



УДК 378

**ВЫСШЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ
ЕВРОПЫ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ
(ПОСЛЕДНИЕ ДЕСЯТИЛЕТИЯ XX ВЕКА)**

**HIGHER TEACHER TRAINING EDUCATION IN THE WESTERN EUROPEAN
COUNTRIES IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION
(THE LAST DECADE OF THE XXTH CENTURY)**

**Н.В. Плаксина
N.V. Plaksina**

Курский государственный университет, Россия, 305000, г. Курск, ул. Радищева, 33

Kursk State University, 33 Radishcheva St., Kursk, 305000, Russia

E-mail: natalyanegrebetskaya@yandex.ru

Аннотация

Статья посвящена вопросам влияния интеграционных процессов на область высшего педагогического образования в странах Западной Европы в последние десятилетия XX в. Высшее образование становится одним из решающих факторов международной интеграции, обеспечивающих интенсивное развитие экономики, науки и культуры Западной Европы на национальных и региональных уровнях. Глобализация экономических, культурных и интеллектуальных институтов в странах Западной Европы в конце XX в. оказала значительное влияние на область высшего педагогического образования. Рассмотрены основные тенденции развития высшего педагогического образования в странах Западной Европы в указанный период.

Abstract

The article deals with the problems of higher teacher training system in Western Europe while integrating at the end of the XX th century. Higher education was viewed as the determinative factor in the process of international integration, providing an intensive development of economic, scientific and cultural spheres in different regions of Western Europe. Globalization of economic, cultural and intellectual institutions had the multi-dimensional impact on the sphere of teacher training education for the mentioned above period of time. The main tendencies of its development in the last decade of the XX th century are revealed.

Ключевые слова: образование, высшее образование, высшее педагогическое образование, глобализация, международная интеграция, культура, национальная идентичность.

Key words: education, higher education, higher teacher training education, globalization, international integration, culture, national identity.

Введение

В последние десятилетия XX в. в большинстве стран Западной Европы совершенствование области науки и образования считается важнейшей стратегией национального развития. Высшее образование становится одним из решающих факторов прогресса образования.

Одна из серьезнейших задач, стоящих перед современным обществом, связана с решением проблем высшего образования и образования в целом. Очевидно, что в качественно новых социокультурных условиях высшее образование должно



соответствовать требованиям современного общества, в развитии которого ведущую роль играют знания, информация и образование.

В этой связи в последнее десятилетие XX в. одним из наиболее дискутируемых вопросов, касающихся высшего образования, являлся вопрос о миссиях данного феномена. Данному вопросу периодически посвящались различные региональные и международные конференции, центральной задачей которых являлось определение главных функций высшего образования в XXI в. Исходным положением для дискуссий на ряде конференций являлось определение и признание возросшей роли и значимости высшего и общего образования для общества в современный период его социокультурного развития [UNESCO and Education 1993: 42; World educational Report 1993: 36].

Высшему образованию, в частности, отводилась приоритетная роль в развитии каждой из стран, так как без адекватного развития высшего образования и исследовательских институтов на национальном уровне невозможно обеспечить социокультурную динамику своего развития и дальнейшего совершенствования.

В соответствии с положениями Всемирной конференции по проблемам высшего образования (5–9 октября 1998 г., Париж), ведущей миссией высшего образования признано «служение человеку и обществу» [Прокопьев, 2003]. Своими научно-исследовательскими и теоретическими работами, своими программами в области образования и профессиональной подготовки, деятельностью в области сотрудничества и партнерскими связями с различными секторами общества высшее образование было призвано, решительно, способствовать поиску и определению новых путей к лучшему будущему для общества и человека, направлять и формировать это будущее [Прокопьев, 2003]. В связи с этим высшему образованию была отведена роль развития потенциала «исследования будущего» и, прежде всего, его прогнозирования.

Наметились основные тенденции конструктивного сотрудничества между основными силами общества и системой высшего образования в странах Западной Европы, которые не ограничивали ее предназначение и институциональную независимость. Для этого был признан необходимым учет системой высшего образования потребностей общества, а также мировых долговременных тенденций. Принципиально значимым стало взаимодействие между системой высшего образования и государством, парламентом и правительством, производственным сектором и средствами массовой информации. Все это оказало влияние на состояние западноевропейской системы высшего образования, ее развитие, обновление и совершенствование.

Конструктивное взаимодействие, а не просто систематическая адаптация высшего образования, партнерство, а не подчинение экономической сфере государства должны характеризовать связи высшего образования с производственным сектором. Только в этом случае высшее образование в каждой из стран будет способствовать достижению необходимого уровня экономического развития и социальной мобильности, а также достижению высших жизненных стандартов внутреннего и внешнего мира, основанного на демократии, терпимости и взаимоуважении.

Основная часть

В конце XX в. одну из наиболее важных задач высшего образования в условиях формирования единого европейского образовательного пространства специалисты видят в выполнении его культурной и этической миссии. Сохранение и укрепление культурной самобытности каждой нации, поощрение и распространение культурных ценностей, охрана многообразия культур, активное содействие их взаимообогащению и передаче из поколения в поколение - приоритетные ориентиры западноевропейского высшего образования [На пути, 1998:15-16].



В связи с этим главной задачей собственно образовательной деятельности, с точки зрения западноевропейских специалистов-социологов, является формирование ответственных, просвещенных и активных граждан, а также подготовка высококвалифицированных специалистов. Обеспечение всестороннего развития личности – ведущая цель системы высшего образования в конце XX в. (*well rounded individual development* – Палермо).

