



<http://LLL21.petrso.ru>

<http://petrsu.ru>

Издатель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет»,
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Научный электронный ежеквартальный журнал
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК

Выпуск 2 (10).
Spring 2015

Главный редактор
И. А. Колесникова

Редакционный совет

О. Грауманн
Е. В. Игнатович
В. В. Сериков
С. В. Сигова
И. З. Сковородкина
Е. Э. Смирнова
И. И. Сулима

Редакционная коллегия

Т. А. Бабакова
Е. В. Борзова
А. Виегерова
С. А. Дочкин
А. Клим-Климашевска
Е. А. Маралова
А. В. Москвина
А. И. Назаров
Е. Рангелова
А. П. Сманцер

Служба поддержки

А. Г. Марахтанов
Е. Ю. Ермолаева
Т. А. Каракан
Е. В. Петрова
Ю. Ю. Васильева
Е. Н. Воротилина

ISSN 2308-7234

Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № **ФС77-57767** от 18.04.2014

Адрес редакции

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

УДК 378.1

БЕРМУС Александр Григорьевич

доктор педагогических наук, профессор кафедры образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (Ростов-на-Дону)

bermous@donpac.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ЭТАПА МОДЕРНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Аннотация: предметом исследования в статье является «язык реформ» как совокупность идей, смыслов и концептов, находящихся в основе процессов реформирования и модернизации педагогического образования. В качестве основной концептуальной проблемы указывается существенная ограниченность формальных требований как основания модернизации педагогического образования. С целью выявления возможных концептуальных ресурсов модернизации анализируется опыт аналогичных реформ в странах Запада, в том числе: Швеции, Великобритании, Норвегии, США и др. Автор показывает необходимость: а) научно-информационного обеспечения всех предпринимаемых мер, б) сравнительно-сопоставительного анализа вклада педагогического образования в социальное развитие, в) взаимосвязи между требованиями стандартов, показателями качества общего и профессионального педагогического образования. В качестве фактора модернизации рассматриваются идентификация и проектирование динамики образа учителя в социокультурном и профессиональном контекстах, а также его уровневая дифференциация в зависимости от стажа и результативности работы. Свидетельства эффективности каждого этапа модернизации предлагается оценивать по комплексу параметров, включая результативность, характеристики индивидуального и системного развития, а также – качество среды. Важным условием оценки эффективности является постоянное исследование соотношений между политическими установками и достигнутыми результатами, что определяет тенденции и основания реформы. Сделан вывод о том, что проектирование модернизации педагогического образования должно учитывать не только внутрисистемные условия и ресурсы, но также – глобальные изменения ландшафта образования в современном мире¹.

Ключевые слова: модернизация, педагогическое образование, концептуальные основы модернизации, политика реформ, исследования образования.

A. Bermous

CONCEPTUAL PROBLEMS AT THE MODERN PHASE OF TEACHER EDUCATION MODERNIZATION IN RUSSIA

Abstract: the subject of the presented research is «the language of reforms» as a set of ideas, meanings and concepts that are at the heart of teacher education modernization. The main concep-

¹ Статья написана в рамках выполнения Государственного контракта № 213.01-05/2014-1 на базе ЮФУ «Разработка и апробация новых модулей основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – гуманитарные науки, история), предполагающих академическую мобильность студентов вузов в условиях сетевого взаимодействия».

tual problem is a significant limitation of formal requirements, which are the grounds for pedagogical education modernization. In order to identify possible conceptual modernization resources, the article examines the practice of similar reforms in Western countries, including Sweden, the UK, Norway, the USA and others.

The author shows the need for: a) scientific and information support of all the measures taken; b) comparative analysis of teacher education contribution to social development; c) correlation between the requirements of standards and quality indicators of general and professional teacher education. The paper presents the factor of modernization as an identification and design of teacher image evolution in socio-cultural and professional contexts, as well as their level differentiation depending on job performance and years of experience. Each modernization stage should be assessed based on the set of parameters, including performance, characteristics of individual and system development, and the environment quality. An important requirement for the performance evaluation is a constant study of the correlation between the political setting and the results achieved, which defines trends and bases of the reform.

The author concludes that not only internal conditions and sources should be taken into account during the process of teacher education modernization, but also the global changes in education setting in the modern world.

Key words: modernization, teacher education, conceptual bases of modernization, reform policy, education research.

