

Педагогическое образование и личность учителя XXI века (по материалам II Международного форума по педагогическому образованию)

М. П. Жигалова

В статье описан опыт создания интегративной практико-ориентированной модели педагогического образования, осмыслены суждения международных специалистов, сделанные на II Международном форуме по педагогическому образованию в Казани (май 2016 г.).

In the article the experience of the creation of the Russian and global integrative practice-oriented model of teacher education is described, judgments of international specialists made at the II International Forum on Teacher Education in Kazan (May 2016) is comprehended.

Ключевые слова: педагогическое образование, учитель, трансформация, личность, мультикультурный мир, практико-ориентированная модель.

Keywords: pedagogical education, a teacher, transformation, a person, the multicultural world, practice-oriented model.

В современных условиях одновременно с возрастанием роли человека в развитии социума признается человеческий капитал главным ресурсом экономического роста стран. Возрастает и значимость наук о человеке, а значит, образования и его качества. Ведь XXI век — век специалиста, обладающего необходимыми профессиональными качествами и нравственными установками, способного в век развитых научных технологий действовать разумно и во благо человечества, — наукоёмкая и сложная задача.

В этой связи особенно востребованным становится научно-теоретическое, в частности философско-методологическое, осмысление новых образовательных реалий и процессов. Личность учителя, высокоэрудированного и мобильного наставника, умеющего своевременно, ответственно и самостоятельно принимать решения в любых ситуациях, выступает ведущим компонентом модернизации содержания образования в любом государстве.

Перемены в социуме и на рынке труда диктуют новые требования и к компетенциям выпускника современного педагогического вуза. Они ставят его в условия постоянного поиска и усвоения новых знаний, что актуально меняет образовательные цели, ценности, результаты и систему образования в целом. Обществу предстоит решить проблему принципиального изменения

педагогических, психологических, философских, экономических и других подходов к подготовке педагогов.

Сегодня специалисты должны уметь учиться всю жизнь и быть готовыми к социально-экономической адаптации. А это возможно только в том случае, если выпускник-педагог — креативная личность, обладающая глубокими знаниями, профессиональными компетенциями, устойчивой мотивацией к постоянному самообразованию и самосовершенствованию, нацеленная на творческую и профессиональную самоактуализацию. Это значит, что уже сейчас необходимо решать задачу трансформации педагогического образования, которая связана с изменениями как педагога, обучаемого, так и всего педагогического сообщества. Для начала следует ответить на вопросы: как меняются в современных условиях



*Мария Петровна Жигалова,
доктор педагогических наук (РФ),
доцент кафедры педагогики Брестского
государственного университета имени
А. С. Пушкина, заслуженный
учитель Беларуси*

структура, качество, значимость образования и педагогического образования в частности? Как и чему учить? Какими должны быть учитель и ученик? Как сформировать личность учителя-исследователя, новатора, учёного-педагога? Воспитателя? Яркую личность, обладающую разносторонними знаниями, умениями, профессиональными компетенциями? Какими материальными и духовными ценностями должен обладать педагог? Какой должна быть модель педагогического образования в мире и в каждом государстве? Какая между ними связь? Эти и другие вопросы педагогического образования обсуждались в мае 2016 года на II Международном форуме по педагогическому образованию в Казани, в котором приняли участие учёные более чем из 22 стран мира, в том числе и из Беларуси. Остановимся на некоторых озвученных проблемах.

Серьёзная дискуссия велась на тему специфики трансформации образования, зависящей от нескольких составляющих. Российский профессор Р. А. Валеева условно разделила изменяющуюся систему педагогического образования на несколько взаимозависимых блоков и выделила следующие: трансформирующийся обучающийся, транс-

формирующееся образование, трансформирующийся учитель, трансформирующееся педагогическое образование.

Блок 1. Трансформирующийся обучающийся. Социально-психологическое, психологическое, психофизиологическое развитие современного ребёнка объективно связано с происходящими изменениями в культурно-исторической среде, которая выступает в качестве источника развития психики.