Проблемные конференции, проводившиеся в последние десятилетия XX в. ЮНЕСКО, показали, что новые миссии высшего образования соотносятся с традиционными. Данная тенденция нашла свое выражение в содержании учебных планов, курсов, в организации процесса обучения, в используемых методах, а также в организации образовательных структур, в их управленческих системах, произведя глубокие изменения в высшем образовании и его планировании.

Специалисты в области образования отвели значительное место традиционной, основной миссии университета и высшего образования в целом, которая определена в Конституции ЮНЕСКО как «поддержка, преумножение, распространение знаний через научное и интеллектуальное творение, через преподавание и другими способами». Одной из ведущих задач институтов высшего образования было названо осуществление развития и поддержки исследований в науке и технологии, в социальных науках и науках о человеке для того, чтобы овладеть существующими знаниями и создать новые, а также приложить усилия к их использованию и применению в условиях организации единого европейского образовательного пространства. Высшее образование рассматривается как сфера, которая влияет на формирование общества [Касевич, 2004: 57].

Очевидно, что данное положение приобрело особую актуальность в последние десятилетия XX в., когда в странах Западной Европы система образования была вынуждена приспособливаться к качественно новым условиям социокультурного развития.

В 1989 г. Комиссией Европейского сообщества были сформулированы и предложены для дальнейшей реализации в ближайшие десятилетия следующие задачи, определившие ведущие направления развития области образования на национальном уровне в странах Западной Европы [Фэгерлинд, 1992: 112]:

1. конкретизировать предлагаемую реформу единой образовательной системы с учетом опыта других стран;
2. способствовать распространению общих для всех государств-членов демократических ценностей и более глубокому пониманию культурного многообразия, что предполагает введение межкультурного изменения в системы образования и профессиональной подготовки граждан;
3. создать «Европу качества» путем стимуляции навыков, творчества и динамизма;
4. сформировать «Европу взаимоподдержки» путем обеспечения равных возможностей и права любого гражданина иметь доступ к образованию на протяжении всей жизни (СЕС, 1989).

С учетом основных направлений сотрудничества на международном уровне, министры образования государств – членов Европейского сообщества наметили пять главных целей, реализация которых планировалась в первой половине 90-х гг. XX столетия:

1) *создание многокультурной Европы* – посредством совершенствования европейского измерения в процессе обучения, изучения иностранных языков, анализа многообразия культурных подходов в образовании и на этапе профессиональной подготовке;

2) *создание мобильной Европы* – с помощью формирования систем признания дипломов и квалификаций; поддержки программ академической мобильности среди профессорско-преподавательского состава, студентов и административных кадров;



совершенствования программ, которые позволяют преподавателям временно работать в других государствах – членах Европейского сообщества;

3) *создание европейской профессиональной подготовки для всех*: борьба со школьными потерями, сглаживание различий на уровне регионов, соответствующее обучение обездоленных детей, равный доступ к высококачественному образованию;

4) *создание Европы навыков*: повышение качества базового образования с учетом экономических, технологических, социокультурных требований развития; развитие всех уровней и областей образования, в частности технического, профессионального и высшего; совершенствование базовой подготовки и переподготовки педагогических кадров;

5) *создание Европы, открытой миру*: укрепление связей с другими государствами, взаимовыгодное сотрудничество с международными организациями, создание новых форм взаимовыгодных контактов с развивающимися странами.

В условиях повышения актуальности получения высшего образования, увеличения числа частных учебных заведений, возросшей академической мобильности возникла объективная необходимость в создании общего всемирного документа о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе, для регулирования вопросов академической мобильности. Данные вопросы были рассмотрены и включены в Лиссабонскую декларацию, подписанную в Лиссабоне в 1997 г.

25 мая 1998 г. в Париже министрами образования Франции, Германии, Италии и Великобритании была принята «Совместная декларация о гармонизации системы европейского высшего образования», позже названная «Сорбонской». В ней было отмечено, что Европе предстоит период значительных изменений не только в системе образования, но и в системе условий труда, диверсификации профессиональных квалификаций. В новых условиях социокультурного развития каждой нации необходимо предоставить такую систему высшего образования, при которой члены общества могли бы полностью реализовать свои возможности. Главная цель – Европа, открытая для всех. Сорбонская декларация подтвердила необходимость создания общего «европейского пространства высшего образования», предоставив тем самым новый стимул европейской интеграции.

В июне 1999 г. министры образования почти 30 европейских стран подписали Болонскую декларацию, которая была разработана в развитие идей Сорбонской декларации 1998 го. Ее цель – установление европейской зоны высшего образования, а также активизация европейской системы высшего образования на мировом уровне. Декларация предложила гармонизировать ключевые аспекты национальных систем высшего образования в структуре и содержании, но с учетом сохранения выдающихся культурных и научных традиций каждого социума [Документы Болонского Процесса 1999].

Как следствие повышения актуальности проблемы получения образования, а также интернациональной унификации национальных стандартов в этой области, диверсификации образовательных моделей, совершенствования технологий открытого и дистанционного обучения, появления новых специальностей и областей для изучения возникла объективная необходимость в пересмотре и оценке целей и задач системы высшего образования.

В этом процессе важная роль отводилась главным образом ЮНЕСКО – организации, которая регулирует сотрудничество в области образования на мировом уровне. Главная миссия данной международной организации заключается в содействии укреплению мира путем расширения сотрудничества народов в области образования, науки и культуры в интересах обеспечения всеобщего уважения справедливости, законности и прав человека, а также основных свобод, провозглашенных в Уставе ООН, для всех народов без различия расы, пола, языка или религии.



