

АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Аннотация.

Актуальность и цели. Динамичное развитие социально-экономических систем России проявляет не только особенности, присущие отечественным исторически сложившимся закономерностям, а в той же мере взаимосвязь с мировыми тенденциями, затрагивающими все сферы деятельности человека, в том числе процесс подготовки педагогических кадров. Особую значимость приобретает процесс объективной идентификации процессов развития педагогических образовательных организаций в России и за рубежом. Целью исследования является концептуальный анализ зарубежного опыта подготовки педагогических кадров для соотнесения его со сложившимися традициями отечественной системы педагогического образования.

Материалы и методы. В процессе концептуального анализа зарубежного опыта подготовки педагогических кадров особое внимание необходимо уделять качеству интерпретации изучаемых процессов и явлений, например, учитывая выводы и результаты исследований Б. Л. Вульфсона, И. А. Зимней, В. Д. Шадрикова, У. Тайхлер, Г. Хог, О. Галан и др.

Результаты. В ходе исследования установлено содержание процесса развития зарубежной системы подготовки педагогических кадров; выявлены позитивные и деструктивные моменты ее развития и возможности трансляции на отечественную модель деятельности образовательных учреждений, осуществляющих подготовку педагогических кадров.

Выводы. Становление технологии эффективной подготовки педагогических кадров в России предполагает дальнейшее развитие сложившихся многовековых традиций отечественного профессионального педагогического образования и реализацию сотрудничества с прогрессивными научными педагогическими школами за рубежом. Это позволит создать оптимальную систему подготовки педагогических кадров в России. Эффективность данного взаимодействия основывается на готовности научной общественности и педагогов-практиков к системно-деятельностному взаимодействию с зарубежными педагогами.

Ключевые слова: образовательная реформа, системная модернизация, подготовка кадров, комплексный анализ.

N. A. Shaydenko

ANALYSIS OF FOREIGN EXPERIENCE IN TEACHERS TRAINING

Abstract.

Background. Dynamic development of socioeconomic systems of Russia displays not only features typical for Russian historically established regularities, but also an interconnection with world trends, including the process of teachers training. The process of objective identification of pedagogical educational institutions development processes is acquiring a great significance in Russian and abroad. The aim of the research is to conceptually analyze the foreign experience in teachers training in order to compare it with traditions of the Russian system of pedagogical education.

Materials and methods. In the process of conceptual analysis of the foreign experience of teachers training it is necessary to pay special attention to the quality of interpretation of the processes and phenomena under investigation, taking into account conclusions and results of the researches by B. L. Wulfson, I. A. Zimnyaya, V. D. Shadrikov, U. Teichler, G. Hog, O. Galan etc.

Results. In the research the author established the content of the process of development of the foreign system of teachers training; revealed positive and destructive aspects of its development and opportunities of transmission thereof onto the Russian model of the activity of educational institutions, involved in teachers training.

Conclusions. Formation of technologies of efficient teachers training in Russia presupposes further development of the centuries-old existing traditions of the Russian professional teachers training and realization of cooperation with progressive teachers training researchers abroad. These will allow to develop an optimal system of teachers training in Russia. The efficiency of the given interaction is based on the readiness of the scientific community and teachers to the system-activity interaction with foreign teachers.

Key words: educational reform, system modernization, teachers training, complex analysis.

Как показывают современные исследования, материалы периодики, данные глобальной сети, вину за все неудачи и просчеты системы образования современное общество готово зачастую возложить на учителей, педагогов, обвиняя их в профессиональной несостоятельности, некомпетентности, жестокости и других «смертных грехах». Причем данная тенденция прослеживается практически во всех странах Евросоюза, в США и ряде стран других континентов, где преподавателями недовольны все: дети, родители, чиновники. Данная ситуация спровоцировала абсолютно критическое положение по выбору учительской профессии. Например, в Норвегии профессию педагога выбирают самые слабые, неуспевающие студенты. Повсюду ощущается нехватка учителей, и на вакансии назначаются выпускники, едва получившие дипломы первого цикла университетского обучения. Ситуация усугубляется и тем, что треть норвежских учителей достигли пенсионного возраста, а количество учащихся постоянно увеличивается. Причина непопулярности учительского ремесла в Норвегии кроется и в низкой заработной плате, коэффициент которой сегодня составляет 1,2 от средней заработной платы по стране, тогда как 25 лет назад он равнялся 1,6. Аналогичная ситуация с подготовкой и оплатой труда учителя наблюдается и в Греции, где из-за нехватки дипломированных педагогов в школы приглашаются специалисты, имеющие любой университетский диплом.

