

ИННОВАЦИОННОСТЬ ЗАПАДНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Г. Полупанова

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

Несколько десятилетий назад педагогическое образование в США, Англии, Канаде вошло в систему университетского образования. Инновационность в дослужебной подготовке западного учителя строится на теоретических положениях личностно ориентированного обучения; переноса акцента с субъект-объектных на субъект-субъектные отношения обучающего и обучаемого при активной роли последнего; практико-ориентированной направленности подготовки за счет увеличения объема педагогической практики; системного подхода к организации процесса обучения.

Учебная программа вузовской подготовки учителей – «куррикулум» (curriculum) в англоязычных странах, трактуется широко и включает в себя все компоненты содержания обучения, методы и формы. Одной из важных проблем является соотношение автономности и регуляции, централизации и децентрализации при ее формировании. В некоторых странах прослеживается тенденция к централизации через формулирование единых национальных требований к учебным планам и программам педагогических учебных заведений. Так, в Англии в 1998 г. конкретизированы знания и умения как основа того, чему надо научиться, что надо знать будущим учителям и что они должны уметь делать по разделам: «Знание и понимание» «Планирование, преподавание и классное руководство», «Диагностика, контроль, регистрация, оценка и отчетность» «Другие профессиональные требования». Тем не менее, каждый вуз «лепест традиционную автономию» и через инновационные поиски сам определяет стратегию того, как этому учить. При этом возникают вопросы: являются ли такие программы относительно узким продуктом локальной университетской инновационной (само)деятельности либо отражением общегосударственных требований к подготовке учителей; есть ли общие принципы формирования таких программ насколько они инновационны и др.

При всем разнообразии программ подготовки западного учителя их отличают характерные черты, многие из которых носят инновационный характер: гуманизация в целях утверждения общечеловеческих ценностей; многоуровневость и многоступенчатость для обеспечения ответственности; интегрированность построения (межуровневый и межпредметный уровни); индивидуализация, дифференциация как основа построения; элективная детерминированность (сочетание обязательных дисциплин и предметов по выбору); ориентация на формирование ключевых компетенций будущего учителя через определение стандартов; акцент на самообучение и саморазвитие.

Автономность вузов в составлении учебных программ подготовки западного учителя содержит определенный латентный отрицательный потенциал в инновационности. Разрешение проблемы – продукт конвенционального подхода специалистов, который ведется в направлении оп

ения базового компонента профессионально-педагогической подготовки. Эффективные программы рождаются там, где концентрируются инновационные усилия на всех уровнях: федеральном, региональном, университетском, индивидуальном.

Западная педагогика ориентирована на формирование самостоятельного, критически мыслящего человека, готового к самообучению в течение всей жизни, способного эффективно оценивать постоянно меняющуюся ситуацию, поэтапно менять первоначально сформированную знаковую структуру и, исходя из этого, результативно действовать и развиваться.

Для этого необходимо, чтобы учитель осваивал новые профессиональные роли и в своем развитии двигался от использования предписанного к конструированию нового; от следования заданному к принятию решений; от сольного исполнения к работающему в команде через сотрудничество; от конструирования только своих уроков к планированию совершенствования школы; от реагирования на директивы «сверху» технического исполнителя к рефлексопрактику - профессионалу; от обладания знаниями к их созданию; от следующего за кем-то к облеченному властью.

Можно выделить следующие основные темы, составляющие сегодня профессиональный компонент подготовки будущего американского учителя: «Становление полного профессионала»; «Конструктивистская рефлексивная модель»; «Педагоги, занятые развитием»; «Ученик на всю жизнь»; «Умелый и рефлексивный учитель»; «Учитель как катализатор успешного развития образовательного общества»; «Учитель как активный ученик и человек, принимающий решения»; «Учитель как активный лидер в мультикультуральном обществе»; «Учителя: мыслящие, вовлеченные, сотрудничающие».