Деятельность ЮНЕСКО предполагает решение вопросов, связанных с политикой, планированием и администрацией образования, охватывающих научные исследования и подготовку кадров, школьные инфраструктуры, а также сферу деятельности, связанную с реформами систем образования (27,9% проектов), подготовкой кадров (14,1% проектов), научным, техническим и профессиональным образованием (13,5% проектов) [Черноморова 2001:116]. Кроме того, ЮНЕСКО принимает участие в разработке программ высшего образования и в научных исследованиях в области педагогики [Документы Болонского Процесса, 1999; Зона Европейского Высшего Образования, 1999].

С 1975 по 1985 год под эгидой ЮНЕСКО было подготовлено шесть региональных конвенций о признании учебных курсов, дипломов о высшем образовании и ученых степеней. В октябре 1998 г. в Париже под руководством ЮНЕСКО состоялась Всемирная конференция по высшему образованию «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры», основные положения которой составили Всемирную декларацию о высшем образовании [Документы Болонского Процесса; Зона Европейского Высшего Образования].

Ключевым вопросом конференции являлся вопрос о доступности и открытости системы высшего образования. Было отмечено, что высшее образование должно стать одинаково доступным для всех на основе способностей каждого (Всеобщая декларация прав человека, статья 26.1). В соответствии с основными положениями данной декларации - дискриминация в отношении доступа к системе высшего образования по признаку расы, пола, языка, религии или в связи с экономическими, культурными или социальными различиями либо физическими недостатками – недопустима.

В документах конференции констатировалось, что высшее образование в целом приобрело беспрецедентное значение в современном обществе в качестве важнейшего компонента культурного, социального, экономического и политического развития и является основой для создания эндогенного потенциала, укрепления прав человека и обеспечения демократии и мира в условиях справедливости. Высшее образование призвано отстаивать ценности и идеалы культуры мира. В связи с этим на конференции высшим учебным заведениям и их профессорско-преподавательскому составу было рекомендовано повышение эффективности своих функций, связанных с критическим анализом и прогнозированием, путем проведения на непрерывной основе анализа возникающих политических, социально-экономических и культурных тенденций. Для решения данной задачи было предложено использовать предоставленную полную академическую автономию и свободу.

Для положительной оценки адекватности высшего образования с точки зрения соответствия практической деятельности учебных заведений ожиданиям общества учебным заведениям и системам высшего профессионального образования необходимо, по мнению ЮНЕСКО, основывать свою долгосрочную ориентацию на достижении социетальных целей и удовлетворении потребностей общества, включая уважение к особенностям национальных культур.

Приоритетной задачей высшего образования является вклад в развитие всей системы образования и пересмотр его связей со всеми ступенями образования, в частности со средним образованием [Документы Болонского Процесса; Зона Европейского Высшего Образования].

ЮНЕСКО отметило, что диверсификация моделей высшего образования в странах Западной Европы, наряду с определенными формами и критериями набора, имеет существенно важное значение, как для удовлетворения спроса, так и для обеспечения учащихся надлежащим образованием и уровнем подготовки, необходимым для XXI века. Учащимся должна быть предоставлена оптимальная возможность выбора. Кроме того, приобретение знаний и опыта должно рассматриваться ими в перспективе образования на протяжении всей жизни, что, естественно, подразумевает наличие постоянно открытых



возможностей для начала и завершения высшего образования [The right to education, 2000].

На конференции было отмечено, что качество в сфере высшего образования представляет собой многомерную концепцию, которая касается всех его функций и видов деятельности: академических программ, научных исследований, стипендий, грантов, учащихся, инфраструктуры и академической среды. Акцентируется внимание на распространении знаний с помощью проведения научных исследований. Кроме того, высшим учебным заведениям было рекомендовано учитывать гласную внутреннюю и внешнюю оценку своей деятельности, которая должна открыто проводиться независимыми специалистами.

В 1998 г. в Париже состоялась всемирная конференция, организованная ЮНЕСКО. Конференция была посвящена основным вопросам процесса глобального реформирования сферы высшего образования для XXI в. на мировом уровне. Была принята и утверждена Всемирная декларация о высшем образовании «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры», в которой были определены основные задачи и функции высшего образования. Было решено не рассматривать высшее образование, исходя лишь из ситуации и критериев на национальном уровне, так как вопреки многообразию условий, которые характерны для определенного социокультурного пространства, очевидна растущая глобализация проблем, которая характеризуется исключительной сложностью отдельных ситуаций. Очевидно, что в сложившихся условиях невозможно ответить на ряд вопросов, встающих перед человечеством, в рамках политической деятельности одной из наций. Ведущая цель высшего образования в преддверии XXI века - реализация устойчивого развития и совершенствования общества в целом. В результате данного процесса будет осуществляться подготовка квалифицированных специалистов с сочетаемыми знаниями и навыками высокого уровня, которые в дальнейшем будут реализовываться на пользу общества.

На конференции был определен стандарт качества в области высшего образования. Совместно были рассмотрены и решены вопросы структурного реформирования систем, а также были определены основные направления модернизации системы высшего образования на мировом уровне.

Несмотря на адаптивность и прагматизм высшей школы в странах Западной Европы, очевиден один из ее недостатков - поливариативность национальных структур, что, несомненно, приводит к дифференцированности в содержании обучения, значительно затрудняя процесс совместимости учебных траекторий на мировом уровне.

Кроме того, национальная специфика европейских систем высшего образования, которая проявляется в структуре и содержании, является, прежде всего, препятствием для становления единого европейского образовательного пространства, основные направления создания которого были определены специальными декларациями, утвержденными министрами образования Франции, Италии, Германии и Великобритании в 1999 г. в Болонье и в 1998 г. в Сорбонне. Принятие данных деклараций является свидетельством кардинальных перемен в европейской высшей школе, которые, безусловно, затрагивают и системы высшего педагогического образования.