Постановка проблемы. Современные проблемы модернизации отечественного педагогического образования многозначны. Среди них: изменение нормативно-правовой базы, реорганизация большинства учреждений педагогического образования, преобразование содержания, структуры и системы управления образовательными программами, существенные трансформации норм и требований к преподавательской деятельности. В этой статье мы сосредоточимся на концептуальных проблемах модернизации педагогического образования. Следует отметить, что чаще всего модернизация педагогического образования осмысливается узкофункционально. В частности, говорится о необходимости подготовить учителей к «реализации новых школьных стандартов», «повысить процент выпускников программ педагогического образования, идущих работать в школу», способствовать реорганизации педагогических вузов «за счет включения их в состав классических университетов и расширения практической подготовки». В результате язык модернизации [1] исчерпывается возрождением или дополнением известных диагностических и конкурсных процедур (олимпиад, испытаний, экзаменов); внедрением новых поколений стандартов/требований/регламентов, включением органов управления образования в процессы корректировки/совершенствования/индивидуализации образовательных программ, обновлением учебно-методической литературы (ресурсной базы) и др.

Очевидно, что все перечисленные меры известны, по крайней мере, с начала 90-х годов XX века, и невозможность (либо неэффективность) их реализации в течение последних двух с половиной десятилетий есть причина для более серьезного анализа концепции модернизации. В особенности следует отметить нарастающее в последние годы противоречие между радикальностью организационных преобразований в сфере педагогического образования и преимущественно «оптимизационной» рамкой теоретических представлений о происходящем. В этой ситуации становится необходимым осмысление изменения кон-

цептуального («гуманитарного») контекста модернизации [2]. В том числе с привлечением зарубежного опыта.

Обзор зарубежного опыта. Для сопоставления были взяты материалы исследований образовательных систем Шотландии, Ирландии, Франции, Италии, Нидерландов, Финляндии, Норвегии, Австралии, Новой Зеландии, США, Канады, Сингапура, Южной Кореи и Японии, т. е. весьма разнородных стран. Привлечем внимание к некоторым моментам, которые представляются важными в свете изменений отечественной системы педагогического образования. Интересный материал для рефлексии и сравнения содержит обзор публикаций, посвященных принципам образовательной политики в сфере педагогического образования Шотландии [3]. Отправной точкой в данном случае стало понимание «вклада, который может внести педагогическое образование в качество и эффективность образовательного опыта молодежи» через:

1. Осмысление сильных и слабых сторон (current strengths and areas for improvement) системы педагогического образования.

2. Сравнительно-сопоставительный анализ вклада педагогического образования и других образовательных систем в социальное развитие молодежи, переживших значительные изменения и добившихся значительных успехов.

3. Исследование взаимосвязей между формами педагогического образования и ростом профессионализма, с одной стороны, и ростом профессионализма с успехами учащихся, с другой стороны.

4. Оценка значения педагогической практики как фактора роста влияния и эффективности педагогического образования.

Первым результатом исследования опыта Шотландии стал вывод о наличии четырех моделей педагогического профессионализма, опирающихся на различные ценности:

– модель *эффективного учителя* (придающая особое значение инструментальному совершенству);

– модель *рефлексивного учителя* (основанная на идее постоянного профессионального роста);

– модель *исследующего учителя* (ориентированная на исследование собственной практики);

– модель *«учителя перемен»* (*transformative teacher*).

Иными словами, следует признать, что учитель не может быть простой суммой требуемых компетенций, он носитель некоторого образа (модели), укорененной в культурной и образовательной традиции.

Обращает на себя внимание, что все интуитивно необходимые, но количественно неопределенные связи между отдельными показателями качества и динамики образовательных реформ, становятся в Шотландии объектами специальных исследований. Так, например, изучаются связи между педагогическим образованием, изменениями общеобразовательных учебных планов и стандартов (curriculum changes); другое исследование направлено на выявление связей между профессиональным развитием учителей и их способностью участвовать в обновлении содержания либо же между ростом педагогического профессионализма и показателями качества общего образования.

Кратко перечислим и прокомментируем основные категории, сквозь призму которых анализируются процессы в педагогическом образовании:

1. Доктринальный документ (манифест), декларирующий стратегические идеи и приоритеты развития системы педагогического образования. В Шотландии эту роль исполняют два документа: «Учительское согласие: Профессия учителя для 21 столетия» (*Teachers' Agreement: A Teaching Profession for the 21st Century*, SEED, 2001) и «Содержание для совершенства» (*Curriculum for Excellence – August 2010*).

