

УДК 378: 327

АРХИТЕКТУРА МИРОВОЙ ПРАКТИКИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ИНТЕГРАЦИЙ

О.Р. Рябов, И.Ф. Сибгатуллина

Раскрывается обновленное видение интеграционного образования в Европейском пространстве, обсуждаются формы интеграций в международном развитии образования и развитии международного образования.

Ключевые слова: интеграционное образование; интеллектуальная интеграция; "обучающийся регион – обучающееся сообщество"; комплексный сервис – европейский образовательный "интегратор"; общественная дипломатия.

WORLD PRACTICE INTELLECTUAL INTEGRATION ARCHITECTURE

O.R. Riabov, I.F. Sibgatullina

The material reveals a renewed vision of the integration education in the European space, discuss forms of integration in the international development of education and the development of international education.

Keywords: integration education; intellectual integration; "learning region – learning community"; complex service – European educational "integrator"; public diplomacy.

В последнее десятилетие во всем мире, даже в самых консервативных и неперспективных системах образования, интенсивно обсуждаются стратегии развития образования. Международная Хартия по образованию и Лимерикская декларация 2008 г. по вопросам образования на протяжении всей жизни, Болонская декларация об обеспечении сближений систем высшего профессионального образования 1999 г. и Ереванское Коммюнике Конференции министров образования Европейского пространства 2015 г. о стандарте к оценке качества европейского пространства образования привнесли понимание мировых интеграционных процессов как приоритетных в контексте модели структурированного сотрудничества в международном образовании.

Интеграция в образовании как понятие объединения отражает основу идеи развития, но развития, сущность которого составляет изменение с усложнением [1]. Основная проблема управляемой интеграции в международном образовании – это уравнивание интересов части и целого, общества и отдельного человека, в какой бы точке мира этот человек как субъект образования на протяжении всей жизни не находился. Часть всегда мень-

ше целого, однако целое не может быть целым без своей части. Целое – сложнее части, а все сложное есть структура множества частей и связей между ними. Поскольку все "сложное" предполагает наличие структуры, то идея развития образования неразрывно связана с понятием "системы" как целостной структуры [1].

Наши рассуждения носят общий характер и вызывают необходимость осмысления сущности/сути происходящих европейских интеграционных процессов и их роли в развитии человека и европейского общества. Без понимания причин, сущности и принципов феномена интеграции формата "Европа" профессионально реализовывать и управлять стратегиями образования в XXI в., веке неопределенности, веке геополитических и социально-экономических перемен, уже невозможно [2].

В своих последних научных работах об интеллектуальном потенциале общества российский академик М.И. Махмутов [3; 4] рассматривал трехвекторность европейских интеграционных процессов в развитии образования. Он указывал на три векторных направления: интеграции форм образования на протяжении всей жизни (развитие, обучение и воспитание с учетом культурно-образовательных

потребностей европейских регионов и территорий), интеграция интересов (европейской личности, европейского общества, европейских государств в событийный момент времени и преобразований), интеграционные формы реагирования на текущие мировые события и кризисы (экономические и социальные кризисы, усиливающаяся маргинализация молодежи, демографические изменения, новые направления миграции, конфликты внутри государства и между ними, экстремизм, активность терроризма).

С одной стороны, может показаться, что это касается только процесса глобализации образования, но нам представляется, что прозорливость ума и критичности российского академика с мировым именем в той или иной степени коснулась и обнажившейся проблемы политики мультикультурализма [5; 6]. А именно конкретного вопроса: как интегрировать некоренное население и беженцев из восточных территорий мира к культурно-образовательной европейской среде и западному социальному устройству, как пополнять интеллектуальный потенциал европейских стран в условиях существенной траты средств и времени на лингвистическую, культурно-социальную, профессиональную адаптацию. Сегодня такой трехвекторный подход становится актуальным в европейских территориях, которые столкнулись с проблемой беженцев, особенно в Германии.

