степень магистра, необходимо набрать 160 баллов (80+60+20).

Следует отметить, что особая роль в многоступенчатой системе подготовки кадров отводится второму циклу высшего образования — магистратуре, которая сегодня активно развивается. Это явление — следствие целого ряда причин.

Во-первых, современное общество характеризуется постоянным ростом объема информации, изменениями технологий, что требует от профессионалов постоянного обновления своих знаний. Во-вторых, практическая подготовка студентов в рамках первого цикла университетского образования (бакалавриата) недостаточна. Поэтому магистерские программы рассматриваются многими фирмами и компаниями как эффективное средство «доводки» уровня подготовки специалистов. Магистерские программы направлены на углубление специализации в избранной области и имеют профессиональную направленность. Прием студентов осуществляется на конкурсной основе. Помимо наличия диплома бакалавра ряд вузов выдвигает дополнительные требования к поступающим. Так, требуется подтверждение уровня владения английским языком (предоставить результаты одного из международно признанных тестов), нередко — стаж работы по специальности. Продолжительность обучения в магистратуре варьируется (в зависимости от вуза), но в целом составляет 1-2 года. Первые два-три семестра отводятся на аудиторные занятия, последний семестр — на написание магистерской диссертации. Отличительная черта магистерских программ в Европе — их международный характер. Обучение зарубежных студентов, привлечение зарубежных преподавателей повышают привлекательность магистерской подготовки. Таким образом, на рубеже XX—XXI вв. в развитии института магистратуры наметились

следующие приоритеты: ярко выраженная интернационализация; междисциплинарность магистерских программ; автономность вузов при их разработке; учет потребностей рынка рабочей силы.

В США подготовка кадров осуществляется на трехступенчатой основе.

♦ Первый уровень высшего образования — *undergraduate level* — является базовым высшим образованием, призван в определенной степени преодолеть ограниченность школьного образования, дать азы общекультурной, общегуманитарной подготовки. В первые два года обучения студент проходит общеобразовательные курсы по английскому языку, истории, философии, литературе, иностранному языку и др., обязательные для получения степени бакалавра по всем специальностям.

По окончании первых двух лет обучения может быть присвоена промежуточная степень ассоциата (Associate Degree), которая эквивалентна среднему специальному образованию.

После четырех лет обучения и успешной сдачи экзамена студентам присваивается первая *академическая* степень (degree) — бакалавр (Bachelor). Степень бакалавра может быть двух уровней: обычный (General) и с отличием (Honour). Степень бакалавра с отличием (Bachelor with Honour) дается лучшим студентам. ♦ Второй уровень — *graduate level* — полный курс колледжа или университета. Поступлению предшествует сдача общенационального теста — GRE (Graduate Record Examinations), который состоит из трех частей: общего теста, проверяющего уровень эрудиции и аналитических способностей; письменного задания, выявляющего навыки критического мышления и аналитического письма; специальных тестов по восьми различным предметам. В зависимости от результатов, а также среднего балла оценок, полученных в процессе обучения на бакалавра, приемная комиссия принимает решение о приеме, может назначить стипендию или отказать в ней.

Этот этап обучения имеет исследовательскую направленность. Его цель — привить студентам навыки исследовательской работы, научить их мыслить аналитически, творчески подходить к решению научной задачи.

Обучение длится, как правило, два года и завершается присвоением степени магистра (Master's Degree). Существуют две

основные разновидности магистерских программ — академические и профессиональные.

После завершения *академической магистерской программы* присваиваются степени магистра искусств (Master of Arts, MA) и магистра наук (Master of Science, MS). Последняя присуждается в сферах науки, инженерии, сельского хозяйства, международного бизнеса и т.д.

Программы предполагают от 1,5 до 2,5 года обучения и представляют собой «трамплин» для получения докторской степени (Doctoral Degree). После завершения *профессиональной магистерской программы* студенты получают степень в следующих областях знаний: магистр по бизнес- администрированию (Master of Business Administration), магистр образования (Master of Education), магистр по социальной работе (Master of Social Works) и т.д. Профессиональные магистерские программы в большей степени направлены на практическую подготовку и более структурированы. Их продолжительность составляет от одного года до трех лет.

В последнее время наметилась тенденция использования универсального названия Master of Philosophy (M.Phil). Слово «Philosophy» имеет здесь примерно тот же смысл, что и «наук» в отечественных выражениях «кандидат наук», «доктор наук».