2. Базовые предположения (The implications) – исходные суждения и установки относительно ценностей, целей, направленности, условий и контекстов, значения отдельных факторов развития.

3. Оценки качества исходных данных (The nature and quality of the data sources), объектом которых является не только надежность и достоверность тех или иных данных, но и их пригодность, адекватность поставленным задачам исследования и проектирования, возможности перекрестной валидации тех или иных сомнительных представлений.

4. Свидетельства эффективности (evidence of effective practice) – результаты политики. В частности, успешность педагогического образования оценивается на основании семи показателей: соответствия требованиям стандартов, характеру наставничества, привлечения и раннего профессионального развития, партнерства со школами, непрерывному профессиональному развитию (continuing professional development, CPD); совместной работе по совершенствованию учебных планов и их оценке, признанию учительского профессионализма и исследованиям, посвященным профессиональному развитию преподавателей в системе педагогического образования.

На этом фоне заметим, что концептуальные рамки стандартов профессионального образования и деятельности педагогов в России еще не стали предметом рефлексии: достаточно напомнить, что в Профессиональном стандарте педагога (2013) используются представления о трудовых функциях, знаниях, умениях и трудовых действиях. В то же время образовательные стандарты оперируют видами, задачами деятельности и компетенциями. Тем интереснее некоторые опыты анализа зарубежных стандартов профессиональной подготовки учителей [4].

Так, первым существенным отличием системы требований к педагогам, сложившейся в Великобритании, является их иерархичность. Первичные адресуются соискателям статуса «квалифицированного учителя» (Qualified Teacher Status); более сложные адресованы учителям основного уровня после окончания пробного периода работы в школе (Core Standards). Есть требования к педагогической деятельности учителей продвинутого уровня: к «учителям-специалистам» (Post Threshold Teachers), «учителям-знатокам» (Excellent Teachers), «учителям-экспертам продвинутого уровня» (Advanced Skills Teachers).

Далее, стандарты структурируются по направлениям:

– *профессиональные качества* (отношения с учащимися, коммуникативные навыки, профессиональное развитие учителя);

– *профессиональные знания и понятия* (собственно педагогические и методические умения, включая способность к проектированию и реализации образовательного процесса, оценивание, конструирование эффективной образовательной среды и др.);

– *профессиональные умения* (включая требования к речевой, языковой и математической грамотности).

Завершающей частью профессионального стандарта является руководство для соискателей по овладению соответствующими умениями и компетенциями, а также инструменты диагностики и самодиагностики достигнутого уровня.

В США политика в области подготовки учителей традиционно находится в постоянном поле напряжения между федеральным уровнем и уровнем штатов [5]. Тем не менее, начиная с 1980 года, основные инструменты регулирования педагогического образования последовательно переходят на национальный уровень. Среди них: повышение качества подготовки через установление государственных стандартов и требований; снижение барьеров перед профессионалами, не имеющими педагогического образования, но желающими работать учителями; нацеливание системы качества на получение информации о степени реализации потребностей учащихся. Еще в 1988 году в США было отмечено фундаментальное противоречие, сохраняющее свое значение для модернизации российского педагогического образования: «Использование политических инструментов для реформирования базируется на исходном недоверии мнению профессионального сообщества. Но дилемма, сопровождающая эту политику, заключается в том, что судьба реформы, в конечном счете, зависит от тех, кто является объектом недоверия» [6, с. 34].

Альтернативой недоверию могут быть: придание большей значимости идейным, концептуальным средствам регулирования (в противовес нормативной документации), развитие альтернативных механизмов аттестации и лицензирования учителей (в том числе с непедagogическим базовым образованием), а также развитие исследовательских и инновационных практик, в рамках которых учителя смогут развить свои собственные представления об образовании.

Некоторую альтернативу как английскому, так и американскому пути модернизации представляет собой политика в отношении педагогического образования в Швеции [7]. Специфика «шведского пути» в педагогическом образовании обусловлена тем, что в период с 1950 по 2007 год, когда Швецию возглавляли социал-демократы, развитие учительской профессии строилось на единой систематической основе научных знаний. При этом в Швеции так же, как и в России, изначально педагогическое образование было представлено двумя подсистемами: «элементарными педагогическими училищами», ориентированными на подготовку учителей для начальной школы, и «подготовкой учителей для грамматических школ» – аналогом отечественного высшего педагогического образования.

