

РЕФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО ЕВРОПЕЙСКОГО УЧИТЕЛЯ

REFORM OF THE MODERN EUROPEAN TEACHER'S PROFESSIONAL PEDAGOGICAL TRAINING

Блинов В.М.

Доцент кафедры начального образования
Владимирского государственного университета,
кандидат педагогических наук
E-mail: bvladim33@gmail.com

Blinov V.M.

Associate Professor of the Department
of Primary Education of the Vladimir State
University, Candidate of Sciences (Education)
E-mail: bvladim33@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению результатов реформ профессионально-педагогической подготовки учителей в целом во всей Европе, при этом автор подробно останавливается на анализе финской и английской моделей реформирования педагогического образования.

Annotation. The article discusses the results of the reforms of the teachers' professional pedagogical training across Europe. At the same time, the author closely examines the Finnish and British models of reforming pedagogical education.

Ключевые слова: педагогическое образование, европейский учитель, реформа профессионально-педагогической подготовки, модель реформирования.

Keywords: pedagogical education, the European teacher, reform of professional pedagogical training, model of reform.

Начало нового тысячелетия ознаменовалось во всех странах Европы новой волной реформ профессионально-педагогической подготовки учителя.

Можно назвать минимум пять причин этого явления:

1. Обязательства стран ЕС по созданию единого пространства высшего образования (в том числе и педагогического) после *совместного заявления министров образования от 19 июня 1999 года в Болонье*.

2. Реформа необходима, чтобы школа и подготовка учителя соответствовали динамично развивающемуся информационному обществу. Согласно *рабочей программе Совета*

Европы (2002), подготовке учителей определена центральная роль в развитии образования в Европе. Исправление существующих недостатков в педагогическом образовании некоторых стран должно происходить в соответствии с данной программой.

3. Результаты *международного конкурса по сравнению успехов школьного образования (2001)* ясно показали, что упущения в сфере образования можно преодолеть, только реформируя педагогическую подготовку.

4. Реформирование будет иметь успех только при изменении механизма управления высшим образованием, включая и педагогическое, при этом ключевыми словами будут являться результативность и децентрализация.

5. Непривлекательная форма организации современного педагогического образования.

Исходя из этого, охарактеризуем некоторые актуальные европейские проблемы педагогического образования и его реформы. Для этого проведём анализ рабочей программы для развития образования европейского Совета и процесса, начатого в Болонье.

Рабочая программа по развитию образования в странах-членах Европейского Союза (включая стран-кандидатов), принятая в Лиссабоне Советом Европы в 2002 году, включает тринадцать направлений. Среди них базовыми являются: содействие (поощрение) мобильности; содействие европейской совместной деятельности по обеспечению качества, принимая во внимание развитие сравниваемых критериев и методологий; содействие со стороны Европейских Измерителей в области высшего образования (через совместное развитие европейских образовательных модулей); учение в течение всей жизни; кооперация с учреждениями высшего образования и студентами; содействие привлекательности европейского единого пространства высшего образования.

В трёх положениях Рабочей программы по развитию образования чётко формулируются условия, при выполнении которых улучшится профессионально-педагогическая подготовка европейских учителей, которая является индикатором осуществления всего процесса реформирования:

- гарантия, что учительству будет оказана особая поддержка, чтобы можно было соответствовать требованиям информационного общества;
- определение такого минимума навыков, которыми должны обладать учителя, чтобы иметь возможность исполнять свои меняющиеся роли в информационном обществе;
- обеспечение потребности в квалифицированных учителях и повышение привлекательности учительской профессии.

Достижение цели совершенствования педагогического образования в странах-членах Европейского союза будет соответствовать требованиям подготовки инициативного специалиста, профессионально-педагогически подготовленного для ориентации в информационном обществе, способного выполнить его заказ, а не «гармонизацию» педагогического образования в принудительном порядке.

