

МАТЕРИАЛЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ

УДК 378

Бермус Александр Григорьевич

*доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой
образования и педагогических наук*

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

E-mail: Bermous@sfedu.ru

ВЫЗОВЫ, КОНТЕКСТЫ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ЛИНИИ ТРАНСФОРМАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Последние несколько лет характеризуются постоянной дискуссией относительно нынешнего состояния и перспектив трансформации педагогического образования вообще, и педагогического образования в условиях многопрофильных («классических») университетов, в частности. Неопределенность статуса и направлений трансформации этого сектора образования, во многом, стали первопричиной принятия «Концепции подготовки педагогических кадров до 2030 года» [5] и организация три года подряд Всероссийского форума на базе РАО «Педагогическое образование в российском классическом университете» (2022 – 2024).

Между тем, несмотря на высокую интенсивность обсуждения, мы находимся все еще в точке, где нет определенных векторов движения. В этой связи, основной проблемой настоящей статьи является попытка определение возможных направлений трансформации содержания университетского педагогического образования в актуальном политическом и научно-образовательном контексте.

Прежде всего, следует отметить, что появление множества новых нормативных документов в научно-образовательной сфере, в том числе, «Программы фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021 – 2030 годы)» [6], новых паспортов научных специальностей в области наук об образовании [1] задает

спектр проблем, связанных с построением институциональных моделей реализации заявленных политических целей. В действительности, это — одно из самых серьезных противоречий системы управления: отсутствие регулярных механизмов перевода политических целей и деклараций на уровень практической работы: обновления образовательных программ, выполнения исследований, организации инновационных практик.

Аналогичная проблема существует и в аспекте влияния научно-образовательного сообщества на выработку и реализацию политики в сфере педагогического образования. Помимо уже упомянутого форума в РАО, посвященного трансформациям университетского педагогического образования, на протяжении многих лет проводятся форумы в Казани (International Forum on Teacher Education — Международный форум по педагогическому образованию, <https://ifte.kpfu.ru/>), Ростове-на-Дону («Миссия университетского педагогического образования в XXI веке»), однако, несмотря на множество принятых в рамках каждого из форумов документов (резолюций, рекомендаций и т.д.), их совокупное влияние на политику в сфере педагогического образования незаметно.

Весьма важным фактором трансформации стала передача сохранившихся к 2020 году педагогических университетов в ведение Министерства просвещения РФ [4].

Последствием этого стал ряд решений, которые были приняты Министерством просвещения РФ в отношении всей системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров (в частности, утверждение концепции федеральной системы сопровождения педагогических работников [3] или внедрение «ядра педагогического образования» [2]), и устанавливаются новые нормы и ориентиры развития. В результате, на сегодняшний день, складываются две параллельные системы подготовки и профессионального развития педагогических кадров. Одна из них формируется в тех территориях, где на базе педагогических университетов выстраивается единая многоуровневая система подготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Другая — в тех субъектах РФ, где системы среднего и дополнительного профессионального образования представлены находящимися в ведении Минпроса колледжами и институтами повышения квалификации (развития образования), а система высшего педагогического образования представлена вузами, находящимися в ведении других министерств (прежде всего, Министерства науки и высшего образования).

Все эти факты определяют актуальность формирования новой системы стратегического управления подготовкой и повышением квалификации педагогических работников как единой отраслью.

Состоявшаяся дискуссия о выходе РФ из «Болонского процесса» и подписание Указа Президента №343 [7] ставит задачу проведения в 2023 – 2026 гг. эксперимента по обновлению и суверенизации системы высшего образования в РФ, в целом, и системы педагогического образования, в частности. Это также требует переосмысления всего спектра взаимоотношений между органами управления образованием всех уровней, образовательными организациями, осуществляющими подготовку и повышение квалификации педагогических кадров, и работодателями, в качестве которых, в большинстве случаев, выступают все те же органы управления образованием и образовательные учреждения.

Следует отметить, что помимо изменений нормативно-правовой базы подготовки педагогических кадров, существуют глобальные и, в значительной степени, «контекстные» смыслы трансформации образования, определяющиеся тенденциями и проблемами всего «пост-пандемийного мира».

Несколько лет назад для обозначения этих тенденций использовалась аббревиатура VUCA-мир [13] (Volatility Uncertainty Complexity Ambiguity world, т.е. мир переменчивый, неопределенный, сложный и двусмысленный), однако в последнее время большую популярность приобрела аббревиатура BANI-мир [12] (Brittle Anxious Nonlinear Incomprehensible, хрупкий, тревожный, нелинейный и непостижимый).

Едва ли есть смысл в том, чтобы углубляться в детальный анализ каждой из аббревиатур и различий между ними, тем более что каждая из них вполне метафорична, но отметим лишь некоторые качественные характеристики современного мира, по поводу которых сфера образования должна вырабатывать определенные принципы и предлагать новые решения.