♦ Третий уровень — *postgraduate level* — последипломное обучение, которое осуществляется в аспирантуре. На такие курсы могут поступать лица, имеющие степень бакалавра или магистра, опыт самостоятельных исследований и ведущие работу над докторской диссертацией. В гуманитарных специальностях ученая степень доктора обозначается Ph.D. — Doctor of Philosophy и сопровождается названием специальности. В других областях существуют иные обозначения степени доктора: M.D. — доктор медицины, J.D. — доктор юриспруденции и т.д. Для получения степени необходимо окончить аспирантуру (postgraduate course) в одном из университетов (названная научная степень присваивается только в университетах), выполнить научную работу, представить и защитить диссертацию.

В последнее время во многих университетах graduate и postgraduate уровни сливаются в единый трех-четырёхгодичный graduate course.

На рубеже 80-90-х гг. XX в. наибольшее число степеней бакалавра в США присуждалось в области бизнеса, менеджмента, общественных

наук. Традиционные науки — право, медицина и теология — удерживают первенство по числу степеней, полученных на первом профессиональном уровне. Что касается степени магистра, то здесь лидировали образование, бизнес, общественные отношения, услуги и социология. Степень доктора в рассматриваемый период чаще всего присуждалась в сфере образования, общественных наук, биологии и техники. Быстро растет число женщин, имеющих степень магистра или доктора. Начиная с 1981 г. женщины обгоняют мужчин по числу присуждаемых им ежегодно степеней магистра. Однако женщины отстают от мужчин по числу докторских и первых профессиональных степеней, дающих возможность стать юристами и врачами, получить другие престижные профессии. Таким образом, благодаря диверсификации высшего образования и организации гибкой трехступенчатой системы образования (бакалавриат — магистратура — докторантура) реализуется социальный заказ американского общества, что позволяет максимально удовлетворить потребности США в специалистах разного уровня.

3. Высшая школа и проблема качества образования

Последнее десятилетие XX в., несомненно, войдет в историю высшего образования как десятилетие качества. Внимание, которое отводилось проблеме качества высшей школы в этот период, беспрецедентно. Термины «качество», «оценка качества», «аудит качества», «мониторинг» прочно вошли в научный обиход, не сходят со страниц научных изданий. Обеспечение качества работы высшей школы было фактически поставлено во главу угла развития высшего образования. В чем же причина столь огромного внимания к проблеме качества?

В последние годы в мире усиливается геополитическая и экономическая конкуренция между государствами в области качества национальных образовательных систем. Именно поэтому во многих развитых странах правительства, министерства образования остро ставят вопрос о создании национальных систем обеспечения и оценки качества образования. На Западе в последнее время активно ищутся новые подходы к оценке качества. Сегодня ряд европейских стран разработали основы политики контроля и оценки систем образования своих стран в рамках глобальной реформы. Вместе с тем некоторые страны Европы находятся лишь на пути создания системы оценки

качества работы высшей школы на национальном уровне, другие подвергают сомнению действующие системы контроля знаний, привязанные к каждому конкретному учебному заведению.

Причины усиления внимания к проблеме контроля и оценки деятельности образовательных институтов:

увеличение государственного финансирования сферы образования, что диктует необходимость повышения отчетности за выделение средств и их целенаправленное использование; проведение всех послевоенных образовательных реформ под лозунгом повышения эффективности и качества;

предоставление значительной автономии школам и вузам, что влечет за собой необходимость оценки качества их работы.

В Европе общепризнанными эталонами национальных систем обеспечения качества обучения в высшей школе считаются Великобритания, Нидерланды и некоторые скандинавские страны.

Великобритания.

– *Первый этап* становления системы обеспечения и оценки качества высшей школы (1964 г. — конец 70-х гг. XX в.) связан с введением в стране бинарной системы, обусловившей деление высшего образования на два сектора (университетский и неуниверситетский), различающихся между собой качеством и объемом образовательной подготовки, размерами государственного финансирования, степенью контроля и автономии.

Разделение британской высшей школы на элитарные и массовые вузы на долгие годы предопределило два подхода к обеспечению качества.

В рамках университетского сектора университеты сами обеспечивали и контролировали качество образования.