Тема взаимопонимания в вопросах образования между востоком и западом – это не вопрос культуры этноцентризма или расширения/смещения традиционных зон христианского и мусульманского мира. Представляется научной значительная актуализация субъективных аспектов культуры и форм развития образования Востока и Запада, оставляющих “ментальные отпечатки” в образовательных моделях, моделях поведения образованных людей, выбора ими культурной модели развития и способов образовываться на протяжении всей жизни. В новой культурной реальности каждая личность по-своему интерпретирует процессы глобализации. Но, как следствие, происходит “перпендикулярное” (а не “параллельное”) восприятие контрастов, способных проявляться и в образовательных системах, восточного коллективизма и западного индивидуализма. По большому счету, это означает, что в “перпендикулярной модели” восприятия мира “коллективизм Жан-Жака Руссо” уже не противостоит “индивидуализму Джона Локка”, они ведут диалог, признавая особенности друг друга. Современный субъект образования и на востоке, и на западе (и, особенно, в восточно-европейском пространстве) живет в среде, где происходит смешение как коллективных, так

и индивидуалистических форм проявления способности подниматься по вертикальным ступеням формального образования, преодолевать вершины собственной “самости” уже в неформальной или информальной образовательной среде. Выделим только четыре из них: независимость или зависимость, одинаковость или различность. Культуральная обусловленность образования означает, что незавершенность мировых общественных изменений на востоке и западе не дает мировой практике развития стратегий образования универсального метода и характеризуется сегодня множественной, но все-таки неполной мерой возможностей. Таким образом, в какой бы точке мира человек не получал образование, он выбирает модель роста, модель развития собственной личности. А система образования должна/может стремиться создавать все условия для реализации этой модели [7].

Если принять предложенную нами логику поиска решения в вопросах мультикультурного интеграционного образования, то, в конечном счете, “виноватыми” в отсутствии взаимопонимания между различными системами образования должны оказаться лишь те, кто мешает человеку “подтягиваться” до модели роста. Кстати, в отличие от топологии “север – юг”, которая носит социокультурный характер развития образования, топологии восток-запад, по сути, есть отражение цивилизационной дилеммы мультикультурного интеграционного образования. Если современная личность осознает суть цивилизационной дилеммы, значит, она способна и произвести анализ собственной культуры, и осуществить поиск “своего” образовательного круга и своей образовательной траектории [4].

Важно подчеркнуть, что все образовательные программы правительства европейских государств старательно направляют на тех, кто действительно в этом нуждается, а не тех, кто ищет “экономически привлекательные условия жизни в Европе”. В связи с этим достаточно много работы в системе образования “ложится на плечи” экспертов в области мотивации обучения, мультикультурного/поликультурного лингвистического интеграционного образования в дошкольных, школьных образовательных организациях, в народных школах, школах выходного дня, а также социальных педагогов и экспертов по адаптации и социальным формам интеграции из помогающих служб типа CARITAS (Австрия, Германия).

Серьезной задачей для европейских университетов стало выявление и поддержка среди многочисленной миграционной массы людей тех, кто образован на высоком уровне и имеет академические ученые степени. Таких людей единицы, но они

есть, и эти люди, оказавшись в трудной жизненной ситуации, активно включились в интеграционные программы по обучению и адаптации. В 90 % случаев они владели несколькими языками и сами стали разработчиками программ и курсов интегрированного обучения, используя принцип “Один педагог – один язык” [5].

С первого января 2007 г. стартовала образовательная программа европейского союза “Учимся всю жизнь”. В формате отдельных проектов, которые поддерживают сотрудничество между образовательными организациями европейских стран и академические обмены по всей Европе, реализация многих международных проектов осуществляется через программы по вопросам школьного сотрудничества (Comenius), начального профессионального образования (Leonardo Da Vinci), сотрудничества в сфере высшего профессионального образования (Erasmus), каникулярные образовательные программы и специализированные программы краткосрочного характера.

