

УДК 378

НОВАЯ ПАРАДИГМА ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

канд. пед. наук, доц. Е.Н. БОНДАРЕНКО

(Международный институт трудовых и социальных отношений, Минск)

В XXI веке система образования многих стран становится одним из самых значительных и динамичных элементов социальной инфраструктуры. В то же время во всем мире образование переживает кризис, обнаруживает в каждой стране в той или иной мере несоответствие объективным требованиям современной цивилизации. Этим обусловлен интенсивный процесс реформирования образования, принявший глобальный характер. Рассматривается новая парадигма высшего образования в Западной Европе как особая институциональная область культуры, обеспечивающая трансляцию становления национального образовательного института в условиях глобализации. Анализируются основные функции современных университетов. Отмечается, что обострение глобальных проблем, растущая взаимосвязь и взаимозависимость стран и народов мира, интернационализация экономики, науки и культуры обуславливают значимость изучения мирового опыта во многих сферах общественной жизни и областях научного знания, стимулируют все больший интерес к сопоставлению экономических показателей, социально-политических систем, моделей образования в разных странах.

Введение. В последние два десятилетия XX века в многочисленных дискуссиях, касающихся системы высшего образования, развернувшихся в Западной Европе, большое место начинают занимать процессы глобализации. Многие зарубежные исследователи подчеркивают, что глобализация и современные информационные технологии оказали существенное влияние на высшее образование, которое вынуждено приспосабливаться к меняющимся экономическим и социальным условиям. В центре внимания глобального образования – взаимосвязи между странами. Глобальное образование «формирует знания, навыки и мотивации, служащие основой для участия человека в жизни мира, характеризующегося культурным многообразием, неравенством, взаимосвязанностью, сотрудничеством и конфликтами» [1, с. 75]. Образование превращается в одно из условий всесторонней интеграции каждой нации. Повышаются требования к квалификации специалистов для эффективной деятельности в глобализирующемся мире. Постепенно изменяется само понятие «образование» в связи с его интернационализацией.

В конце 80-х годов XX века ЮНЕСКО было издано свыше 20 докладов, посвященных анализу состояния образования в отдельных регионах мира и странах Западной Европы. Особое место принадлежит докладу Римского клуба, подготовленному в 1980 году М. Эльмандирой, М. Малитцем «Нет пределов обучению». Выводы доклада строились с учетом необходимости ориентации образования на будущее состояние общества. Тем самым был провозглашен принцип упреждающей подготовки человека к условиям, о которых мало что известно, что свидетельствует о появлении представлений о непрерывном образовании, призванном обеспечить условия многократного возвращения человека в образовательную систему по мере того, как он сталкивается с новыми проблемами [2, с. 89].

Основная часть. Рассмотрение образования как особой институциональной области культуры, обеспечивающей трансляцию знания, норм, ценностей и эталонов культуры от поколения к поколению, позволило обществу не только выстроить логику становления и развития системы западноевропейского высшего образования, динамику его изменений, социокультурную детерминацию, но также увидеть зависимость сущностных характеристик содержания образования от существующих культурных традиций. При этом конкретная культурная традиция, поддерживаемая и культивируемая средствами образования, не сужала, а, наоборот, расширяла социокультурное пространство субъектов образования в период смены культурной программы. Учебные заведения в этом случае становятся эталонными центрами культуры, не только обеспечивающими трансляцию культуры, но и реализующими связь с социокультурной практикой различного рода субъектов жизнедеятельности общества. Данная функция учреждений системы образования обеспечивает предпосылки развития социокультурных потребностей членов общества, соответствующих особенностям их исторического и социального развития. С другой стороны, структура и содержание образования всегда обусловлены культурной традицией и изменениями, происходящими в ценностных ориентациях общества и в личностных предпочтениях человека. Дидактические модели образования трансформируются отношениями субъектов учебно-образовательной деятельности в зависимости от менталитета общества, прошлого социокультурного опыта, типа его культуры, нравственных, правовых и политических традиций. Вместе с тем образование деятельно участвует в построении нового социокультурного пространства общества и человека как личности [3].