Блок 2. Трансформирующееся образование. Обновление школьного образования, формирование у учителей соответствующих предметных, педагогических и психологических компетенций являются необходимыми условиями не только модернизации научно-образовательной сферы, но и поступательного, динамичного развития социума. Это требует принципиального изменения подходов к организации образовательного процесса, разработки и внедрения новых многоуровневых образовательных систем, гуманитарных и педагогических технологий.

Блок 3. Трансформирующийся учитель. В условиях развития образования, когда его сущностными характеристиками становятся открытость, самоорганизация, самоопределение и саморазвитие, педагог как неотъемлемый элемент системы подвержен существенным изменениям. Эффективным профессиональным поведением педагога становится не реактивное (пассивно-приспособительное), а активное (активно-адаптирующее) или субъектно-преобразующее поведение.

Блок 4. Трансформирующееся педагогическое образование. Анализ и соотнесение отечественных моделей подготовки учителя и национальных практик в различных странах мира, прежде всего в Европе, с последующей адаптацией результативных механизмов к конкретной ситуации обуславливают поиск наиболее эффективных путей решения данной проблемы. В современных условиях это предполагает реализацию двух основных взаимосвязанных научно-образовательных направлений: формирование педагогов-практиков с высоким интеллектуальным потенциалом, развитыми исследовательскими компетенциями и трансформацию организационных механизмов рефлексивной, практико-ориентированной подготовки учителя в классическом университете [1, с. 24].

Выступления участников форума показали общую озабоченность перспективой развития педагогического образования в разных странах мира, единство в понимании происходящих изменений, содержания стандартов, технологий, траекторий реализации педагогического образования в классических (и федеральных) университетах в контексте стратегической академической политики. Всеми учёными было отмечено, что современная школа нуждается в образованном, активном, талантливом учителе, способном работать в условиях меняющегося мультикультурного мира. И потому в университетах мира понимают актуальность проведения серьёзной грантовой политики по подготовке учителей новой формации (не качественного набора абитуриентов до выпуска специалистов, их социальной поддержке и педагогических инноваций).

Представители пилотной площадки по реализации новых форм и содержания подготовки педагогов новой формации Института педагогики и образования (ИПО) Казанского (Приволжского) федерального университета (КФУ) рассказали об успешной реализации ими проекта 5-100 «Учитель XXI века, или Квадратура трансформирующегося педагогического образования», получившего одобрение Международного совета.

В своих выступлениях Министр образования Татарстана Э. Н. Фаттахов, ректор БОУ И. Р. Гафуров, директор ИПО КФУ А. М. Елдияров предложили пути реализации новой модели педагогического образования, а также стратегию реформирования системы подготовки учительских кадров [2, с. 7–8]. Учёные сделали акцент и на необходимости создания Координационного совета как целостной системы согласованных действий региональных органов, исполнительных власти и образовательного учреждения в сфере высшего профессионального образования, а также на актуальности разработки рефлексивного и исследовательски ориентированного педагогического образования. Отмечаясь, что в Казанском федеральном университете, например, уже сейчас созданы «распределённая» модель подготовки педагогов: в структуре большинства профильных институтов (Института физики, Института фундаментальной медицины и биологии, Института математики и меха-

ники имени Н. И. Лобачевского, Института филологии и межкультурных коммуникаций (отделения русского языка, татарского языка, английского языка) и др.) были образованы педагогические отделения, что позволило существенно улучшить предметную подготовку выпускников.

Сегодня практически все институты КФУ располагают самыми современными научными и учебными лабораториями, в том числе моделирующими образовательный процесс не только в университете, но и в школе. Основной принцип такой модели заключается в том, что квалифицированный учитель наряду с усвоением методики преподавания должен получить фундаментальные знания в своей области. Координатором психолого-педагогической подготовки учительских кадров в профильных институтах является Институт психологии и образования. Сейчас университет переходит к интегративной модели подготовки учителей, когда на основе гибких учебных планов бакалаврам классических направлений подготовки (физика, химия, биология и др.) будет предоставлена возможность после первого или второго года обучения перейти на педагогические профили.