Следует привести и другой пример, когда опыт интеграционного образования ЕС стал привлекательным для прогрессивного российского региона республики Татарстан. В рамках международного курса повышения квалификации в 2014 г. группа профессоров Казанского архитектурно-строительного университета (Россия) посетили уникальный образовательный центр в городе Зальцбург (Австрия) и вместе с коллегами из архитектурно-инженерного агентства концерна PORSCHE (Германия) и педагогами школы-комплекса изучали этот объект с точки зрения консолидации и предметной интеграции в вопросах этнодизайна окружающей среды образовательной организации как культурного и образовательного бренда локальной городской территории. Это направление положило основу интеллектуальным исследовательским региональным разработкам в области дизайна архитектурной среды городов.

Известен пример мировой реализации интеллектуального интеграционного проекта “Обучающийся регион – обучающееся сообщество”, начатого в Европе (Германия, Финляндия). Понятия “обучающийся регион”, “обучающееся сообщество” все чаще составляют ядро растущего числа региональных стратегий развития образования за рубежом в контексте интеграций. Япония, Англия, США, Австралия, Канада, Германия, Австрия, Ирландия и Финляндия – вот тот перечень зарубежных стран, которые имеют государственные программы развития системы интеграционного образования через реализацию проекта “обучающийся регион – обучающееся сообщество” [2; 6; 9; 10].

Общей характеристикой реализации проекта как государственного в вышеуказанных странах является горизонтальная сетевая структура взаимодействия и социальное партнерство между всеми участниками системы интеграции. Кроме того, общим становится и поэлементный “узловой” подход к организации интеграционной образовательной сети, большая роль в которой отводится локальной программе развития “обучающийся город”. Муниципальные образования в этом случае берут на себя каждодневную заботу, сопровождение и контроль технологической инфраструктуры системы образования. Продвигается идея структурированного интеграционного сотрудничества государственного, частного и, что немаловажно, добровольного секторов в процессе достижения соразмерной, согласованной, сотворческой цели обеспечения развития системы образования населения отдельного города в формальных /образование по вертикали/, неформальных /образование по горизонтали/ и информальных /образование вглубь/ возможностях обучения.

Примером “обучающихся городов” в системе интеграционного образования мира встали Мюнхен (Германия), Берлин (Германия), Вена (Австрия), Юджин (США), Лимерик (Ирландия), Токио (Япония), Какелава (Япония), Уоррингтон (Великобритания) и другие известные города.

Основу стратегий развития интеграционного образования в “обучающихся городах” составляют социальные технологии в развитии обучения на протяжении всей жизни, социальное партнерство, частно-государственное партнерство, сетевое взаимодействие. Не менее важным является вопрос признания и оценки знаний, полученных вне системы формального образования, разработка методологии признания и оценки полученных компетенций тех, кто выбирает информальные формы образования.

Страны Европейского союза ищут выход из сложившейся ситуации путем создания так называемых временных сетей. Интеграционные проекты разнообразны, но сетевое подчинение строится как по горизонтали, так и по вертикали. Причем, вертикальное взаимодействие регулируется через законодательные нормы отдельной европейской территории. Во временной же сети взаимодействуют несколько европейских “обучающихся городов”, но тема проекта всегда только одна.

Неправительственная организация “Dundaland” (Швеция) начала процесс создания сети обучающегося региона юго-восточной территории Швеции. Взаимодействие “узлов” сети направлено на развитие человеческих ресурсов сельской местности и организационную поддержку

образовательных проектов по регионоведению и управлению финансов.

Уникальными в 2011–2015 гг. были образовательные интеграционные проекты обучающихся регионов в Швейцарии. Многие из них направлены на развитие лесного хозяйства, улучшение окружающей среды, эстетики ландшафта, озеленения городов, улучшения качества жизни населения в сельских районах и поощрение диверсификации управления бизнесом.

Возвращаясь к обсуждению форм реализации интеграционного образования, не можем не отметить большие достижения в стратегиях международного развития высшего образования и практики развития международных совместных программ в области образования и науки. Совместные международные программы обучения и исследований [10–12] являются отличительной чертой Европейского пространства высшего образования (ЕВПО/ЕНЕА). Эти программы создаются для повышения мобильности студентов и сотрудников, содействия взаимному обучению и развитию структурированного сотрудничества, создания и реализации образовательных программ высокого качества.