Одной из главных задач, стоящих перед европейской системой высшего образования в начале XXI века является гармонизация общих принципов построения системы степеней и этапов обучения. Основные вопросы, рассмотренные на конференции, посвященной данному аспекту, предполагают анализ следующих ключевых особенностей систем высшего образования на национальном уровне:

- архитектуры учебных структур с точки зрения связей между первыми и более высокими уровнями;
- степени необходимой гибкости с выходом на уровень общих квалификационных структур;



– совместимости учебных траекторий, обеспеченной системами высшего образования;

– необходимости конкуренции в общеевропейском пространстве и адаптации к дифференцированной аудитории клиентов;

– интернационального развития кадровых ресурсов как ключевого вопроса восстановления социальной роли высшего образования в Европе [Барблан, 2000: 14].

В связи с этим в 1999 г. министрами, которые ответственны за высшее образование во многих европейских странах, была предложена для включения в Болонскую декларацию структура степеней бакалавра и магистра, что должно было содействовать, по их мнению, прежде всего, внутриевропейской мобильности.

Совет Европы разработал и поддержал план действий по развитию мобильности в университетах Европы (Ницца, 2000 г.). Было признано, что создание «европейской зоны знаний» - одно из приоритетных направлений развития европейских стран в начале XXI в., причем свободная мобильность должна быть предоставлена всем участникам образовательного процесса: студентам, преподавателям, молодым исследователям, административным работникам. Беспрепятственная мобильность в системе высшего образования будет являться одним из ведущих условий повышения конкурентоспособности и привлекательности образования в европейских университетах в начале XXI в. [Internationalization in Tertiary Education 2013].

Предоставление студентам возможности получения разностороннего «европейского» образования по определенному направлению подготовки и обеспечение им доступа в признанные центры знаний, где традиционно формировались признанные мировой общественностью научные школы, – приоритетная задача академической мобильности.

В данных условиях студенты получают возможность воспользоваться богатствами европейского пространства высшего образования, включая демократические ценности, многообразие культур и языков, что, несомненно, позволит им расширить познания во всех сферах европейской культуры.

В последние десятилетия XX в. западноевропейские университеты начали активно участвовать в программах по академическому обмену студентов и преподавателей с целью создания «культуры международной мобильности». Среди наиболее известных: КОМЕТТ (1986), ЭРАЗМУС (1987), ЛИНГВА (1989), ТЕМПУС (1991).

Кроме того, университетами Западной Европы ведется активная деятельность, направленная на усиление мотивации, результатов, ожидаемых от участников программ академической мобильности. Обсуждаются вопросы создания всеобщей системы эквивалентности образования и квалификации степеней; использования кредитной системы (ECTS), приложений к диплому; организации поддерживающей инфраструктуры – сети национальных информационных центров (NARIC) и центров по мобильности и признанию (ENIC) [Плаксина 2014:145-150.]

Желание западноевропейских стран присоединиться к единому европейскому образовательному пространству вызвало объективную необходимость *интернациональной унификации структурно-содержательных аспектов национальных систем высшего педагогического образования.*

Достижение общности в подготовке будущих педагогов на всех этапах и ступенях обучения будет способствовать, прежде всего, обеспечению условий мобильности педагогических кадров в мировом образовательном пространстве.

Источники по теме исследования показывают, что в некоторых западноевропейских странах подготовка педагогического персонала жестко дифференцирована. Очевидна дифференцированность подготовки будущих специалистов в различных типах учебных заведений, которые являются структурными элементами национальных систем педагогического образования. Долгое время среди учителей



выделяли две неравноценные по статусу категории: преподавателей для средней школы и преподавателей для начальных классов. Соответственно, уровень и качество их подготовки различались.

Например, во Франции *начальные нормальные школы* (ННШ) готовили учителей для начальной школы. В то время как преподавателей для средней школы обучали в *высших нормальных школах* (ВНШ) и в *университетах*. Программы будущих специалистов значительно отличались. Для программы учителей начальной школы был характерен невысокий теоретический уровень и прагматическая направленность, в отличие от университетского образования, которое носило строгий академический характер.

В Англии долгое время *университеты* готовили учителей для среднего звена, в то время как специалистов для школ «массового типа» готовили *педагогические колледжи*, которые позже получили статус учреждений высшего образования.

Дуалистическая школьная система в Германии, существующая несколько веков, определила также две отличные друг от друга формы подготовки учителей: учителей для начальной школы (I–IV классы) и средней школы (V–IX классы) и учителей для реальной школы (V–X классы) и гимназии.

В связи с очевидными различиями в качестве образования будущих специалистов, в последние десятилетия XX в. в большинстве стран Западной Европы был проведен ряд реформ, направленных на гомогенизацию и преодоление разобщенности в системе педагогического образования. Наметился процесс перехода к высшему образованию как единому типу подготовки учителей. Университетское педагогическое образование стало рассматриваться как основной способ подготовки педагогических кадров. Университеты начали готовить учителей для всех типов учебных заведений.

В Германии в сложившихся условиях одним из приоритетных направлений развития системы педагогического образования являлось повышение научного уровня педагогических вузов. В 1981 г. часть педагогических вузов официально вошла в структуру университетов. Но, несмотря на это, некоторые отличия в подготовке педагогических кадров для различных типов школ сохранились (продолжительность обучения, объем и уровень специальной и профессиональной подготовки). В связи с этим были выделены основные составляющие профессионально-педагогической подготовки в вузе для последующего унифицирования:

- подготовка по специальному предмету;
- психолого-педагогическая подготовка;
- практическая подготовка (педагогическая практика).