В болгарской педагогической литературе тоже отмечается, что в результате рыночного мышления способные молодые люди выбирают высокооплачиваемые профессии, с большим социальным авторитетом. Профессия учителя в Болгарии не отличается подобными характеристиками, и поэтому в педагогическое направление высших школ принимают студентов с самым низким баллом [1, с. 23].

Однако кризис в подготовке педагогических кадров в Европе связан не только с оплатой труда, которая в большинстве стран Евросоюза достаточно высокая. По данным опроса профсоюза учителей Великобритании в стране лишь 9 % молодежи в возрасте 16–19 лет проявляют интерес к профессии

учителя. За последние несколько лет (2005–2010 гг.) количество учителей в Соединенном Королевстве сократилось на 10 %, дипломированных специалистов высшей категории в области образования стало меньше на 20 %.

Несмотря на широкомасштабные меры, предпринимаемые правительствами многих стран, – выделение крупных сумм на повышение заработной платы учителей, приглашение дипломированных специалистов из других стран – как в Великобритании; разработка систем материального вознаграждения из фондов профсоюзов работников образования для привлечения молодых специалистов – как в Швеции; введение централизованной системы премирования преподавателей, имеющих не менее 10 лет педагогического стажа, – как в Италии, – повсюду в Европе наблюдается кризисное состояние учительской профессии [2].

По данным исследования, проведенного Берлинским университетом, 56 % учителей Великобритании находятся в состоянии нервного стресса, нуждаясь в постоянном медицинском наблюдении; 80 % испанских учителей, как и их коллеги из Германии и Франции, испытывают постоянную физическую усталость и психологическое напряжение. Учителей в европейских странах волнует их социальный статус, несправедливое отношение к ним правительства. Достаточно вспомнить высказывания одиозного министра образования Франции К. Аллегра, призвавшего «растрясать толстого мамонта – учителя», британского министра Д. Блюкетта, объявившего учителей своей страны посредственностями, бывшего канцлера Германии Г. Шредера, обвинившего соотечественников-педагогов в лени [3].

Очевидно, что повышение материального достатка не является важнейшим фактором успешности проведения образовательных реформ. Скорее здесь на первое место выходит укрепление социального авторитета учителя. По данным материалов международного исследования в Финляндии, средняя учительская зарплата составляет 2500 евро в месяц. Однако начальная ставка финского педагога, с учетом ее покупательной способности, в два раза меньше, чем люксембургского – самого высокооплачиваемого учителя в странах-членах ОЭСР. Большие зарплаты, чем в Финляндии, имеют также датские и норвежские учителя. Очевидно, что во всей Западной Европе педагог – одна из высокооплачиваемых профессий, однако не все страны достигли таких впечатляющих успехов в образовании, как Финляндия.

Мы полагаем, что существуют определенные точки соприкосновения, общее и особенное в организации педагогического образования в различных странах. Однако процесс подготовки учителя носит системообразующий характер, демонстрирует своеобразное «замыкание системы на себя», так как специалист, следуя логической цепочке «школа – получение квалификации – профессиональная деятельность», фактически возвращается в исходную точку, но уже в новом качестве, обеспечивая воспроизводство и дальнейшее развитие системы образования. В связи с этим в процессе гармонизации мирового образовательного пространства подготовка высококвалифицированных педагогических кадров – зона особого внимания для большинства государств. В центре научного поиска находятся:

– интеграционные процессы в области образования, связанные с целенаправленной деятельностью национальных и наднациональных структур (Б. Л. Вульфсон, У. Тайхлер, Г. Хог, О. Галан и др.);

– потребности в обновлении образовательных систем в связи с возрастающей универсализацией образования, продиктованной динамикой общественного развития (В. И. Байденко, Дж. Зантворт, И. А. Зимняя, Я. И. Кузьминов, Ф. Бухбергер, А. Харгривз, С. Райхерт и др.);

– формирование высококвалифицированного педагогического корпуса для обеспечения качества образования, соответствующего международным стандартам (В. Д. Шадриков, Л. Б. Соколова, Б. Мун, П. Муссет, М. Татто, Д. Хопкинс и др.).

В контексте реформ российского образования особую значимость приобретает комплексный анализ прогрессивных тенденций, успехов и неудач, преимуществ и рисков в сфере подготовки педагогических кадров в глобальном, национальном, локальном масштабах. Указанные обстоятельства диктуют потребность в выстраивании прогрессивной концепции подготовки педагогических кадров для отечественного образования, требующей выработки особых механизмов реформирования, учета стратегических национальных интересов и объективной оценки тенденций, характерных для развития аналогичных образовательных структур в других странах.