В частности:

1) Хрупкость является качеством и свойством сложных систем, внутри которых накапливаются множественные противоречия, напряжения и неустойчивости. Соответственно, преодоление хрупкости (так называемая, «антихрупкость» [14]) связана с определенными принципами, позволяющими обеспечить выживание и развитие в этих условиях: использование стрессоров для перенастройки системы, включение взаимно-до-

полнительных и противоположных стратегий, сокращение дистанции между теми, кто принимает решения, и теми, кто испытывает их последствия.

2) Тревожность — есть также следствие неопределенности и разнонаправленности импульсов, непредсказуемости и учащения катастроф, а средствами снижения тревожности оказывается увеличение осознанности, осмысление и терапия травматических состояний, эмпатия и социальная поддержка, кооперация и координация усилий.

3) Нелинейность — есть проявление сложных связей и отношений между различными аспектами, действиями и событиями, вероятность появления бифуркаций; смягчение негативных последствий нелинейности обеспечивается рефлексивным сопровождением, распределенной ответственностью за принятие решений.

4) Непостижимость — есть также следствие сложности и динамичности мира; не будучи в силах «отменить» это свойство, мы можем снизить его разрушительные последствия за счет отказа от самоуверенности и радикальности своих решений, развития интуиции и альтернативных знаний (в том числе, религиозных), большей адаптивности и многосторонности в процессе принятия решений, перехода от эго-мышления — к эко-мышлению.

Сказанное вполне проявляется и в проблемных аспектах подготовки педагогических кадров [8]. В частности, фиксируются следующие характеристики:

1) Дисбаланс и отсутствие единых измерителей качества подготовки педагогов в разных вузах;

2) Разрыв между темпом обновления содержания педагогической подготовки и темпом обновления школьного образования;

3) Несоответствие содержания и уровня подготовки выпускника (молодого учителя) актуальным запросам отрасли, общества и государства;

4) Слабая вовлеченность работодателей, включая региональные системы образования, в процесс нормирования и подготовки педагогических кадров;

5) Дефицит учительских кадров, недостаточный уровень «закрепляемости» молодых педагогов в профессии;

6) Недостаток опережающих научных исследований в сфере образования, недостаточная поддержка педагогических исследований;

7) Недостаток комплексных мер по ранней профориентации школьников на педагогические профессии

Из всего сказанного возникает некоторый интегрированный образ задач трансформации системы педагогического образования в Российской Федерации. Отметим некоторые принципиальные решения:

1. Интеграция единого образовательного пространства педагогического образования. Вполне очевидно, что ни для общества, ни для руководителей образовательных организаций не имеет никакого значения, какой именно вуз, находящийся в ведении того или иного министерства закончил выпускник: сам факт наличия педагогического диплома должен быть самодостаточным основанием его готовности выполнению всех основных функций педагогической профессии. Соответственно, стратегическим приоритетом должно стать построение единой системы нормативного регулирования подготовки педагогических кадров на концептуальной основе: весьма существенным недостатком нынешнего «Ядра высшего педагогического образования» является весьма низкий его правовой статус (Методическое письмо, подписанное замминистра), а также – отсутствие встроенных механизмов обновления и корректировки в соответствии с изменяющимся запросом и приоритетами развития.

2. Привлечение региональных органов управления образованием, сферы труда и занятости, общественных организаций и ассоциация к подготовке педагогических кадров. Совершенно очевидно, что основные интересные решения кадровой проблемы образования многообразны: в их числе региональные и муниципальные органы управления образованием, вузы, сталкивающиеся с последствиями «недообученности» абитуриентов, родительские ассоциации и др. Очевидно, что и принимаемые в этой сфере решения должны носить системный характер, обеспечивать баланс интересов.

3. Создание системы непрерывного педагогического образования, включающей программы предпрофессионального развития и профессионального самоопределения школьников, расширение подготовки по дополнительным педагогическим квалификациям. Несомненно, что изменение модели управления может произойти лишь на основе концептуальных изменений самого объекта управления — в качестве которого должен утвердиться не контингент изолированной образовательной ор-

ганизации, а кадровый и человеческий потенциал территории. В соответствии с этим, возникает представление о непрерывных профессионально-образовательных траекториях — как индивидуальном корреляте кадрового потенциала.

4. Включение системы подготовки педагогических кадров в решение проблем цифровой трансформации экономики и общества. Цифровая трансформация экономики и общества должна задавать некоторый базовый уровень восприятия и участия каждого члена общества в соответствующих процессах, и, по этой причине, участие системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров в соответствующих проектах, является важнейшим условием успешности всего проекта, в целом.