Наличие двух дипломов - диплома об университетской подготовке и диплома о профессиональной пригодности – становится необходимым условием для начала преподавательской деятельности в большинстве западноевропейских стран.

Для того чтобы обеспечить высокий уровень как практической, так и теоретической подготовки будущих специалистов, было решено уравновесить две основные составляющие профессиональной подготовки - педагогическую практику и знания по специальному предмету. В большинстве западноевропейских вузов ведется работа по модернизации содержания педагогического образования по специальному предмету. Студентам предлагаются элективные курсы как средство формирования вариативного содержания образования. Предложенные темы отражают мировые достижения в сферах науки, культуры и техники, не только расширяя кругозор будущих специалистов, но и позволяя им приобретать необходимые знания в смежных областях наук. Например, Лондонский педагогический институт в 1990/1991 г. предлагал студентам для изучения следующие предметы по выбору: английский язык, интегрированный курс социальных и гуманитарных наук, драматическое искусство, средства массовой информации, экономика, иностранные языки, бизнес и др. [Edmunson, 1990: 77-82].



Необходимо отметить, что, так как каждая из национальных систем западноевропейского высшего педагогического образования имеет свою ярко выраженную исторически обусловленную специфику, которая присутствует в структурно-содержательных аспектах образования, невозможно вести речь о полном унифицировании структур. Национальная самобытность в большинстве сфер социальной жизни в каждой из стран очевидна, особенно это касается области культуры и образования. В сложившихся условиях национальные системы образования рассматриваются в качестве систем образования только с признанием и выделением их культурной идентичности, которая и определила инновационные пути их развития и становления с использованием потенциала культуры наций.

В последние десятилетия XX в. в западноевропейском высшем педагогическом образовании в условиях создания единого мобильного культурного и образовательного пространства наметилась тенденция – *гуманизация, гуманитаризация профессиональной подготовки будущего учителя, которая была вызвана гуманистическим переориентированием общественного сознания в мире.*

Следует отметить, что гуманитаризация профессиональной подготовки в системе высшего педагогического образования не только утверждает человечность в отношениях между субъектами системы, но и ориентирует на главные моральные ценности. Фундаментальными принципами процесса гуманитаризации педагогического образования признаны порядочность, ответственность, милосердие, справедливость [Проблемы гуманизации и гуманитаризации образования].

Гуманизация, гуманитаризация педагогического образования направлена, прежде всего, на формирование нравственности и толерантного отношения к абсолютно несхожим точкам зрения и жизненным позициям. По мнению ученых, именно гуманизация, гуманитаризация профессиональной подготовки будущих преподавателей сможет способствовать открытости и располагать людей к активизации интеллектуальной деятельности. Кроме того, гуманитарная образованность будет способствовать преодолению людской разобщенности, являющейся первопричинным фактором множества негативных социальных последствий, и не позволит отрицательно воздействовать на прогресс технологий и деформировать человечность.

Следует отметить, что в 80-90-х гг. XX в. общество стало разделять науки о человеке и науки о природе, полагая, что науки о природе представляют собой наивысшую форму познания, в то время как в технике представлены самые эффективные средства и результаты деятельности человека. Естественно, главная цель наук о природе не только познание собственной природы, но и использование всех ее возможностей. Технические средства только обеспечивают функциональную информацию, запускаемую в действие чаще всего без всякого регулирования по отношению к физическому и социальному окружению. В результате этого становятся очевидными «издержки» научно-технического процесса, которые возможно избежать с привлечением регулирующей информации, которую могут предоставить только гуманитарные науки или так называемые «науки о человеке» [Гуманитарные науки, 1998: 14-15].

В связи с этим одной из ведущих задач западноевропейских систем высшего педагогического образования в конце XX в. была признана задача совершенствования содержательных аспектов образования.

Проблема количественного соотношения в учебных планах гуманитарных и естественно-научных дисциплин, о гуманизации образования является одной из наиболее дискутируемых. Следует отметить, что определенную роль в решении этой проблемы сыграл Римский клуб – международная общественная организация, доклады которой сформировали новые взгляды на развитие мира средствами образования. По мнению членов данного аналитического центра, кризисная ситуация, сложившаяся в конце XX в., является результатом несоответствия между техническими достижениями человечества и



его культурным развитием. В связи с этим назрела необходимость смены приоритетов не только в государственной политике, но и в образовании. Ведущей задачей системы педагогического образования становится проблема гуманизации деятельности и личности учителя.

В сложившихся условиях педагог должен быть ориентирован на осознание своей деятельности как глубоко человеческой, мотивированной искренним интересом к личности ребенка. В центре педагогического внимания должны находиться интересы и проблемы обучаемых. Отношения между педагогом и детьми должны строиться на основе уважения к людям, заботе о них. Все действия учителя должны быть направлены, прежде всего, на создание условий для успешной самореализации учеников в процессе обучения.

Главная роль в решении этой задачи отводится блоку дисциплин психолого-педагогического цикла, которые обеспечивают, по мнению ученых, развитие в каждом обучаемом личности, обладающей духовным богатством и способной противостоять технократизму и бесчеловечности.