Фактором, объединяющим национальные системы подготовки учителей, является отличие педагогического образования от других секторов профессиональной подготовки. Оно проявляется в непосредственной связи с большим количеством научных дисциплин (языки и литература, математика, биология, физика и т.д.), что создает самые благоприятные условия для интеграции различных областей знания в рамках высшей школы. Одновременно это предполагает решение актуальной проблемы достижения гармоничного содержательного баланса между различными компонентами учебных планов педагогического образования. Практически во всех моделях подготовки учителей структура содержания образования объединяет две сферы: предметную и профессиональную. Предметная подготовка включает в себя изучение общеобразовательных и специальных дисциплин. Профессиональный блок – общепедагогические дисциплины, методику и педагогическую практику. При этом следует принимать во внимание вариативность реального наполнения данных содержательных компонентов, учитывая отсутствие общего терминологического аппарата, применимого во всех культурных контекстах. Совокупность указанных компонентов можно рассматривать в качестве условной схемы содержательного структурирования учебных программ, используемых для подготовки учителей.

Варианты сочетания предметного и профессионального блоков, положенные в основу организации педагогического образования, позволяют выделить две его основные структурные модели:

– *синхронная модель*, в которой предметная и профессиональная подготовка совмещены в общем курсе высшего образования. В учебных программах, структурированных в соответствии с синхронной моделью, существенное место занимают курсы дидактики и методики, а также педагогическая практика (Австрия, Бельгия, Германия, программы «Bachelor of Education» в Англии и Уэльсе). Данная модель лежит в основе большинства программ подготовки учителей для основной школы;

– *последовательная модель*, где профессиональная подготовка учителей осуществляется по завершении курса высшей школы в определенной

предметной области. Длительность предметной подготовки зависит в основном от общей структуры высшего образования и составляет 3–4 года. В странах с последовательной моделью организации педагогического образования для перехода к фазе профессиональной подготовки необходимо получить степень бакалавра (например, программы «Postgraduate Certificate in Education» в Англии и Уэльсе, «Master of Teaching» и аналогичные в США), диплом Licence (IUFMn agregation во Франции).

Следует отметить, что в тех странах, где подготовка педагогических кадров осуществляется на основе только одной модели, более широкое распространение получила *синхронная модель*. Она характерна для Германии, Австрии, Польши, Чехии, Венгрии, Румынии, Нидерландов, Дании, Эстонии. *Последовательная модель* используется во Франции, США, Испании, Италии и Болгарии. В остальных странах на альтернативной основе сосуществуют обе модели, которые предлагают более широкий выбор образовательных маршрутов для получения квалификации педагога. Однако здесь также преобладает синхронная модель организации педагогического образования, за исключением Великобритании, Ирландии и Португалии – для этих стран более типичной является последовательная модель.

Данная классификация очерчивает лишь самые общие характеристики систем подготовки педагогических кадров, поскольку даже в тех странах, которые могут считаться «типичными представителями» той или иной модели, педагогическое образование обладает определенными специфическими особенностями.

Например, в некоторых странах, где подготовка учителей осуществляется в соответствии с синхронной моделью, существует дополнительный практико-ориентированный компонент профессионального блока, выделенный в отдельную фазу обучения, которая может быть определена как длительная педагогическая практика в школе. В Германии – там подобная практика носит название Vorbereitungsdienst или Referendariat – и Австрии (Unterrichtspraktikum) после сдачи первого государственного экзамена студенты в течение двух лет (в Австрии – одного года) посещают учебные семинары по подготовке учителей и ведут занятия в прикрепленных к этим семинарам школах. Эта фаза обучения заканчивается вторым государственным экзаменом, после чего выпускники получают квалификацию учителя.

В системе подготовки учителей, функционирующей во Франции на основе последовательной модели, прослеживаются отдельные черты синхронной схемы. С 2001 г. студентам, проявляющим интерес к профессии учителя, предоставляется возможность в течение второго-третьего года обучения в университетах (фаза предметной подготовки) добавить в число курсов по выбору новые модули предпрофессиональной подготовки (preprofessionalisation), которые включают в себя дисциплины педагогического цикла [4]. Похожая ситуация наблюдается в США, где такая схема характерна для интегрированных программ и альтернативных маршрутов подготовки учителей.