Апробирован и другой путь вхождения в учительскую профессию, ставший популярным у студентов. Это обучение по разнообразным программам профессиональной переподготовки. Бакалаврам классических направлений предлагаются (на 4-м году обучения либо после окончания университета) программы переподготовки, например, по психологии, иностранным языкам, дополнительному образованию.

Нововведением 2015/2016 учебного года стало создание Центра педагогической магистратуры на базе ИПО. Формирование единого центра ответственности, во-первых, предоставит возможность унифицировать учебные планы в базовой части и повысить индивидуализацию обучения магистров, обеспечить вариативность, улучшить систему управления и контроля качества образовательного процесса; во-вторых — позволит сформировать уникальную инфраструктуру педагогического образования. Помимо основных образовательных программ, она включает два собственных общеобразовательных лица для одарённых детей (IT-

лицей и лицей имени Н. И. Лобачевского), входящих в структуру университета, Приволжский центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. В-третьих, изменятся содержание и направленность научных исследований учёных-педагогов. Педагогическая составляющая интегрирована в образовательный процесс вуза и служит основой для внедрения новых обучающих технологий практически во все направления подготовки, в том числе и педагогики высшей школы.

Интегративная практико-ориентированная модель педагогического образования в Казанском федеральном университете уже реализуется по нескольким траекториям. Это *вариативная траектория* (варианты параллельного обучения будущих бакалавров предметной подготовки на I, II, III курсах); *распределённая траектория* (обучение по разным траекториям в разных структурных подразделениях университета); *переподготовка бакалавров* предметной подготовки (варианты переподготовки будущих бакалавров на IV курсе); *переподготовка педагогов* (на другую дисциплину); *Центр повышения квалификации и переподготовки* работников образования; *педагогическая «интернатура»* (практико-ориентированное обучение бакалавров предметной подготовки в течение года) в системе профессиональной переподготовки; *педагогическая магистратура* (педагогическое образование на базе любого высшего образования); *аспирантура* (общая педагогика, история педагогики и образования; теория и методика профессионального образования) на базе высшего образования или магистратуры. Эти траектории заложены в Концепцию стратегической академической единицы Института психологии и образования КФУ.

Педагогическая научная общественность сегодня отмечает, что значимое место в отечественной и мировой стратегиях дальнейшего развития системы педагогического образования занимает учитель. Так, доктор наук *Конор Гэлвин* (Университет Дублина, Ирландия), который работает в сфере образования, общественной политики, информационно-коммуникационных технологий и методологических исследований, а в настоящее время руководит проектными

исследованиями на магистерском уровне и докторскими работами по профессионализму и профессиональной деятельности, отметил, что работа учителя остаётся главной в постоянно меняющемся мире. «За последние десятилетия 20 века во многих странах мира, в том числе США и Европы, появились учёные (Дарлинг-Хаммонд и Либерман, 2012), разрабатывающие закономерности стратегической политики в отношении учителей и процесса преподавания. Целью такой политики является стремление построить некую общую для всех стран мира модель подготовки педагога в технологическом виде, что зачастую исключает значимый контакт с университетом и педагогическими исследованиями, направленными на улучшение профессиональной практики» [3, с. 14].

Исследования Университета Дублина показывают, что в этом процессе необходимо учитывать три направления исследовательского поиска: *компетенции* педагога (компетенции, которые формируются в вузе, и компетенции, которыми владеет педагог-практик); *профессиональные стандарты* (подготовки, повышения квалификации и переподготовки); *цели образования* (в вузе, центрах повышения квалификации и профессиональной переподготовки).