Среди предметов психолого-педагогического блока особая роль отводится психологии, которая включает в себя возрастную и педагогическую психологию. Педагогическая психология является «практической методологией», которая не только представляет теоретическое обоснование учебно-воспитательного процесса, но и готовит будущих специалистов к педагогической практике в школе. По мнению большинства западноевропейских исследователей, предметы психолого-педагогического цикла не только помогут специалистам лучше ориентироваться в конкретных педагогических ситуациях, но и позволят критически анализировать свою деятельность и ее результаты.

В связи с этим в большинстве учебных заведений высшего педагогического образования в странах Западной Европы в конце XX в. в учебные планы были включены специальные курсы по воспитанию и образованию. Особого упоминания заслуживает «Пасторальная программа» («Pastoral Care», «Pastoral Curriculum», «Pastoral Programme»), которая была разработана группой Оксфордских исследователей в Англии в последние десятилетия XX в. и долгое время считалась наиболее крупной программой в рамках популярного направления «Experiential learning». Методологическим основанием данной программы является «стремление усилить гуманистическую, общечеловеческую направленность школьного воспитания; реорганизация воспитывающего обучения с целью более эффективного формирования личности школьника» [Попова, 2000: 74]

Среди главных задач «Пасторальной программы» выделялись формирование понятия успеха у обучающихся, самоуважения и уважения других, уверенности в себе, способности выражать свои чувства, самооценки, способности терпимо относиться к другим, поддерживать их.

В сложившихся условиях изменились требования к уровню профессиональной подготовке педагогов. В конце XX в. обществу требуется образование более высокого качества. От личности будущего педагога требуются такие качества личности, как инициативность, компетентность, ценностно-мотивационная направленность, конкурентоспособность и профессионализм. Разработка критериев к оценке качества работы педагогов на европейском уровне определило еще одну тенденцию развития высшего педагогического образования в странах Западной Европы – *создание современной системы профессионального отбора будущих педагогов.*

Необходимо отметить, что в западноевропейских системах образования существует четко выраженные иерархические различия между университетским и неуниверситетским секторами. Обучение в университетах более престижно. К абитуриентам предъявляются жесткие требования при поступлении. В неуниверситетском секторе требования к поступающим не столь высоки.

В Германии получение высшего образования в университете возможно после 13-летнего обучения в школе. По окончании обучения в средней школе учащиеся получают



Abitur, общий диплом, который позволяет им получить высшее образование как в университетском, так и в неуниверситетском секторе. Если обучение было 12-летним – учащимся выдается *Fachhochschulreife*, диплом, который не дает возможности продолжить учебу в университете. С таким дипломом выпускники имеют право на обучение только в *Fachhochschulen*. *Abitur* предоставляет установленное законом право на высшее образование, *Fachhochschulreife* не обладает таким статусом.

Высшее образование в университетах Великобритании могут получить учащиеся с наличием квалификации (*A Levels*). Данная общеобразовательная квалификация обязательна, но ее недостаточно, так как британские вузы, как правило, устанавливают свои собственные критерии допуска для абитуриентов, которые часто зависят от академического престижа учебного заведения. Требования, предъявляемые к абитуриентам университетами, выше, чем требования, предъявляемые колледжами и политехническими учебными заведениями.

В вузы Франции, возможно, поступить по окончании обучения в школе после сдачи экзаменов и получения степени бакалавра. Как правило, экзамены на степень бакалавра являются вступительными экзаменами в большинстве вузов страны. Абитуриенты предоставляют личное дело. Некоторые университеты проводят собеседования. Но при поступлении в «большие школы», получение образования в которых более престижно, абитуриенты сдают сложные конкурсные экзамены.

Выбор педагогической профессии в вузах Великобритании и Франции возможен только после окончания курса трехлетнего базового обучения. В Германии получить высшее педагогическое образование возможно после окончания гимназии или учебного заведения с равноценным статусом.

Но, по мнению западноевропейских ученых, наличие аттестата об окончании гимназии (Германия) и диплома о базовом университетском образовании (Англия, Франция) не является показателем того, что абитуриент способен к учебе в педагогическом вузе.

В 1987 г. немецкий союз вузов провел научное исследование, в результате которого учеными были выделены умения и навыки, наличие которых необходимо и актуально для тех, кто выбрал профессию педагога. Результаты научного исследования показали, что, кроме положительной мотивации в учебе, будущий преподаватель должен освободиться от привычного образа мышления, научиться критиковать себя, сознательно относиться к другим, к новому и неизученному. В процессе обучения будущий специалист должен приобрести достаточно солидную базу общих знаний, которая будет необходима ему в дальнейшей работе и предполагает знание: европейской истории; двух иностранных языков; истории европейской литературы и европейской истории искусства; важнейших эпох европейской музыки; национальной и альтернативных систем образования, их основных характеристик; основных педагогических теорий прошлого и современности; основ эволюционной и генетической биологии; основ теоретической физики; истории религии [Lenzen, 1999:154-155].

Данные знания были признаны базовыми и были включены в учебные планы гимназиями в Германии, университетами во Франции и Англии. По мнению западноевропейских ученых, данная база общих знаний крайне необходима современному учителю, который должен быть способен активизировать свои способности, знания, умения и навыки в качественно новых социокультурных условиях. Среди основных характеристик личности будущего учителя, предложенных немецким союзом вузов, выделяются следующие:

- готовность и способность к общению с другими людьми;
- готовность и способность при взаимоотношениях с другими людьми не обременять их;
- готовность и способность рассматривать помощь не как альтруистскую



деятельность, а как часть профессиональной деятельности;

– особый языковой талант во время передачи знаний в зависимости от обстоятельств;

– способность и готовность в своей работе не ограничиваться временными рамками и своими служебными обязанностями;

– способность и готовность контролировать свои чувства в сложных конфликтных ситуациях [Lenzen 1999: 189-190].