Приоритеты очевидны. В разных вариациях представлены модели подготовки «нового» или «лучшего» профессионала: рефлексивного практика, учителя как «перманентного» ученика, учителя-лидера, учителя-исследователя. Формирование учителя-лидера называют «возвышающей концепцией учительства». Такая несколько высокопарная формулировка потребовала усилий по ее теоретическому обоснованию. В связи с этим появляются новые термины: руководство командой (team-leadership), коллективное принятие решений (collective decision-making), интерактивный профессионализм (interactive professionalism), распределенное руководство (distributed leadership), которые отражают определенный вектор движения педагогической и научной мысли.

Концепция «рефлексивного практика» в ее современном понимании в рассматриваемых работах была предложена Дональдом Шоном в 1983 г. и затем получила дальнейшее развитие в его работах, так и в трудах его западных последователей. Вместе с тем отмечается, что значение для введения рефлексивной практики «столь велико, что практически не осталось времени для внутренне мотивированного изменения в классе, школе или университете. А разрыв между опытом, теорией и исследованием представляется сегодня столь же широким, как и прежде» [1, с. 44].

30% знаний, которые учителя будут давать через 10 лет, еще не существуют сегодня. Такие знания были озвучены на конференции «Политика в области педагогического образования в Европейском Союзе» в начале нынешнего века. Это предопределяет необходимость формирования будущего учителя как вечного ученика, который должен уметь приводить собственную профессиональную деятельность в соответствие с требованиями времени, непрерывно повышая свой профессиональный уровень; быть готовым самостоятельно вносить изменения, быстро и эффективно реагируя на перемены.

Однако это направление характеризуется недостаточно разработанным педагогическим инструментарием. Необходимы условия, при которых будущие учителя смогут развить в себе исследовательские компетенции, активного учения, проблемного решения, проектирования, так как они приоритетны в подготовке к учению в течение всей жизни. Следовательно, необходимы новые интегративные теории – обучения/изучения/ учения.

В 1980-е гг. в США, а затем в Великобритании развернулось движение за активное привлечение учителей к исследовательской деятельности. Такие авторитетные научные журналы, как например, «Harvard Education Review», «Teaching and Change» стали регулярно публиковать результаты исследований учителей.

Подготовка учителя-исследователя подразумевает понимание того, что «учитель не только плотитель знаний, но и производитель знаний для себя». Позже появилась концепция «исследование через деятельность» (action research), которая, в частности, разрабатывалась в трудах Шера (1996); Калхуна (1992); Беннета (1992) и др. «Мы прошли путь от исследований об учите-

лях к исследованиям вместе с учителями и, наконец, исследований, проводимых самими учителями» [2, с. 394]. Такое понимание представлялось ценным с точки зрения того, что исследование, возможно, способствует инновационному видению и формированию более эффективного учителя. Однако основательных доказательств тому нет, но есть обоснованные сомнения в том, является ли хороший учитель-исследователь лучшим преподавателем.

Как уже было отмечено, подготовка учителя отражает современный подход к его обучению как непрерывному процессу, состоящему из трех основных этапов: будущий учитель, начинающий учитель, опытный учитель и основывается на концепции «развивающей перспективы».

Высокое качество профессионального развития требует поиска и применения нововведений. На этапе последиplomного развития западного учителя наибольшее распространение получили инновации в русле сотрудничества, интеграции, рефлексии, деятельности и исследовательской работы. Инновации появляются там и тогда, когда возникает необходимость в создании условий для развития. Развитие реализуется лишь через конкретные целостные системы. Рассматривая педагогическое образование как целостную систему в режиме развития, мы тем самым фиксируем наличие основной предпосылки инновационности в формировании учителя.

В качестве тенденции можно выделить непрерывное, системное, стимулируемое объективными факторами возрастание темпов инновационного развития подготовки западного учителя в интересах достижения высокой эффективности.

Литература

1. Studies on higher education institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments. Bucharest, 2003.
2. Good T. & Brophy J. Looking in classrooms. – 6th ed. – Harper Collins College Publisher, 1994.