Тревор Маттон (Университет Оксфорда, Великобритания) отметил, что сейчас в мире наблюдается влияние глобальной политики на теорию и практику образования. «Сотрудничество управленческих структур педагогического образования с учреждениями образования быстро осложняется диверсификацией образовательных маршрутов, изменением ожиданий разных участников процесса и меняющихся форм конкуренции, существенно влияющих на содержание современных методик обучения, воспитания и развития» [4, с. 11]. В организации современного образовательного процесса в Великобритании используются методы стратегической социологии на макро-, мезо- и микроуровнях. Это помогает учитывать влияние политического курса на функционирование образовательного учреждения в культурно-историческом аспекте. Попытка объединить макро- и микроуровни в педагогическом образовании редко бывает основа-

на на ~~связи~~ связи между школами, ~~университетами~~ людьми и широким стратегическим ~~взглядом~~ контекстом.

Директор Института подготовки учителей и преподавателей школы в Университете Инсбрука (Австрия) *Михаэль Шратц* в своём докладе «От передового опыта к будущему: поиск нового подхода к обучению в соответствии» подчеркнул, что педагогическое образование в Австрии моделируется в рамках учебной парадигмы [5, с. 12]. В соответствии с программами подготовки учителя студенты проходят через «кожицу» учебных предметов, которые либо структурированы по подобию школьной программы, где студенты следуют строгой структуре классов (на уровне колледжа), либо разбросаны по различным предметным областям (на уровне университета). Оба подхода, по мнению М. Шратца, неудачны, поэтому предлагают будущим учителям ~~возможность~~ пространство, в котором они могут узнать, ~~как лучше~~ «развить фундамент знаний по обучению» и как это относится к преподаванию. Студенты, как правило, учатся ~~методам~~ преподавания, но не учатся понимать людей, которых им предстоит учить.

В Университете Инсбрука было проведено несколько научных исследований. Их результаты привели к изменению программы подготовки учителей — они стали исследовательски-ориентированными. Опыт университета показывает, что такие программы должны предполагать следующие формы исследовательской и методической работы: тщательное интервьюирование студентов — будущих педагогов — по всем предметным областям подготовки: дидактике, педагогике, школьной практике; использование *доказательного опросника*, позволяющего определить индивидуальные потребности студента и его «пригодность к работе» [5, с. 12]; применение научно обоснованных критериев отбора студентов для получения профессии учителя; опора на *практические подходы*, помогающие раскрыть творческий потенциал личности; использование *оценочных методик*, позволяющих анализировать результаты работы по программе подготовки учителей и осуществлять за ним обратную связь; организация *исследований*, направленных на мониторинг процесса обучения, изучение особенностей

подготовки педагогов в университете. Применение таких форм работы в подготовке учителей меняет традиционные представления о природе знаний и способах его приобретения, о герменевтическом феноменологическом чтении и его влиянии на обучение детей и педагогическую практику учителя.

Доктор наук, профессор департамента социальных и культурных наук Института педагогических наук в Гисенском университете имени Юстуса Либиха (Германия) *Марианна Фризе* в своём докладе «Профессиональная подготовка учителей в Германии и Европе» обратила внимание на то, что международная глобализация в XXI веке и демографические изменения стареющего общества привели к появлению новых концепций педагогического образования [6, с. 15]. В настоящее время в Германии ведутся дебаты по поводу профессиональной подготовки учителей. Они сфокусированы на двух вопросах. Во-первых, из-за изменений в структуре и содержании образования необходима дальнейшая профессиональная подготовка учителей в соответствии с требованиями Болонской реформы. Во-вторых, в связи с возросшим объёмом глубоких изменений социально-демографического характера центральной проблемой становится удовлетворение острой потребности в учителях дефицитных объектов сферы бытового обслуживания наряду с профессиями в сфере математики, информатики, естественных и технических наук в рамках дисциплин профессиональной подготовки учителей. Эта проблема в стране сейчас решается путём ключевых реформ, разработки и реализации программ профессиональной переподготовки, проведения мероприятий в области профессионального образования в Германии и Европе. Пересматривается структура университетских центров подготовки учителей в Германии, разрабатываются учебные программы и дидактические подходы к подготовке учителей, требования к компетентности, профессионализации данного процесса. В университетах страны предлагаются разнообразные траектории профессиональной переподготовки студентов.