По мнению западноевропейских ученых, педагогическую профессию должны получать люди, наделенные особой силой [Lenzen, 1999: 220].

В последние десятилетия XX в. в вузы высшего педагогического образования стран Западной Европы прием абитуриентов осуществляется на основе личного дела и собеседования. Собеседованию, которое длится 20–30 минут, отводится решающая роль при зачислении. Экзаменаторы обращают внимание на уровень интеллектуального развития и общую культуру абитуриента. На собеседовании для экзаменаторов важны не столько знания по предмету, сколько интерес к будущей специальности и личные качества будущего студента. Придается большое значение способностям абитуриента вести беседу, аргументировано отвечать на вопросы.

Несмотря на то, что собеседование играет важную роль при отборе абитуриентов, в некоторых западноевропейских педагогических вузах были введены дополнительно конкурсные экзамены. В них возникла необходимость после увеличения контингента желающих получить педагогическое образование. По мнению большинства западноевропейских ученых, система конкурсных экзаменов не только позволяет регулировать количество желающих обучаться в педагогическом вузе, но и способствует более тщательному отбору абитуриентов. Более того, конкурсные экзамены позволяют избежать набора, основанного только на академических критериях и интеллектуальной мотивации, которая определяет интерес только к своему предмету, что позволит сформировать в перспективе настоящих специалистов с высоким уровнем профессионализма, которые будут конкурентоспособны на мировом рынке труда [Legras, 1995: 37-38].

Заключение

Анализ литературы по теме исследования показывает, что в последние десятилетия XX в. в условиях стремительного движения общества к его гуманистическим характеристикам происходит ряд процессов интеграционного характера во всех сферах социального существования, в том числе и в области образования (Azad J.L.; Meek Lynn)

Образование вообще и высшее образование в частности было признано «необходимым инструментом» обеспечения успеха реагирования каждой нации на испытания, создаваемые современным миром [На пути, 1998: 7].

Высшее образование рассматривалось как необходимый элемент социального развития, экономического роста, укрепления культурного самосознания, который обеспечивает, прежде всего, сохранение социальных связей в обществе.

Основополагающее значение в общественном развитии наций приобретает традиционная миссия сохранения, развития и распространения знаний посредством научных исследований и интеллектуального творчества, обучения и распространения знаний в различной форме.

Главной задачей высшего образования на национальном уровне является выполнение его этической и культурной миссии. Высшее педагогическое образование ответственно за систему образования в целом и за образовательную деятельность в частности.

В условиях взаимодействия с различными уровнями и различными формами образования, активизирования научных исследований, посвященных вопросам



образования, укрепления и расширения программ подготовки различных категорий работников для системы образования, активного участия в разработке, дальнейшем осуществлении и оценке политики и реформ в области образования - система высшего педагогического образования призвана содействовать достижению цели образования для всех и повышению качества и эффективности образовательного процесса в различных его аспектах.

Высшее педагогическое образование в странах Западной Европы приобретает качественно новые характеристики. Цель современной системы западноевропейского высшего педагогического образования заключается в обеспечении условий для полноценного развития обучаемого с опорой на его личностные качества. Повышаются требования к качеству подготовки специалистов, что приводит к серьезным изменениям в содержании высшего педагогического образования.

Очевидно, что в последнее десятилетие XX в. для соответствия образования требованиям современного общества необходимо, прежде всего, сохранять, укреплять и расширять главные задачи национальных систем высшего педагогического образования. По мнению специалистов, следует обратить внимание на подготовку высококвалифицированных выпускников и обеспечение возможности получения высшего образования на протяжении всей жизни.

В связи с этим высшие педагогические учебные заведения должны обеспечить в первую очередь переподготовку преподавателей для выполнения ими принципиально новых функций в эволюционирующих системах преподавания и обучения, что возможно при включении педагога в систему непрерывного образования посредством открытого обучения и дистанционного образования, что, несомненно, будет способствовать повышению квалификации, переподготовке специалистов в связи с переходом на новые технологии [Плаксина, 2016: 208-212].

Таким образом, международная интеграция экономических, культурных и интеллектуальных институтов, характерная для общественного развития стран Западной Европы в последние десятилетия XX в., обозначила качественно новые требования к высшему педагогическому образованию, которое становится одним из решающих факторов международной интеграции в условиях глобализации и обеспечивает интенсивное развитие экономики, науки и культуры стран Западной Европы на национальных и региональных уровнях в последние десятилетия XX в.

Список литературы References

1. Барблан, А. Европа и университеты // Вестник высшей школы. – 1991. – №1. – С. 9-17.
Barblan, A. Evropa i universitety // Vestnik vysshej shkoly. – 1991. – №1. – S. 9-17.
2. Гуманитарные науки: в поисках оправдания. М.: РГГУ, 1998. – 24 с.
Gumanitarnye nauki: v poiskah opravdaniya. M.: RGGU, 1998. – 24 s.
3. Документы Болонского Процесса (1999). – URL: <http://Вс.Donstu.Ru/Process/> [дата обращения: 20.03.2017]
Dokumenty Bolonskogo Processa (1999). – URL: <http://Вс.Donstu.Ru/Process/> [data obrashcheniya: 20.03.2017]
4. Зона Европейского Высшего Образования. Совместное заявление европейских министров образования. г. Болонья, 19 июня 1999 года. – URL: <http://hosting.vspu.ac.ru/-chul/bolon> [дата обращения: 21.03.2017]
Zona Evropejskogo Vysshego Obrazovaniya. Sovmestnoe zayavlenie evropejskih ministrov obrazovaniya. g. Bolon'ya, 19 iyunya 1999 goda. – URL: <http://hosting.vspu.ac.ru/-chul/bolon> [data obrashcheniya: 21.03.2017]
5. Касевич, В.Б., Светлов, Р.В., Петров, А.В. Болонский процесс в вопросах и ответах. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2004. - 108 с.