В большинстве случаев международные совместные программы подразумевают интегрированную (не интеграционную, что не следует путать) образовательную программу, согласованную и реализуемую совместно различными университетами, выдачу множественного/двойного или совместного диплома. В системе повышения профессиональной квалификации предусмотрен совместный множественный/двойной сертификат. Разработка интегрированных программ и их реализация поддерживается стратегической программой ЕС “Erasmus”, “Erasmus+”, “Erasmus mundus”, “Jugentsgeneration in Aktion” (нем. яз.) (подходящие для университетов, колледжей и в отдельных модулях для общеобразовательных школ) и т. д. и программой “Tempus”, которая финансирует еще и научные исследования.

Основная цель таких программ состоит в укреплении устойчивого сотрудничества и международных связей в сфере образования на основе поддержки высококачественных и привлекательных европейских программ. Программы имеют свои Национальные агентства и Национальных директоров/координаторов. Не менее важную задачу выполняют фонды академических обменов в ЕС. Наиболее успешно работающие фонды на территории ЕС это DAAD в Германии, OeAD в Австрии, SAIS в Словакии.

Нужно справедливо отметить, что процедуры нострификации дипломов о высшем профессиональном образовании и сертификатов повышения

профессиональной квалификации взяли на себя официальные ведомства, которые успешно работают с мировой сетью NARIC. Во многих странах эту миссию выполняют высшие аттестационные комитеты и комиссии. Но вот вопросы трудозатрат и среднего времени освоения и реализации программ, итогового контроля недостаточно разработаны. И если по зачетным единицам международных совместных программ есть расчет по бакалавриату (180–240), магистратуре (90–120) на уровне второго цикла, то, например, для совместных докторских и постдокторских программ требований не установлено и это очень затрудняет работу.

Наш опыт работы по реализации международных программ показывает, что начинать реализовывать подобные проекты следует с совместных программ повышения профессиональной квалификации от 40 до 120 часов в очной и дистанционной форме. Стратегия III Institut fuer intellektuelle Integration основана на принципе “практике учимся на практике”. Так, в 2015 и 2016 гг. III Institut fuer intellektuelle Integration были структурированы и реализованы проекты: “Мультикультурное интеграционное дошкольное образование Австрии”, “Менеджмент международной деятельности образовательной организации. Экспериментальная платформа”, “Европейский подход к профессиональной подготовке детских психологов”. Содержание каждого из этих образовательных проектов разрабатывалось исходя из признанных и эффективных результатов образовательной деятельности экспертов проекта из шести стран (Россия, Великобритания, Австрия, Словакия, США, Германия), конкретного опыта реализации международных совместных программ. Участники проектов не скрывали и свою заинтересованность в получении множественного международного сертификата повышения квалификации как проходного документа в консорциум по профилям. Реализация проектов позволила руководителем и международной команде экспертов расширить планирование на 2017 г. и активно вести разработку новых международных совместных программ повышения квалификации: “Информальные методы интеграционного образования. Новое в качестве жизни профессионала” и “Научные библиотеки в ракурсе национальных и международных стратегий развития университетов”.

Таким образом, интеллектуальная интеграция – это следующий шаг в системной интеграции международного образования. Основная компетенция – наличие собственной экспертизы и программа развития по всем направлениям формирования интеллектуального потенциала личности / компании / образовательной организации. Через реализацию комплексного сервиса выстраивается

цепочка – интегратор научных, методических и организационных принципов функционирования необходимой интеллектуальной системы, которая устраивает всех партнеров международной сети образовательных организаций. “Интегратор” способен к деятельности “под ключ” в любой точке мира и в любой образовательной организации, но при наличии компетентной международной команды собственных экспертов, технических средств связи, выбранной лингвистической составляющей и содержания программы.