В неуниверситетском секторе ответственность за соблюдение качества образования возлагалась на Национальный Совет по присуждению академических степеней (CNAА) (функционировал с 1963 по 1992 г.).

– *Второй этап* (80-е гг. XX в.) знаменует собой новый период в построении национальной системы обеспечения качества. В эти годы в Великобритании слова «качество», «стандарт» проникают во все сферы жизни, становятся широко распространенными. На страницах печати появляются публикации

о том, что высшая школа страны не соответствует требованиям времени, неадекватно реагирует на общественные запросы, система управления в университетах безнадежно устарела. Острой критике подвергается не только система высшего образования, но и деятельность традиционных престижных университетов. Вузы не оставляют без внимания подобные нападки прессы и пытаются ответить на них серией тематических исследований, инициированных Комитетом ректоров — независимой организацией, объединяющей ректоров и проректоров университетов.

В 1983 г. по инициативе Комитета ректоров начала работу группа по академическим стандартам, возглавляемая ректором Ланкастерского университета профессором Рейнольдсом. Докладом комитета Рейнольдса (1986) было положено начало длительной, плодотворной дискуссии о проблеме качества высшей школы в Великобритании. Сегодня, спустя годы, трудно переоценить ее роль и значение для развития национальной системы оценки качества.

В 1988 г. группа по академическим стандартам возобновила свою работу уже под руководством ректора Лондонского Королевского колледжа профессора С. Сазерленда, обобщив опыт британских университетов. Однако для всех было очевидно, что предложения комитета носят скорее рекомендательный характер. Многие британские университеты не спешили с внедрением их в практику своей работы. Толчком, заставившим британские вузы пересмотреть свое отношение к академическим стандартам и качеству, стала образовательная реформа 1988 г. В ходе реформы был учрежден Совет по финансированию университетов (УТС), который в первых же своих инструкциях дал понять, что если университеты не обратят самое пристальное внимание на соблюдение академических стандартов, качество вузовских программ, он сам займется этим вопросом. Вследствие жесткой позиции, занятой новой структурой, по инициативе Комитета ректоров создается Служба академических стандартов (ААИ), задача которой — оценка механизмов обеспечения качества обучения в вузе. ♦ *Третий этап* становления британской системы оценки качества высшего образования — 90-е гг. XX в. В этот период система приобретает четко очерченные контуры, завершается создание структур, отвечающих за соблюдение академических стандартов и оценку качества. В мае 1991 г. британское правительство

опубликовало Белую книгу «Высшее образование: новые подходы», в которой сформулирована новая стратегия развития высшего образования в стране. В 1992 г. принимается Закон о непрерывном и высшем образовании. Закон пересмотрел подходы к оценке качества.

Внутренние критерии	Внешние критерии	Операционные критерии
Количество полученных заявок на прием в вуз по направлениям обучения	Устройство выпускников на работу	Стоимостные нормативы
Сроки окончания вуза	Движение выпускников по карьерной лестнице	Соотношение преподаватель — студент
Процент студентов, получивших степень бакалавра	Репутация выпускников вуза	Размеры учебных групп
Процент поступивших в магистратуру (докторантуру)	Публикации научных трудов сотрудников вуза	Наличие учебных курсов по выбору
Процент окончивших магистратуру (докторантуру)	Численность патентов, изобретений	Нагрузка преподавателей
Привлечение фондов вуза на научную работу	Работа в качестве консультантов	Объем библиотечного фонда
	Членство в научных обществах, научные награды Участие в научных конференциях	Укомплектованность компьютерной техникой
Критерии (показатели) проведения самооценки вуза в Великобритании		

Создаются новые структуры, принципиально изменившие схему оценки качества высшего образования. Совет по оценке качества высшего образования (HEQC) — общественная организация, финансируемая на основе заявок университетов и колледжей. Ее задачи:

- регулярный аудит деятельности вузов по обеспечению качества образования и поддержки высоких академических стандартов (1 раз в 5 лет);
- организация сотрудничества между вузами по проблеме стандартов образования;
- распространение передового опыта; создание национальной базы данных;

– разработка рекомендаций по вопросам сопоставимости уровней образования и эквивалентности ученых степеней.

Отдел по оценке качества (QAD) — подразделение Совета по финансированию высших учебных заведений, занимается проверкой качества преподавания на программном уровне.