Kasevich, V.V., Svetlov, R.V., Petrov, A.V. Bolonskij process v voprosah i otvetah. SPb.: Izd-vo SPb. un-ta, 2004. - 108 s.

6. На пути к «повестке дня на 21 век» в области высшего образования: материалы Всемирной конференции по высшему образованию. Париж, 1998. – 19 с.

Na puti k «povestke dneja na 21 vek» v oblasti vysshego obrazovaniya: materialy Vsemirnoj konferencii po vysshemu obrazovaniju. Parizh, 1998. – 19 s.

7. Плаксина, Н.В. Влияние университетской европейской интеграции на академическую мобильность студентов на рубеже XX–XXI вв. // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2014. № 2 (30). URL: http://elibrary.ru/download/elibrary_21611498_28166940.pdf [дата обращения: 31.03.2017]

Plaksina, N.V. Vliyanie universitetskoj evropejskoj integracii na akademicheskuyu mobil'nost' studentov na rubezhe XX–XXI vv. // Uchenye zapiski: ehlektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2014. № 2 (30). URL: http://elibrary.ru/download/elibrary_21611498_28166940.pdf [data obrashcheniya: 31.03.2017]

8. Плаксина, Н.В. Развитие открытого и дистанционного обучения в странах Западной Европы в конце XX-начале XXI века // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. т. 29. № 7 (228). – С. 208 - 212.

Plaksina, N.V. Razvitie otkrytogo i distancionnogo obucheniya v stranah Zapadnoj Evropy v konce XX-nachale HKHI veka // Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2016. t. 29. № 7 (228). – S. 208 - 212.

9. Попова, М.В. Психология как учебный предмет в школе: учеб. метод. пособие. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 288 с.

Popova, M.V. Psihologiya kak uchebnyj predmet v shkole: ucheb. metod. posobie. M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2000. – 288 s.

10. Проблемы гуманизации и гуманитаризации образования. URL: <http://fb.ru/article/255333/problemyi-gumanizatsii-i-gumanitarizatsii-obrazovaniya> [дата обращения: 20.03.2017]

Problemy gumanizacii i gumanitarizacii obrazovaniya. URL: <http://fb.ru/article/255333/problemyi-gumanizatsii-i-gumanitarizatsii-obrazovaniya> [data obrashcheniya: 20.03.2017]

11. Прокопьев, В.П. К вопросу создания университетских комплексов // Университетское управление. 2003. № 2(25). С. 35-40. URL: <http://ecsocman.hse.ru/text/18581188/> [дата обращения: 27.03.2017]

Prokop'ev, V.P. K voprosu sozdaniya universitetskih kompleksov // Universitetskoe upravlenie. 2003. № 2(25). S. 35-40. URL: <http://ecsocman.hse.ru/text/18581188/> [data obrashcheniya: 27.03.2017]

12. Фэгерлинд, И., Шестедт, Б. Европа: тенденции и проблемы // Перспективы. Вопросы образования. – 1992. – № 1/2. – С.105-122.

Fehgerlind, I., SHestedt, B. Evropa: tendencii i problemy // Perspektivy. Voprosy obrazovaniya. – 1992. – № 1/2. – S.105-122.

13. Черноморова, Т.В. Глобализация образования: роль международных организаций // Глобализация образования: сб. обзоров. М.: ИНИОН РАН, 2001. – С. 115-143.

Chernomorova, T.V. Globalizaciya obrazovaniya: rol' mezhdunarodnyh organizacij // Globalizaciya obrazovaniya: sb. obzorov. M.: INION RAN, 2001. – S. 115-143.

14. Azad, J.L. (2004) Globalization and its impact on education (A Challenge and an Opportunity). URL: <https://ru.scribd.com/doc/48392155/Globalization-and-Its-Impact-on-Education> [дата обращения: 12.03.2017]

15. Edmundson, Ph. J. A normative look at the curriculum in teacher education // Phi Delta Kappan. 1990. Vol. 71. № 9. P. 77-82.

16. Internationalization in Tertiary Education: Intra-European Students Mobility The Bologna Process –and its main goals // Journal of Economic Integration. 2013, Vol.28 No.3. P. 457~481. (сайт) URL: http://www.e-jei.org/upload/JEI_28_3_457_481_2013600022.pdf [дата обращения: 14.03.2017]

17. Legras, J.M., Des IUFM. pour T'unification de la formation des maitres // Cahiers pedagogiques. 1995. № 335. P. 37- 38.



18. Lenzen, D. Orientierung. Erziehungswissenschaft: Was sie kann was sie will. Hamburg, 1999. 224 s.

19. Meek V. Lynn, Teichler Ulrich, Kearney Mary-Louise Higher Education, Research and Innovation // Changing Dynamics Report on the UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge 2001-2009 / International Centre for Higher Education Research Kassel (INCHER-Kassel) Kassel, 2009. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001830/183071E.pdf> [дата обращения: 20.03.2017]

20. The right to education: towards education for all throughout life World educational Report. Paris: UNESCO, 2000. 178 p. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001197/119720e.pdf> [дата обращения: 19.03.2017]

21. UNESCO and Education. United Nations Educational, Scientific and Cultural organization. Paris., 1993. 172 p.

22. World educational Report. Paris: UNESCO, 1993. 172 p.