Исследования стратегий современного западноевропейского образования, проведенные Б. Саймоном, подтверждают эту идею, который полагает, что образование есть способ формирования человека внутри общества со свойственной ему национальной культурой. Более того, понимание феномена образования требует вовлечения в образовательный процесс всех формирующих факторов: семьи, группы сверстников, общественных организаций, учебных заведений. В той степени, в какой человек изменяет окружающий его внешний мир, весь исторический процесс определенной нации следует рассматривать как культурно-исторический [4]. Б. Саймон придает огромное значение человеческому фактору, считая, что проблемы образования неразрывно связаны с человекознанием, с постижением роли личности в социальных процессах. Согласно данной точке зрения образование является мощным фактором культуры, и в этом качестве оно должно быть направлено на все более полную реализацию потенциальных способностей личности.

Немецкий исследователь образования Д. Ленцен также подчеркивает ведущую роль образования в процессе формирования личности человека [5]. По его мнению, термин «образование» имеет свое структурное значение только в немецком языке и включает в себе несколько измерений, характеризующих индивида.

Образование как индивидуальное состояние. На протяжении всего периода становления национального образовательного института очевидно наличие определенного образовательного идеала, который на каждом этапе развития нации классифицировал все содержание образования, определяя тем самым идеал «образованного человека». Например: человек считается образованным, если он проявляет некоторые познания национальной классической культуры (Гете, Шиллера, Цицерона и др.). [6].

Образование как индивидуальная возможность. Невозможность однозначного изложения основных положений содержания «формального образования» вызвала необходимость описания определенных способностей и компетенций, которыми должен обладать «образованный человек». В этом случае «образование» будет являться индивидуальной возможностью человека. Главное положение «формального образования» – кто научился тому, как надо учиться, тот может всегда сам добавить к своим знаниям новое [7].

Образование как индивидуальный процесс. Образование рассматривается как индивидуальный процесс становления человека во время его развития, раскрытие того, что уже имеется в нем, превращение его в индивида, единственного в своем роде [8].

Образование как высшая ценность человечества. Более того, в каждой из культур социальных систем Западной Европы, которые составляют предмет собственно гуманитарного знания, процедуры образования обладают особыми, специфическими качествами. Их механизмы, причины, следствия предельно взаимосвязаны, подвержены случайностям и сугубо единичны в исторической практике этносов и народов, социальных групп и каждого человека в отдельности, поскольку разворачиваются в культурной среде, живой, подвижной и изменчивой [9].

Именно социально-культурные потребности общества диктуют здесь цели и задачи образовательного процесса, определяют стандарты обучения, тем самым ориентируют образовательную систему на необходимый «социальный заказ общества» (т.е. создание такой модели гражданина, которая необходима данному обществу в данное время). Естественно, качество и уровень образования должны соответствовать потребностям общества. Поэтому система образования Западной Европы в 80 – 90-х годах XX века становится все более культурно-, социо- и личностнообразной, главным условием выживания и развития которой будет являться формирование новых качеств у субъектов образовательного процесса. Основу процесса обучения должны составлять, прежде всего, социокультурные начала, которые представляют собой сущность социокультурного знания. Социальность определяет не только социальные структуры, которые доминируют в обществе, но и систему отношений между людьми.

Важно отметить, что за историю существования каждого социального пространства смешалось несколько парадигм образования. Причем каждая новая социально-культурная образовательная программа всегда вырастала из недр предыдущей, учитывая основные традиции, требования и устоявшиеся культурные нормы. Анализ многочисленного круга оригинальных и отечественных источников позволяет утверждать, что только университеты на протяжении долгого времени сохраняют и успешно осуществляют ряд определенных функций, обеспечивая гармоничный процесс развития и существования данного социального феномена. Традиционная миссия университета – нахождение, преумножение, распространение знаний. Со времен средневековья университет старается сохранить свою аполитичность или, как минимум, быть политически нейтральным. Его высшая миссия – служение знанию, а не достижение каких-то конкретных нравственных, социальных, политических целей. За всю историю своего существования университеты сформировали достаточно стройную концепцию рационального знания, которая составляет основу западной университетской традиции. Это знание относится к независимой от сознания, от человеческих представлений реальности; это знание содержит истинные, то есть относительно верно отображающие реальность суждения [10]. Поэтому всегда среди основных функций университетов выделялись:

- обучающая (сохранение и передача знаний, науки, культуры);
- исследовательская (развитие знаний, научно-исследовательская работа);

- профессиональная (подготовка высококвалифицированных специалистов);
- культурная (формирование интеллектуальных способностей);
- гуманистическая (овладение фундаментальными идеями и концепциями, осознание ценностей человечества, цивилизаций и культур мира).