Впоследствии в результате усиления правых тенденций в политике правительство уходит от унификации в сторону возобновления традиционных ценностей (так называемая «ретрадиционализация»). Еще одним источником идей

для развития педагогического образования остаются глобалистские неолиберальные доктрины и управленческие концепции [8; 9].

Соответственно, формируются три вывода относительно истоков и стратегии образовательной политики Швеции в сфере педагогического образования. Во-первых, подтвержден идеологический характер реформ, опирающихся на те или иные политические ценности и установки, а не на реальные образовательные результаты. Во-вторых, существует разделение между социал-демократической образовательной политикой, соответствующей идеологии «государства всеобщего благосостояния» в контексте глобальной экономики, и правой политикой, ориентированной на ценности традиционных профессиональных сообществ. При этом ни либеральные ценности социал-демократов, ни влияние глобализации не оказывают существенного влияния на учительскую профессию, что, в конечном счете, приводит к возрастанию традиционализма в учительской среде и системе педагогического образования.

Аналогичное исследование совместного влияния национальных, общеевропейских и глобальных тенденций на педагогическое образование было предпринято в Норвегии [10]. Его основой стало три вопроса: каковы общие характеристики педагогического образования в Европе; что было предпринято для интеграции европейского образования, каковы основные перспективные элементы и дискурсы норвежского педагогического образования в свете начатой в 2003 году в Европе реформы.

Вслед за исследователями американской модели реформирования педагогического образования, предусматривающей две тенденции: профессионализации педагогической профессии и, одновременно, дерегуляции подготовки педагогов и лишения учреждений педагогического образования монополии на подготовку учителей [11], норвежские авторы выделяют некоторые общие основания (warrants) реформы, представляющие собой «ведущие противоречия», задающие динамику процессов. В качестве таких общих оснований модернизации выступают следующие соотношения:

- между «эмпирической» и «идеологической» позицией (доказательное основание – evidentiary warrant);
- между результатами и необходимыми для их достижения ресурсами (отчетное основание – accountability warrant);
- между общественным и личным благом (политическое основание – political warrant).

Таким образом, в современных концепциях процессов модернизации образования прослеживается новый (хотя и укорененный в гегелевской философской традиции) инструмент анализа, позволяющий определить специфику реформ с точки зрения порождающих их напряжений и противоречий.

Вообще отличительной особенностью европейских реформ педагогического образования является их существенная обусловленность политическими требованиями по созданию единого европейского культурного и образовательного пространства и формированию общеевропейской идентичности. Нынешний этап реформирования образования является одним из этапов глобального европейского процесса, начавшегося сразу после окончания Второй мировой войны

в 1945 году, продолжившегося подписанием «Римского договора» в 1957 году и «Маастрихтского договора» в 1993 году о создании Европейского союза, его расширением за счет 10 стран Восточной Европы в 2004 году и др.

По этой же логике создавались общественные ассоциации и сообщества, занятые выработкой ориентиров для процесса реформ: в их числе «Ассоциация педагогического образования в Европе» (Association for Teacher Education in Europe (ATEE), www.atee1.org), «Европейская конференция по исследованиям образования», действующая среди северных стран (Дания, Исландия, Норвегия, Финляндия, Фарерские острова и Гринландия); ежегодный конгресс по педагогическому образованию, «Европейский журнал по педагогическому образованию» и др. Тем же целям служили и программы «Erasmus», «Lingua» и «ARION», обеспечивающие мобильность и международные обмены в сфере образования и, в том числе, в сфере педагогического образования.

В целом приверженность европейской повестке дня означает реализацию следующих тенденций в развитии педагогического образования:

- увеличение объема (expansion): увеличение длительности обучения с двух до четырех лет в колледжах общего образования;
- межпредметная интеграция (assimilation): интеграции академических дисциплин и методик;
- академизация (academization): усиление предметной подготовки учителей;
- специализация (specialization): создание возможностей для студентов специализироваться в одном или нескольких предметах, а также – в различных педагогических функциях;
- дидактизация (didactisation): повышение значимости личностно-ориентированных методов обучения и практики.

Отдельной проблемой модернизации педагогического образования является переход к компетентностно-ориентированным стандартам педагогического образования. В этой связи интересен опыт исследования результатов внедрения компетентностно-ориентированных стандартов педагогического образования в бельгийской Фландрии [12]. Анализировалось мнение 218 выпускников образовательных программ подготовки педагогов, а также 51 преподавателя в системе педагогического образования. Несмотря на весьма значительный срок (с 1998 года) реализации компетентностно-ориентированных стандартов, результаты их внедрения далеко не однозначны.