Подводя итоги, хотим еще раз обратить внимание, что в европейском образовании дифференцированы понятия интеграции в образовании. На сегодняшний день речь может идти о признанных понятиях и признанной терминологии. Ключевыми здесь являются четыре понятия и термина:

- интегрированное обучение как монообъектное и междисциплинарное обеспечение внутрипредметных и межпредметных образовательных форм, методов и содержания обучения и воспитания: приоритет – дошкольное, школьное, среднее профессиональное и высшее профессиональное образование;
- интеграционное образование как обеспечение устойчивого культурно-образовательного мульти-/поликультурного или плюрокультурного языкового, предметного и социального пространства для людей с особыми социальными потребностями в данный момент времени и событий: дошкольное, школьное образование и приоритет профессиональной переподготовки;
- интеграционные процессы образования как обеспечение сближения стандартов качества в ЕПВО, обновление руководств по использованию европейской системы переноса и накопления единиц, оценке качества программ двойных аттестатов/дипломов/сертификатов и совместных ученых степеней;
- интеллектуальные интеграции в образовании и науке как обеспечение технологическими практиками, комплексной экспертизой и трансграничными исследованиями в системе последипломого образования.

Литература

1. Булгаков И.А. Интеграционные процессы в высшем образовании: исходные концептуальные основания / И.А. Булгаков, А.Н. Царьков // Научно-техн. сборник СВ И РВ. Серпухов: СВ И РВ, 2005. С. 8–11.
2. Тинессе-Демель Ю. Обучающиеся регионы Германии / Ю. Тинессе-Демель // Интеграционные процессы в образовании взрослых. СПб., 2011. С. 27–36.
3. Литвинова Н.П. Обучающийся регион как мировой феномен / Н.П. Литвинова, В.В. Маркушева и др. URL: www.despb.com
4. Махмутов М.И. О противоречии между новым содержанием и прежними методами обучения / М.И. Махмутов // Некоторые современные проблемы образования молодежи: материалы общего годичного собрания Академии педагогических наук СССР / под ред. Н.П. Кузина. М., 1973.
5. Рябов О.Р. Динамическая “архитектура” австрийского интеграционного образования. Dynamic “architecture” of the Austrian Integration Education / И.Ф. Сибгатуллина, А. Баумгартнер-Капату, О.Р. Рябов, С.А. Теряева // Вестник ВЭГУ, 2015. № 2 (76). С.170–182.
6. Рябов О.Р. Институциональная модель интеллектуальных интеграций [The institutional model of intelligent integration / И.Ф. Сибгатуллина, А. Баумгартнер-Капату, О.Р. Рябов, К.О. Рябов // Сборник научных трудов Международного форума “Модернизация педагогического образования”. Казань, 2015. С. 39–45.
7. Сибгатуллина И.Ф. Трансфер проекта “Обучающийся регион – обучающееся сообщество” в РФ / И.Ф. Сибгатуллина, Е.Г. Скобельцина // Казанский педагогический журнал. 2013. № 2. С. 75–82.
8. Сибгатуллина И.Ф. Интеллектуальные интеграции в формировании концепции диссинхронии психического развития одаренных людей / И.Ф. Сибгатуллина // Вестник ВЭГУ. 2015. № 3(77). С. 234–243.
9. Образование, устремленное в будущее. Социально-когнитивные исследования молодежной среды и компьютерные технологии обучения / под ред. Д.М. Шакировой. Казань, 2016. 260 с.
10. Riabov O. Erfolgsfaktoren fuer einen Transferprojekt (Weiterbildung) / O. Riabov, I. Sibgatullina // Finalkonferenze des Projekts EDUPLAN, 26 Juni 2012, Muenchen.
11. Riabov O. Educational urban environment / O. Riabov // Zbornik vedeckych prispevkov “Multidimensionalita vychodisko rozvoja susasnej specialnej pedagogiky. Bratislava, 2015. С. 367–373.
12. Sibgatullina I. Five steps of intellectual integration in the international development of specialized education / I. Sibgatullina // zbornik vedeckych prispevkov “Multidimensionalita vychodisko rozvoja susasnej specialnej pedagogiky. Bratislava, 2015. С. 367–373.