5. Повышение внимания к универсальным (общекультурным) компетенциям педагогов, включая их владение государственным языком; знание русской литературы, истории и культуры, сознание своей миссии и ответственности в непростых условиях трансформации ценностей и вызовов. При этом, в педагогической среде должны постепенно сформироваться взвешенные оценки образовательных реформ последних десятилетий, в том числе, либерализацию 90-ых, модернизацию 2000-ых, включая опыт трансформаций системы высшего образования РФ в «Болонском процессе».

В настоящей статье мы остановимся на трех весьма актуальных направлениях трансформации системы педагогического образования в условиях многопрофильных университетов: реконструкция академической политики; развитие исследовательской магистратуры и «сетевизация» образовательных программ.

Актуальность исследований и реконструкции академической политики в сфере педагогического образования еще не вполне осознана в научно-образовательном сообществе. В то же время, большинство фактов последнего столетия недвусмысленно свидетельствуют о необходимости постановки этого вопроса как ключевого.

Действительно, массовая система высшего педагогического образования начинает формироваться на рубеже 20-ых и 30-ых годов XX века, причем на весьма разнородных основаниях: небольшая часть советских педагогических институтов реорганизуется из существовавших еще до революции педагогических вузов; другие — выделяются из состава клас-

сических университетов, наконец, некоторые заново учреждаются для обеспечения педагогическими кадрами школ. Совершенно очевидно, что решаемые задачи в разных вузах оказываются различными: если для «старых» вузов на первый план выходят вопросы идеологической переориентации уже имеющихся кадров, то для «новых» — подготовка первого поколения преподавателей. Последующие десятилетия обусловили множество изменений кадровой политики, обусловленные изменениями политико-экономической ситуации в СССР. В 90-ые годы начинается массовая трансформация педагогических институтов в университеты, стремительно расширяется сеть диссертационных советов, в педагогических вузах появляются непрофильные специальности и направления подготовки — юридические, экономические, компьютерные. Одновременно с этим, доминирует установка на регионализацию подготовки педагогических кадров, включение педагогических университетов в качестве организаторов и координаторов в деятельность региональных научно-образовательных консорциумов. Однако, в 2000-ых годах возникает противоположный тренд, в рамках которого педагогические университеты теряют свою самостоятельность и включаются в качестве подразделений или филиалов в состав вновь учреждаемых или расширяемых федеральных, исследовательских университетов, ориентированных на вхождение в глобальные рейтинги.

В результате, на сегодняшний день, разные модели педагогического образования включают в довольно произвольных сочетаниях совершенно различные, по своим ценностным основаниям, концептуальные идеи и модели управления. Часть ориентирована на оптимизацию своего присутствия на региональном рынке труда, выявление заказа работодателей и установление партнерских отношений с региональными потребителями. Другая часть, в большей степени, опирается на стандартизацию системы подготовки педагогических кадров, обеспечение лидерства в масштабах всей страны. Наконец, совсем небольшое количество вузов, ведущих подготовку по педагогическим направлениям, сохраняют международные амбиции, и ориентированы на участие в проектах международного уровня. Вполне естественно, что выбор каждого из приоритетов определенным образом сказывается на приоритетах академической и кадровой политики, взаимоотношениях со студентами, партнерами и т.д.

Проект исследовательской магистратуры в сфере наук об образовании пока еще не сформировался как самостоятельный научно-образовательный феномен, хотя к этому имеются некоторые предпосылки [9].

Действительно, разнородность условий и характера развития отдельных региональных образовательных систем, с необходимостью, требует формирования корпуса высокопрофессиональных педагогов-исследователей, проектировщиков и экспертов, способных к количественному описанию и качественному пониманию трансформирующейся образовательной ситуации и разработке проектов ее трансформации [10]. Это предполагает целый ряд принципиальных требований к образовательной программе исследовательской магистратуры, в том числе:

1. Включенность (особенно, в части организации практической подготовки) в муниципальные и региональные проекты, связанные с исследованиями качества образования, мониторингом запросов работодателей в кадрах; инициированием и реализацией проектов сотрудничества образовательных организаций разных уровней и типов и т.д.;

2. Трекинг, т.е. разделение по профилям и ориентирам в карьере: педагог-исследователь (учитель или администратор, готовый к организации опытно-экспериментальной и исследовательской деятельности); педагог-методист (педагог, ориентированный на приобретение компетенций в области научно-методической работы, развития методической системы школы); аспирант (обеспечение непрерывности подготовки в исследовательской магистратуре и аспирантуре) и др.