Во-первых, выявились четыре разных пути формирования компетенций:

- через погружение в практику;
- через особенности планирования и образовательной политики;
- через интеграцию практических и теоретических компонентов образования;
- недостаточная реализация компетентностного подхода вследствие мнения преподавателей о его малой применимости к педагогическому образованию.

Главный вывод упомянутого исследования заключается в том, что разные группы учителей (в том числе отличающиеся сроком работы в школе, типом

школы) демонстрируют не только разный уровень овладения одними и теми же компетенциями, но относятся к разным профилям компетенций. При этом сохраняется неоднозначность и в оценках компетентностного подхода, и в степени готовности преподавателей к его реализации в условиях педагогического образования.

Стоит отметить, что в рамках анализа зарубежного опыта, как правило, рассматриваются только отдельные национальные системы, при этом международные организации и движения, участником которых является Россия (например, Болонский процесс), даже не упоминаются. Единственное исключение делается для проекта TALIS (Teaching and Learning International Survey, Международный обзор учительства и ученичества в странах Организации экономического сотрудничества и развития), который преследовал цели диагностики и сравнительной оценки национальных систем педагогического образования, но не содержал никакой инновационной повестки.

Специфика и проблемы модернизации российской системы педагогического образования. По сути, обозначенный выше круг вопросов находился в центре внимания аналитического доклада международного саммита, посвященного профессии учителя [13]. Нельзя не согласиться с базовой установкой доклада: до тех пор, пока учитель будет восприниматься как «часть проблемы», требующая внешнего решения профессия учителя не станет привлекательной для по-настоящему талантливых и амбициозных кандидатов. Напротив, в основе любой стратегии модернизации педагогической профессии и педагогического образования должно быть признание учителя «центром решения проблемы», вокруг которого должны сосредотачиваться все инструменты и полномочия, в том числе: повышение статуса профессии учителя, совершенствование системы профессиональной подготовки и развития, стимулирование диалога между учителями и органами государственной власти.

Однако благое пожелание оказывается существенным образом скорректированным несколькими значимыми обстоятельствами. В частности, проблемы модернизации российского педагогического образования рассматриваются исключительно техническим образом: как необходимость обеспечить «правильную расстановку приоритетов при выборе успешных кандидатов, претендующих на профессию учителя», «отбор эффективных методик и систем рекрутинга учителей», «предоставление предварительного обучения отобранными кандидатам», «оптимизация методики формирования заработной платы» и др.

Иными словами, важнейший пласт проблем, связанных с концептуализацией места и роли учителя в современном мире, действующих в этой связи процессов и тенденций начисто игнорируется, а нынешнее положение рассматривается как «принципиально удовлетворительное», требующее лишь дополнительных мер по повышению эффективности в рамках существующих институтов и смыслов.

Другим ограничением становится тот факт, что предлагаемые меры формулируются в виде абстрактных заданий вне связи с конкретными государственными или социальными субъектами образовательной деятельности, а также безотносительно к тому, на кого эти меры должны быть направлены.

Например, говорится о необходимости «сделать профессию учителя желанным выбором в карьере», но эта постановка лишена конкретики – как с точки зрения того, каковы карьерные предпочтения молодежи, так и с точки зрения того, кто может выполнить соответствующий комплекс мер. В результате основные выводы доклада совершенно банальны. Утверждается, что для «рекрутинга перво-классных учителей нужна не только адекватная зарплата, но и возможности профессионального роста»; либо же «рекрутинг должен осуществляться с учетом специфики рынка труда», а «образовательная политика должна влиять на привлекательность профессии учителя».

Немаловажно и то, что заявленная субъектность учителя сводится к формальным декларациям, поскольку единственной общественной организацией, партнерство с которой является приоритетом государственной политики, оказывается профессиональный союз, т. е. организация, занятая защитой трудовых прав своих членов, но не являющаяся субъектом образовательной, тем более международной образовательной политики. Соответственно единственным реальным субъектом модернизации педагогического образования оказывается государство, что очевидным образом противоречит всей идеологии «развивающего» и «открытого» профессионального образования.