С подписания Болонского Заявления (1999) был дан старт созданию единого европейского образовательного пространства высшей школы. Насколько важным считают этот процесс развития в Европе, можно судить по тому, как интенсивно, начиная с Болоньи

(1999), 29 министров образования, согласовав шесть целей, уточнили их в Праге (2001) и добавили ещё три:

1. Введение системы легко читаемых и сравнимых дипломов (дополнения к диплому), чтобы можно было лучше оценить как академические, так и профессиональные познания из различных (европейских) институтов и приобретенные учителем квалификации.
2. Введение системы высшего образования, которая основывается по существу на двух циклах («без степени» и «со степенью»). Первый цикл с минимальным сроком обучения от трёх лет должен предоставить соответствующие квалифицированные кадры для европейского рынка труда, второй ведёт к диплому магистра и/или доктора.
3. Введение системы кредитов почти как ЕКТС (Европейская Кредитная Трансфертная Система). Она должна обеспечить сравнимость обучения, трансферт (перевод) для различных направлений территориального образования заработанных кредитов и признание также, кроме высшего образования, приобретенных компетенций.

Следует заметить, что **введение европейской единой двухциклической системы высшего образования профессионально-педагогической подготовки в некоторых странах – это явный шаг назад**. Не ясно, что имели в виду руководители европейских держав, подписывая этот документ, если учителей для первой ступени будут готовить три года, а ветеринаров не менее пяти?

Более важным нам представляется введение, во-первых, ЕКТС (Европейской Кредитной Трансфертной Системы) или КАС (Кредитной Аккумуляционной Системы). Вот четыре основных её пункта:

1. Ориентация на приобретенные компетенции как результаты учащихся в учёбе.
2. Проекты по предложению обучения, направленные на профессионально-педагогическую подготовку и при этом, в первую очередь, на реализацию предложений, обоснованных учебными результатами, а во-вторых, имеющих потенциал для повышения гибкости, как учебной программы, так и путей обучения студентов.
3. За основу берется учебная нагрузка студентов как единицы измерения вместо расплывчатой единицы измерения «количество часов семестровых недель».
4. Признание различных видов организации высшего образования: с помощью компьютера, приобретение компетенций в течение всей жизни или модульно.

В учебных планах определенные компетенции или результаты учёбы должны быть достигнуты в течение этого времени.

Во-первых, это означает мощный вызов не только для той образовательной ситуации, в которой есть значительные разногласия между предусмотренным и фактическим временем учёбы, но и принципиальное задание и обязательство к продолжительной реформе форм обучения, в том числе и подготовки учителя.

Во-вторых, через применение ЕКНС (Европейской Кредитной Накопительной Системы) двухциклическая структура обучения может обладать потенциалом для обучения

всех учащихся на уровне первого цикла, на базе которого выстраивается обучение второго цикла для специальных областей.

Долгосрочные взаимодействия соответствуют цели содействия европейской кооперации в обеспечении качества высшей школы. Создание единого образовательного стандарта (ENQUA) должно привести к обеспечению высоких стандартов качества и сравнимости квалификаций на едином европейском уровне.

На взгляд современных европейских исследователей требуется разработка модели научного представления о знании в педагогическом образовании; обоснование профессионально-педагогической подготовки учителей; создание модели, которая содействовала бы решению специфических задач профессионально-педагогической подготовки учителей.

Новая система европейского педагогического образования в соответствии с одной из своих задач должна удовлетворить потребности современного общества в квалифицированных кадрах.

Исходя из такой перспективы, она должна стать интегрированной системой и включать в себя следующие компоненты:

1. Система отбора будущих учителей.
2. Сертификация базового педагогического образования.
3. Вводная фаза в учительскую профессию.
4. Профессиональное непрерывное развитие учителей.
5. Возможность повышения их профессиональной квалификации.
6. Участие в развитии школы на исследовательском уровне.

Все это достижимо при условии, что учителя несут профессиональную ответственность за уровень своей подготовки, организацию школьной работы, повышение собственной значимости и карьерного роста.