Директор исследовательско-обучающей группы по профессиональной подготовке и управлению, соучредитель сети управления Шотландской ассоциации в области образо-

вательных исследований *Марджеру МакМахон* (Университет Глазго, Великобритания) обратила внимание на развитие будущих школьных управляющих кадров и их решающую роль в педагогическом образовании. Ею справедливо замечено, что постоянной проблемой многих мировых систем образования является привлечение лучших учителей на ведущие позиции в школах и, соответственно, на должность директора школы. «Проблема заключается не в вербовке школьных управленцев, а в обеспечении, сохранении и развитии качества» [7, с. 16]. Шотландская модель подготовки учителей принципиально отличается от английской. В Шотландии ведущим принципом педагогического образования является лидерство, это значит, будущий учитель должен научиться быть лидером ещё в университете. И потому обучение управленческой деятельности необходимо рассматривать как часть программы подготовки учителей. Это не просто стратегия создания интенсивно-

го управления в дальнейшей перспективе. Скорее это средство предоставления возможности и оказания помощи учителям в самом начале их профессиональной карьеры. Будущих учителей надо научить понимать и оценивать механизмы управления и контроля, принятия решений и их ответственного выполнения. С этими механизмами им придётся работать, ибо тот, кто не научился качественно исполнять, никогда не сможет потребовать исполнения, а значит, и руководить.

Поэтому, «... опираясь на тематические исследования по ряду систем образования, которые реконцептуализировали и реконструировали педагогическое образование по разным причинам, можно сказать, что, наряду с содействием развитию стремления к школьному управлению, такой подход имеет решающее значение и в подготовке инновационных, адаптивных и коллаборативных учителей, способных коллективно и индивидуально бороться с вызовами XXI века» [7, с. 16].

Список цитированных источников

1. *Валеева, Р. А.* Квадратура трансформации педагогического образования / Р. А. Валеева // МФПО II Международный форум по педагогическому образованию. Ежегодная конференция. 19—21 мая 2016 г. Программа форума. — Казань, 2016. — С. 24.
2. *Гафуров, И. Р.* Современная история педагогического образования в Казанском федеральном университете: от непонимания к приоритету / И. Р. Гафуров // МФПО II Международный форум по педагогическому образованию. Ежегодная конференция. 19—21 мая 2016 г. Программа форума. — Казань, 2016. — С. 7—8.
3. *Гэлвин, К.* Переосмысление педагогического образования в 21 веке: вопросы успешной реорганизации системы подготовки учителей / К. Гэлвин // МФПО II Международный форум по педагогическому образованию. Ежегодная конференция. 19—21 мая 2016 г. Программа форума. — Казань, 2016. — С. 14.
4. *Маттон, Т.* Обучение преподаванию в Англии: связь макро-и микроуровней / Т. Маттон // МФПО II Международный форум по педагогическому образованию. Ежегодная конференция. 19—21 мая 2016 г. Программа форума. — Казань, 2016. — С. 11.
5. *Шратц, М.* От передового опыта к будущему: поиск нового подхода к обучению и преподаванию / М. Шратц // МФПО II Международный форум по педагогическому образованию. Ежегодная конференция. 19—21 мая 2016 г. Программа форума. — Казань, 2016. — С. 12.
6. *Фризе, М.* Профессиональная подготовка учителей в Германии и Европе / М. Фризе // МФПО II Международный форум по педагогическому образованию. Ежегодная конференция. 19—21 мая 2016 г. Программа форума. — Казань, 2016. — С. 15.
7. *МакМахон, М.* Развитие будущих школьных управляющих кадров и решающая роль педагогического образования / М. МакМахон // МФПО II Международный форум по педагогическому образованию. Ежегодная конференция. 19—21 мая 2016 г. Программа форума. — Казань, 2016 г. — С. 16.

Окончание — в № 11 за 2016 год.