Опираясь на материалы общеевропейских мониторингов по проблемам подготовки учителей, а также на данные Тематической сети подготовки преподавателей в Европе, европейские исследователи дополнительно выделяют находящуюся в стадии становления интегративную модель подготовки педагогических кадров. В ней отдельные компоненты учебного плана, относя-

щиеся к предметной и педагогической области, объединяются в интегративные курсы. При этом акцент переносится на релевантные с точки зрения профессиональной компетентности темы и на связь теоретических и практических аспектов изучаемых дисциплин. Тенденция к структурированию учебных программ педагогического образования с использованием интегративной модели характерна для скандинавских стран и Испании.

Особое значение повышения качества подготовки учителей подтверждают принятая в мае 2013 г. во Франкфурте-на-Майне (ФРГ) Ассоциацией ректоров педагогических университетов Европы «Педагогическая конституция Европы» [5] и рекомендации о «Подготовке педагогических кадров» межпарламентской Ассамблеи государств – участников Содружества Независимых Государств. В рекомендациях определены следующие противоречия, существующие в системе подготовки кадров на современном пространстве СНГ: между потребностями общества в новом педагоге, обладающем высоким инновационным потенциалом, постоянно совершенствующем в соответствии с требованиями, предъявляемыми в настоящее время школой, обществом и государством к уровню профессиональной компетентности педагога, и содержанием подготовки педагогических кадров; между необходимостью усовершенствовать организационно-экономический механизм управления, чтобы он отвечал потребностям системы подготовки педагогических кадров, и бессистемной модернизацией отдельных его компонентов: финансовое обеспечение развития человеческого потенциала, экономические взаимоотношения, соответствующие потребностям рынка, организационно-правовое и информационное, научно-методическое обеспечение и др.; между потребностью в системном решении управленческих задач по развитию инновационной сферы профессиональной подготовки педагогов и недостаточной профессиональной готовностью руководителей сферы педагогического образования к развитию системных процессов управления в условиях XXI в. Определены модельные требования к современному педагогу и обоснованы направления развития педагогического образования в государствах – участниках СНГ.

Список литературы

1. **Колишев, Н.** Взаимоотношения между учителями и учениками в процессе обучения / Н. Колишев. – София : Захари Стоянов, 2013.
2. **Renaut, A.** *Liberalisme politique et pluralisme culturel* / A. Renaut. – Paris. : Pleins feux, 2009. – 172 p.
3. Министерство образования Франции. – URL: www.debatnational.education.fr
4. **Fermon, Y.** Initial and In-service Training in France / Y. Fermon // *Strategies of Change in Teacher Education – European Views* / ed O. Gassner. – Feldkirch : Pädagogische Akademie Feldkirch, 2002. – P. 150–154.
5. Педагогическая Конституция Европы. – URL: <http://yspu.org/images/0/00/Frankfurt2013.pdf>

References

1. Kolishev N. *Vzaimootnosheniya mezhdu uchiteli i uchenitsi v protsesa na obuchenie* [Interrelations between teachers and students in educational process]. Sofiya: Zakhari Stoyanov, 2013.
2. Renaut A. *Liberalisme politique et pluralisme culturel* [Culture of political liberalism and pluralism]. Paris: Pleins feux, 2009, 172 p.

3. *Ministerstvo obrazovaniya Frantsii* [Ministry of Education of France]. Available at: www.debatnational.education.fr
4. Fermon Y. *Strategies of Change in Teacher Education – European Views*. Ed O. Gassner. Feldkirch: Padagogische Akademie Feldkirch, 2002, pp. 150–154.
5. *Pedagogicheskaya Konstitutsiya Evropy* [Pedagogical Constitution of Europe]. Available at: <http://yspu.org/images/0/00/Frankfurt2013.pdf>

Шайденко Надежда Анатольевна
доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент Российской
академии образования, депутат
Государственной Думы Федерального
Собрания РФ, заместитель председателя
Комитета по образованию
Государственной Думы
(Россия, г. Москва, ул. Охотный ряд, 1)
E-mail: skipurova@gmail.com

Shaydenko Nadezhda Anatol'evna
Doctor of pedagogical sciences, professor,
correspondence member of the Russian
Academy of Education, deputy of the State
Duma of the Federal Assembly
of the Russian Federation, vice-chairman
of the Educational Committee
of the State Duma
(1 Okhotny ryad street, Moscow, Russia)

УДК 378

Шайденко, Н. А.

Анализ зарубежного опыта подготовки педагогических кадров /
Н. А. Шайденко // *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион.*
Гуманитарные науки. – 2014. – № 4 (32). – С. 204–210.