Данная система должна быть открытой и перманентно изучаемой, чтобы не сойти до фрагментарного функционирования. К сожалению, в основополагающих документах по проведению реформы педагогического образования в Европе мало и фрагментарно указаны пути непрерывного процесса повышения профессионального уровня педагогических кадров. Вот некоторые из них:

- подготовка и самоподготовка в различных компонентах через возможные предложения обучения;
- продолжение образования через повышение квалификации и переподготовку;
- участие в развитии школьного дела в роли педагогического исследователя и профессионального организатора.

Приведенная ниже цитата германского исследователя даёт нам основание поразмышлять о российской действительности в этой области.

«В тексте меморандума по образованию в течение всей жизни, разработанного Европейской комиссией (2000), кроме тезисов тоже ничего обнаружить невозможно. Изменяющийся профиль задачи базового педагогического образования; квалификационная система, сопровождающая всю жизнь, – вот и всё, а как? Это может означать только одно – пустая трата человеческих и материальных ресурсов. Содержание (Curricula) педагогического образования – конгломерат с неясными целями» (Oelkers, 2002).

Как сформулировать то, какие профессиональные базисные умения необходимы сегодня и завтра европейскому учителю, что имеется в виду под педагогическим образованием, базирующимся на стандартах?

Современные механизмы управления педагогическим образованием в Европейском Союзе распределяются между государством и автономной высшей школой. Государства должны проводить гибкую политику управления и не вмешиваться в практику структурного административного управления, включая и аккредитацию учебных заведений. В то же время не устраняться от собственных усилий по повышению компетенции всей системы образования современного учителя.

В контексте европейской реформы педагогического образования является необходимым рассмотрение современных существующих профессиональных университетских национальных систем. На наш взгляд, сравнить две такие разные, как финская и английская, модели будет очень полезно.

Успехи финских учащихся на последних олимпиадах и то, что в Международном квалификационном индексе Финляндия находится на лидирующих позициях, заставляет обратиться к её опыту в организации педагогического образования, в первую очередь.

Система образования в Финляндии находится с начала 70-х годов XX века в перманентном и динамичном процессе развития. Экономический кризис начала 90-х годов дал дополнительный толчок развитию образования в стране.

Перестройка Финляндии в общество, в котором экономика базируется на последних достижениях науки, стала национальной программой. Как следствие возросло количество учащихся в высших учебных заведениях страны (в 2000 году почти 70% окончивших школу продолжили своё обучение в вузах). Придание системе высшего образования международного характера, целевого введения новых информационных и коммуникативных технологий во всей системе образования, при одновременной децентрализации её управления и передачи ответственности за содержание образования и принятие на работу учителей общинам, привело к качественному изменению. Особое значение стало придаваться инновационной и развивающей культуре во всех областях образования.

Однофазовое педагогическое образование – финская модель, где базовая подготовка учителей продолжается минимум четыре года под ответственностью университетов. Выпускникам после окончания присваивается степень магистра педагогики, сразу гарантируются все права учителя, а ответственность за их дальнейшее профессиональное развитие несут сами школы.

Воспитатели детских садов получают своё образование также в университетах и через три года получают степень бакалавра. Никакого второго государственного экзамена (в отличие от немецкоговорящих стран Европы) не требуется. Будущие учителя для начальной школы защищают научную работу – диплом магистра педагогики. Учителя-предметники изучают в первую очередь предметные дисциплины. При этом 25% времени их обучения всё же отводится профессиональным компетенциям (педагогика, дидактика, написание «малой» педагогической работы, педагогическая практика).

Финские коллеги выделяют 12 критериев, которые означают качественное педагогическое образование:

1. Образование учителей в Финляндии ориентируется в первую очередь на развитие профессиональных качеств – личной самостоятельности и ответственности, а не на узконаправленные умения («skills»). Этому способствует самостоятельный выбор учащимися одной или двух областей знаний для специализации в течение академического года.
2. На передний план выдвигается подготовка педагогов к решению профессиональных проблем, образование учителей для передачи подготовленного содержания знаний и «систематизированных знаний» приобретает вторичное значение.
3. Исследование и развитие в многоаспектном смысле занимают важное место. Особое значение придаётся деятельности по научно-профессиональной подготовке и написанию будущими учителями начальной школы научной работы на степень магистра.
4. Предлагаемые условия образования гарантируют будущим учителям множество развивающих возможностей, ориентированных на исследовательскую и рефлексивную личностную позицию.
5. Обучение учителей содержит практикоориентированный компонент, в том числе и в специальных школах.
6. Подготовка по конкретным проектам уделяется особое внимание. Учёт соотношения индивидуальных норм и общих требований должен быть направлен на подготовку к работе в команде (коллективе).
7. Направления педагогической подготовки определяют будущие учителя сами за счёт высокой доли собственной автономии, складывающейся индивидуальной структуры программы обучения и интересов в содержании образования. Отсюда и разница программ обучения различных университетов в их структурах содержания образования.
8. Ответственности за образование учителей чётко определены (отделения подготовки учителей на педагогических факультетах университетов). Подготовка учителя имеет точный адрес координации обучения, куда интегрированы и школы для профессиональной практики.
9. Особо можно подчеркнуть высокое качество подготовки будущих учителей, которое проявляется через формальные квалификации, доклады по национальным и международным педагогическим исследованиям (прежде всего, в области предметных дидактик и общей дидактики).
10. Целеполагания и методы педагогического образования, постоянно находящиеся в зоне интересов общин и их школ, потребности обучения и развития учащихся и национальные типовые цели системы образования состоят в постоянном диалоге.
11. Внесение хорошо разработанной эволюционной и развивающей культуры в направления педагогической подготовки и в область стратегического управления системы образования.

12. Систематичная внутренняя эволюция университетов, готовящих учителей. Через собственные и международные средства информации поступает информация обо всех изменениях. Открытие и открытость вместо национальной или региональной замкнутости как двигатель перманентного развития и реформ.

Высокая привлекательность профессии учителя начальной школы и определённый уровень подготовки обеспечивают высокие успехи и конкурентноспособную систему педагогического образования. «Только лучшие хотят быть в Финляндии учителями начальной школы», – такое объяснение успехам своих учащихся дал финский представитель в Европейском Союзе Е. Ликанен.

С середины 80-х годов педагогическое образование (по собственному определению – учительский тренинг) в Англии становится равным образом предметом как устоявшимся, так и переживающим бурный перелом. Этот «перелом» относится в первую очередь к двум моментам:

1. Механизмы управления в смысле изменяющегося стандарта реализуемой (выравнивающей) модели подготовки учителя.
2. Формы точного контроля результатов подготовки учителя» (К. Jacques, 2002).

В английской модели изменяющихся стандартов выполняемая подготовка учителя определяется государственными стандартами, которые формулируются напрямую из школьного содержания обучения, производного от «национального содержания образования». Учреждения подготовки учителей обязаны предоставить такие образовательные предложения, чтобы за предусмотренное время тренинг учителя действительно мог достичь этих стандартов. Реализация по достижению стандартов и квалификации может быть осуществлена через четыре структурные модели. Достижение цели контролируется внешними агентствами. Финансирование подготовки учителей осуществляется независимо от достижения цели.

Основой английской модели подготовки учителя являются сорок два изменяющихся стандарта, которые определяют что и как должен усвоить студент, чтобы стать квалифицированным учителем. Последний раз 42 стандарта по подготовке учителей в Англии были опубликованы в 2002 году секретариатом государственных стандартов.

Стандарты тесно связаны с национальным содержанием обучения школьной системы образования и подразделяются на три взаимосвязанные области:

- профессиональные ценности и навыки;
- предметные знания (знания и понимания);
- преподавание (умение планировать, мониторинг и контроль, обучение и классное руководство).

Требования к проходящим подготовку учителям касаются четырёх аспектов:

1. Вступительные предпосылки по подготовке педагогов четко формулируются и претенденты, желающие участвовать в обучении, принимая решение о поступлении, берут на себя ответственность за успех образовательного процесса.
2. При требовании точного исполнения 42 «стандартов», сами типичные государственные задания для содержательного оформления подготовки очень подвижны, т.е. претенденты решают сами, с какими предложениями и условиями обучения

они обеспечат собственное достижение реализации стандартов. Среди прочего требуется партнерство со школами или же размер периода практики должен быть значителен.