Главной задачей университета как центра культуры и образования является формирование культуры общества, ориентированной на всестороннее развитие интеллекта, на познание, установление истины, определяющей одну из главных функций университета – исследовательскую [11, с. 85]. Именно данная функция на протяжении развития центров культуры и образования определила их эталонность как центров постижения истины ради нее самой, существование которых является условием открытости и доступности культуры. Во-первых, обострилось противоречие между образованием как сугубо индивидуальным процессом и стандартизированными, массовыми программами обучения, которые предлагаются государством в течение последних десятилетий. Во-вторых, очевидно, что индивидуальный спрос на образование отражает различные устремления: социальные и гражданские, экономические, культурные или этические. В-третьих, желание государства сохранить или усилить традиционную роль школы как инструмента укрепления национальной самобытности вступает в противоречие с ярко выраженными международными тенденциями к универсализации форм и структур мышления, поведения и даже ценностей [12, с. 125].

В образовательный процесс человека нового типа – носителя постиндустриальной культуры – необходимо включить «весь огромный мир культуры – прошлой и современной, но не в качестве неизбежного наследия, а как предпосылки и средства постоянно идущего духовного производства, основным продуктом которого является «многомерный человек», способный овладеть миром современных проблем» [13, с. 531]. Кроме того, в период экстенсивного индустриализированного развития наций, в период усиления мировых интеграционных процессов во всех областях человеческого существования повышается спрос на высшее образование, получение которого для некоторых профессий становится просто необходимым. Феномен образования признан ведущим условием выживания личности в современном социокультурном пространстве [14].

Изменения, происходящие в области образования на мировом уровне, безусловно, определяют новые направления деятельности субъектов образовательного процесса, что не может не отразиться на профессиональной деятельности педагога, который должен принять новые концепции и идеи, отказавшись от старых, исчерпавших себя. В связи с этим, например, западноевропейское высшее педагогическое образование приобретает новые качественные характеристики. Данный процесс объясняется, прежде всего, сменой мировоззренческой парадигмы общественного развития, обусловленной генерализацией человековедческих подходов ко всем системам наук [15, с. 63].

Цель современной системы западноевропейского образования – создание условий для полноценного развития личности с опорой на наследственные возможности, психофизические особенности и личностные качества индивида. Возрастают требования к качеству профессионально-педагогической подготовки, что приводит к значительным изменениям в содержании базового педагогического образования. Не случайно Э. Боуэр, Б. Холмс, Мак Лин утверждают, что в XXI веке необходимо ориентироваться не на учебные планы, а на уникальность, неповторимость каждого учащегося, на его природный потенциал [16]. Это одновременно обуславливает рождение тенденции гуманизации образовательного пространства. Е.Б. Лысова комментирует данный процесс в странах Западной Европы следующим образом: «Гуманистическая переориентация общественного сознания, одновременная критика авторитаризма и стандартизации в обучении и воспитании выдвинули на передний план гуманизацию деятельности и личности учителя» [17, с. 97].

В соответствии с данной тенденцией представители гуманистической педагогики А. Маслоу, К. Роджерс, А. Комбс (США), Р. Берне (Англия), П. Тиллик (Германия) ориентируют учителя на осознание своей деятельности как глубоко человеческой, мотивированной искренним интересом к личности ребенка, уважительным отношением к нему и направленной на создание условий для его полноценной самореализации. Кроме того, в современной зарубежной дидактике уделяется значительное место формированию у педагогов способностей к инновационности, которая как характеристика обучения относится не только к его дидактической структуре, но и к его социально значимым результатам. Это касается прежде всего способности выхода педагога за рамки педагогических реалий, что влечет за собой изменения в его профессиональной культуре [18]. Теперь в первую очередь учитель должен осознать новую дидактическую задачу и проанализировать возможные варианты ее решения с учетом своего личного опыта, широты понимания проблемы инновационной деятельности и осмысления собственной готовности принять участие в этом процессе. Инновационное обучение способствует развитию способности прогнозирования как познавательной способности личности и опирается на нее.