Однако, несмотря на важность включения политических механизмов, обеспечивающих «обратную связь» в процессе построения реформ, все же самым серьезным вызовом для нынешнего этапа развития педагогического образования является концептуальная неготовность организаторов образования к радикальным изменениям экономического, социального и информационно-культурного ландшафта образования в течение ближайших лет и даже месяцев. В одной из статей [14] использована метафора снежного склона, который до последнего момента создает впечатление монолита, однако любое неосторожное движение может запустить снежную лавину. Попытаемся, вслед за ее авторами, обозначить основные направления трансформаций, актуальных для судьбы отечественного педагогического образования.

1. Распространение телекоммуникационных сетей, увеличение их пропускной способности и доступности приводит к качественно новому структурированию образовательного пространства. Традиционная модель преподавания (каждый преподаватель разрабатывает учебно-методическую документацию, по которой в дальнейшем работает) сменяется более дифференцированной моделью, в рамках которой небольшое число высокопрофессиональных разработчиков формирует современные электронные ресурсы образования. В то время как преподаватели более низкой квалификации выступают в роли тьюторов и консультантов. При этом функционирование обеих категорий может осуществляться совершенно независимо друг от друга и, более того, в значительном удалении от конечных потребителей образовательных услуг. Аналогичные процессы (хотя и не так быстро) происходят и в среднем образовании: таким образом, подготовка «универсального» учителя или преподавателя оказывается все менее и менее востребованной и требует специализации и дифференциации в связи с актуальным профилем деятельности.

2. Разрушается социальная инфраструктура педагогического образования, традиционно выступавшего в качестве «массовой» версии университетского образования. Здесь действуют два фактора: с одной стороны, за счет массовых он-лайн курсов увеличивается доступность высококачественного университетского образования, в том числе и в высокорейтинговых университетах. С другой стороны, многолетняя политика академизации и «университизации» педагогического образования (1990-е годы) привела к дистанцированию организаций общего и профессионального педагогического образования и ослаблению практической подготовки учителей.

3. Нарастание образовательных рисков в глобальном образовании. Сама мысль о том, что образование есть зона возрастающих социальных и экономических рисков кажется, на первый взгляд, странной. Однако если задуматься над судьбой платного образования (особенно в элитном секторе), мы сталкиваемся с огромным количеством различных рисков. С одной стороны, одним из важнейших факторов выбора той или иной образовательной программы является возможность для выпускника найти высокооплачиваемую и престижную работу. Иными словами, с учетом лага в 4–6 лет речь идет о первичном риске выбора профессии (высокодоходный сектор рынка за это время может основательно «просесть», и полученный диплом может оказаться не столь уж эффективным приобретением). С другой стороны, вследствие постоянного удорожания образования в последние десятилетия, весьма вероятна ситуация, когда студент для получения образования вынужден обращаться к образовательному кредиту, что вносит дополнительные риски – как со стороны заемщика, так и со стороны кредитора. Существует не менее значительный риск самого образовательного учреждения: если в прошлом динамика развития образовательных учреждений была соразмерна динамике развития региональной экономики, то в условиях глобализованного мира и стремительно расширяющегося рынка международных образовательных услуг и корпоративного образования мера неопределенности стратегий развития образования многократно возрастает.

4. Эффективность традиционной модели педагогического образования определялась готовностью выпускников включиться в процесс развития кадрового потенциала промышленного производства. Между тем в современной экономике промышленное крупнотоварное производство составляет далеко не единственный и, во всяком случае, не главный процесс, а осуществляется наряду с разного рода информационными технологиями, инновационным дизайном, менеджментом, культурным досугом и потреблением. Соответственно изменяется содержание и соотношение различных компонентов педагогической деятельности, что, в конечном счете, обуславливает изменение требований к профессионализму учителя и системе его подготовки.

Подведем краткие итоги сказанному. Не вызывает сомнения тот факт, что происходящие в последние годы перемены в системе отечественного педагогического образования, в том числе утверждение «Профессионального стандарта педагога» и нового поколения ФГОС ВО, существенное сокращение количества и реструктуризация педагогических институтов и университетов, запуск «Проек-

та модернизации педагогического образования»¹ есть свидетельства масштабности изменений. В то же время следует иметь в виду, что результаты этих изменений могут существенно различаться в зависимости от того, будет ли осмыслена их природа в контексте трансформации сущности и форм человеческого бытия в XXI веке либо же модернизация педагогического образования будет оставаться совокупностью технических мероприятий по сокращению затрат.