3. Такое партнерское соглашение должно соответствовать действительности.
4. Партнерское соглашение должно носить явный характер, чтобы претенденты находились как под внутренним, так и под внешним контролем качества.

Управлением подготовкой учителя в содержательном отношении через избранную модель стандартов в высокой мере ограничивается поле деятельности претендентов, но зато они получают в организационно-структурном плане большое право выбора.

Претенденты могут, по сути, выбирать между четырьмя организационными моделями:

1. Модель, предлагающая различные стандарты во временной параллели.
2. Последовательные организационные модели предусматривают сначала «предметное образование», которым следует основная школьнопрактическая подготовка.
3. Гибкая поствузовская подготовка.
4. Подготовка «на основе занятости», что представляет дальнейшие опции к организации обучения. Через Агентство подготовки учителей (ТТА) (негосударственную организацию) подготовка учителей в Англии и в Уэльсе может рассматриваться как частное предприятие. Достоинно внимания то, что подбор средств подготовки учителей для различных претендентов со стороны ТТА зависит от её успешности и компетентности, а значит от контроля.

Центры подготовки и их успехи контролируются через уже упоминаемые изменяющиеся критерии 42 стандартов, а претенденты на педагогическую подготовку – согласно установкам Отдела стандартов в образовании, центрального Агентства по надзору требований стандартов для подготовки учителей.

Основная подготовка учителя и постоянное профессиональное развитие связаны, кроме прочего, через **так называемую систему карьерного роста в профессии, через которую и строится потом переподготовка и непрерывное образование.** Продолжение обучения носит в основном тренировочный характер.

Представленная модель, где педагогическое образование направляется изменяющимися стандартами, определяет с помощью 42 стандартов отношение учителей к так называемому «ядерному содержанию образования», включая контроль качества для достижения стандартов. «Профессиональная практика», традиционные «дисциплины» педагогического образования, следовательно, больше не авторитетны и поэтому не являются предметом содержания образования профессиональной подготовки.

Список литературы:

1. *Bellenberg, G. Die Lehrer Innenausbildung in Deutschland / G. Bellenberg, A. Thierack // Best and saufnahme und Reform bestrebungen. – Essen. – 2001.*
2. *Buchberger, F. Lehrerbildung in Finnland – Forschungsgestuetzte Problemloesekapazitaet eines Lehrerbildungssystems als Bedingung fuer hoechste Bildungsleistungen? / F. Buchberger, I. Buchberger // Die Deutsche Schule. – 2003. – Mai.*

3. Europäesche Kommission. Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. – Luxemburg, 1995.
4. *Haensel, D.* (Hrsg.) *Lehrerbildung neu denken und gestalten* / D. Haensel, L. Huber. – Weinheim : Beltz, 1995.
5. *Hascher, T.* *Standards in der Lehrerinnen-und Lehrerbildung* / T. Hascher, H. Altrichter // *journal fuer lehrerInnenbildung*. – 2002. – 1. – P. 4-7.
6. *Keuffer, J.* *Reform der Lehrerbildung in Hamburg* / J. Keuffer, J. Oelkers. – Weinheim : Beltz, 2001.
7. OECD. *Lernen fuer das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000*. – Paris, 2001.
8. *Oelkers, J.* *Probleme der Lehrerbildung. Welche Innovationen sind moeglich?* / J. Oelkers // *Cloer, E.* (Hrsg.) *Welche Lehrer braucht das Land?* – Muenchen : Juventa, 2000. – P. 126-141.
9. Rat der Europäeschen Union. *Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa*. – 11762/02 EDUC 102 – KOM (2001) 501 endg.
10. *Terhart, E.* (Hg.) *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland* / E. Terhart. – Weinheim : Beltz, 2000.
11. *Terhart, E.* *Standards fuer die Lehrerbildung* / E. Terhart. – Expertise fuer die KMK. – Bonn, 2002.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2012, № 4