До 80-х годов XX столетия достаточно медленно происходило последовательное обновление содержательного потенциала образования, так как конфигурация многих социокультурных пространств оставалась стабильной и неизменной на протяжении многих десятилетий. Каждый элемент социального пространства воспроизводил только определенную часть культурного содержания, носителем которого в целом выступало общество. Традиции западноевропейского образования позволяют утверждать, что возникновение новой образовательной практики есть отражение соответствующих социокультурных характеристик определенного социального пространства, а это, в конечном счете, является зеркальным отражением уровня социокультурного развития общества. В данной социокультурной реальности образование, которое приобретает новые качественные характеристики, следует рассматривать как процесс становления новой культуры мышления человека.

Заключение. Системы высшего педагогического образования в странах Западной Европы в начале XXI века базируются на определенной совокупности ценностей, которые делегировались участниками образовательного процесса. Главная функция системы образования заключается в формировании базовой культуры человека, без которой невозможно его гармоничное сосуществование в социальном измерении. Это определяет многообразие научных подходов к пониманию сущности высшего образования среди ученых Западной Европы, указывает на происходящие изменения в понимании данной категории как важнейшего компонента человеческого бытия и позволяет осуществить педагогическую проекцию воззрений зарубежных исследователей на сущность образования XXI века.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулина, О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования* / О.А. Абдулина. – М., 1984. – 207 с.
2. Негребецкая, Н.В. *Основные тенденции развития высшего педагогического образования стран Западной Европы конца XX века (на материале Англии, Франции, Германии): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08* / Н.В. Негребецкая. – Белгород, 2003. – 18 с.
3. Coe, R. It's the effect size, stupid: What effect size is and why it is important / R. Coe // *British Educational Research Association annual conference, Exeter, 12 – 14 December, 2000* [Electronic resource]. – Mode of access: <http://brs.leeds.ac.uk/~beiwww/beid.html>.
4. Саймон, Б. *Общество и образование* / Б. Саймон; пер. с англ. – М., 1989. – 197 с.
5. Lenzen, D. *Pedagogische Grundbegriffe* / D. Lenzen. – Hamburg, 1989. – 439 с.
6. Luukkainen, O. *Teachers in 2010*. / O. Luukkainen // *Anticipatory project to investigate teachers' initial and continuing training needs (OPEPRO). Report 15, English Summary*. – Helsinki, National Board of Education, 2000.
7. Kerviel, S. IUFM: Encore un Certin Flou / S. Kerviel // *Le Monde de l'éducation*. – 1991. – № 186. – P. 49 – 50.
8. Mayor, F. *Teacher Education in an Era of Global Change* / ICET *Teacher Education in an Era of Global Change* / F. Mayor. – Arlington: ICET, 2004. – P. 15 – 19.
9. Woods, P. *The Reconstruction of Primary Teachers' Identities*. / P. Woods, B. Jeffrey // *British Journal of Sociology of Education*, 23, 2002. – P. 89 – 106.
10. Афанасьев, Ю.Н. *Западная рационалистическая традиция. Понятие «гуманитарность»*. Русская университетская традиция / Ю.Н. Афанасьев // *Университет на пороге XXI века: абрис учебного процесса*. – М.: РГГУ, 1995. – 32 с.
11. Мишед, Л. *Идея университета* / Л. Мишед // *Вестн. высш. школы*. – 1991. – № 9. – С. 85 – 90.
12. Лурье, С. *К новой стратегии планирования образования* / С. Лурье // *Перспективы. Вопросы образования*. – 1990. – № 2. – С. 123 – 134.
13. Брасов, Б.С. *Социальная культурология: пособие для студентов высших учебных заведений* / Б.С. Брасов. – М., 1996. – 591 с.
14. Williams, C. *Education and Human survival* / C. Williams // *International Review of Education*. – 2000. – Vol. 46. – 356 p.
15. Mahony, P. *Profiling in practice: the Goldsmiths' experience. Developing Competent Teachers: Case studies in Specifying, Assessing and Reporting on Competences in Initial Teacher Education* / P. Mahony, V. Harris. – London, 2001. – 296 p.
16. Лысова, Е.Б. *Тенденции развития педагогического образования в капиталистических странах* / Е.Б. Лысова // *Народное образование*. – 1988. – № 6. – С. 91 – 93.
17. Гороховатская, Н.В. *Подготовка учителя европейской средней школы в условиях реализации инновационных образовательных процессов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01* / Н.В. Гороховатская. – СПб.: РГПУ им. Герцена, 1997. – 18 с.
18. Holmes, B. *The Curriculum. A Comparative Perspective* / B. Holmes, Mc. Lean M. – London, 1998. – 248 p.

Поступила 07.11.2008