Опираясь на опыт реформ педагогического образования в России и других странах мира, можно утверждать, что условиями выбора первой альтернативы должны стать:

1. Осмысление проблем реформирования педагогического образования на широком фоне социальных, культурных трансформаций последних десятилетий, формирования глобального информационно-образовательного пространства и качественных изменений социальной инфраструктуры образования.

2. Преодоление одномерной зависимости идеологии реформирования образования от функционально-деятельностного и задачного подхода за счет обращения к методам философии и социологии знания, политического анализа, экономической теории и стратегического менеджмента, а также религиоведческой и социально-философской экспертизы.

3. Ключевым условием успешности реформирования оказывается оформление субъектов реформ на разных уровнях образовательной системы – от единичной образовательной программы/организации вплоть до международного/глобального. Следует также определить «динамические основания», «движущие силы» реформирования в каждом отдельном случае. Можно быть уверенным, что, в отсутствие внятно артикулированных вызовов и стратегических интересов вовлеченных в процесс субъектов, единственным результатом формального реформирования окажется нарастание хаоса и внутренних противоречий.

4. Закономерным следствием дифференциации и осмысления поля реформ педагогического образования должно стать оформление альтернативных (в том числе региональных) концепций и стратегий реформирования, опирающихся на ситуационно обусловленную комбинацию действующих факторов, в том числе: национального и регионального законодательства, экономического развития региона, динамики рынка труда, существующих образовательных организаций, традиций и научных школ и др.

5. Необходимым условием успешности процесса реформ должны стать экспериментальные исследования происходящих трансформаций и в качестве результатов, и в качестве условий. Без оценки результативности влияния проводимых мероприятий, детализации содержания и направленности происходящих изменений риск накопления ошибок и нарастания напряжений оказывается непреодолимым.

¹ URL: <http://педагогическоеобразование.рф/>

Список литературы

1. Болотов В. А. К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 32–40.
2. Бермус А. Г. Гуманитарные смыслы образования: из XX – в XXI век / Южный федеральный университет. Ростов н/Д: Издательство ЮФУ, 2015. 318 с.
3. Literature Review on Teacher Education in the 21st Century (2010) / University of Glasgow. Scottish Government Social Research. 2010. 100 p. URL: <http://dera.ioe.ac.uk/1255/1/0105011.pdf> (дата обращения: 07.05.2015).
4. Абазовик Е. В. Особенности профессиональных стандартов подготовки учителей в Англии [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронное научное издание. 2010. №3. URL: <http://www.emissia.org/offline/2010/1395.htm> (дата обращения: 05.05.2015).
5. Bales V. L. Teacher education policies in the United States: The accountability shift since 1980 // Teaching and Teacher Education. 2006. № 22. P. 395–407.
6. Elmore R. F., & McLaughlin M. W. Steady work. Washington, DC: National Institute of Education. 1988.
7. Beach D., Bagley C., Eriksson A., Player-Koro C. Changing teacher education in Sweden: Using meta-ethnographic analysis to understand and describe policy making and educational changes // Teaching and Teacher Education. 2014. № 44. P. 160–167.
8. Apple M. W. Markets, standards, teaching, and teacher education // Journal of Teacher Education. 2001. № 52. P. 182–196.
9. Zeichner K. Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: neo-liberalism and the transformation of teacher education in the US. Teaching and Teacher Education. 2010. №26. P. 1544–1555.
10. Garm N., Karlsen G. E. Teacher education reform in Europe: the case of Norway; trends and tensions in a global perspective // Teaching and Teacher Education. 2004. № 20. P. 731–744.
11. Cochran-Smith M., & Fries K. M. Sticks, stones, and ideology: the discourse of reform in teacher education // Educational Researcher. 2001. № 30(8). P. 3–15.
12. Struyven K., De Meyst M. Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' points of view // Teaching and Teacher Education. 2010. №26. P. 1495–1510.
13. Как сделать профессию учителя – профессией будущего! Уроки со всего мира: Аналитический доклад международного саммита, посвященного профессии учителя / Пер. с англ. Л. И. Заиченко; Ред. Н. А. Заиченко. СПб., 2011. 144 с.
14. Барбер М., Донелли К., Ризви С. Накануне схода лавины: высшее образование и грядущая революция // Вопросы образования. 2013. № 3. URL: <http://vo.hse.ru> (дата обращения 10.05.15).