3. Диалогическая и поликультурная концепция содержания. Вполне очевидно, что набор в исследовательскую магистратуру, точно так же как и будущая профессиональная деятельность связаны с привлечением разных контингентов, среди которых и выпускники бакалавриата, и действующие учителя и методисты, и представители других укрупненных групп и направлений подготовки, желающие приобрести необходимые компетенции в области исследований и практической деятельности в образовании. Это, в свою очередь, предполагает использование в качестве образовательных технологий множества социально-гуманитарных практик разного генезиса: «медленного чтения», комментирования, локальных и массовых социальных опросов, проектных и экспертных сессий [11].

4. Также представляется естественной ориентация на широкий спектр научно-предметных онтологий, в том числе, принадлежащих как педаго-

гике, так и социологии, психологии, антропологии, экономике, демографии и этнологии. В той мере, в которой современный образовательный социум включает самые разные социальные группы и субъектов, исследования образования предполагают актуализацию разных мировоззренческих представлений для решения различных задач.

5. Апробация и экспертиза, как самой образовательной программы исследовательской магистратуры, так и полученных в ходе ее реализации практических результатов, выполненных исследовательских и проектных работ. В этом следует также видеть возможность широкого распространения идей «доказательного образования», принятия решений на основе количественных данных, и, в конечном счете, трансформации идеологических установок современного образования.

Наконец, говоря о сетевизации образовательной деятельности в сфере подготовки педагогических кадров, следует иметь, в первую очередь, явные ограничения и дефициты, с которыми сталкивается как российская экономика, в целом, так и сфера образования, в частности. Достаточно очевидно, что выработка и поддержание современных эффективных образовательных программ только и исключительно на основе конкурентных механизмов представляется сейчас абсолютно неразрешимой задачей. Ни один вуз или его подразделение не в состоянии полноценно реализовывать качественную образовательную систему в отрыве и, тем более, в конкурентном противостоянии с другими образовательными организациями этого же профиля. Напротив, ценностью обладают те инициативные проекты, которые изначально ориентированы на максимизацию партнерства, совместное извлечение выгод и преимуществ сотрудничества, стимулирование академического взаимодействия и совместной выработки сложных решений.

В этой связи, можно указать некоторые приоритетные направления развития сетевых программ как на уровне магистратуры, так и на других уровнях подготовки педагогических и исследовательских кадров (бакалавриат, специалитет, аспирантура).

Развитие мультимодальной сетевой модели образовательных организаций, сочетающей горизонтальные связи (между федеральными и педагогическими университетами, педагогическими колледжами и институтами повышения квалификации); так и вертикальные схемы интеграции образовательных организаций в рамках отдельных территорий (про-

фильные педагогические и психолого-педагогические классы, программы среднего, высшего и дополнительного профессионального образования, аспирантура и докторантура).

Обновление «Ядра содержания педагогического образования», обеспечив его уровневую дифференциацию (ядро содержания для профильных классов, ядро содержания для уровня бакалавриата и специалитета и т.д.); а также — возможность органического учета этнорегиональных и социально-экономических особенностей подготовки педагогов для отдельных территорий. По сути дела, «Ядро...» должно превратиться из единичного документа, регламентирующего минимальные требования к содержанию курсов и модулей подготовки педагогов на момент 2021 — 2022 годов — в мощную управленческую технологию, позволяющую синхронизировать процессы обновления содержания в разных регионах, одновременно, обеспечивая его открытость, инновационную направленность и востребованность.

Обеспечение единства научно-образовательного пространства подготовки педагогических кадров, исследовательской и инновационной политики в сфере образования. Одним из внутренних «тормозов» решению задач обновления содержания и повышения качества подготовки педагогов, вместе с развитием системы научно-педагогических исследований, является доставшаяся в наследство от советского времени система с разделенными функциями: научные исследования концентрировались в немногочисленных академических институтах союзного подчинения, в то время, как массовая школа была лишена необходимых ресурсов и возможностей развития. Крайне противоречивый период 90-ых годов XX века и первых десятилетий XXI века связан с провозглашением прав и свобод отдельных образовательных организаций в определении своих концепций и программ развития, а отдельных педагогических работников — в ведении исследовательской и инновационной деятельности, однако фактическая недоступность ресурсов сделали реализацию этих принципов крайне затруднительной, либо виртуальной. При этом и утвержденные государством документы последних лет также не имеют разработанных механизмов реализации, что предопределяет все общеизвестные пороки системы педагогических наук: отставание тематики от требований времени, отсутствие новизны, распространенность плагиата и прочих нарушений научной этики. Соответственно, одним

из важнейших условий успешности и перспективности реализации сетевых программ в сфере педагогического образования будет включение исследовательских проектов непосредственно в систему исследовательских практик, широкое участие студентов в исследовательской деятельности.

Цифровая трансформация технологического обеспечения образовательной деятельности. Одной из наиболее болезненных и распространенных проблем современного высшего образования является перегрузка большей части научно-педагогических кадров учебными поручениями. При этом, именно в системе педагогического образования наименьшие показатели использования онлайн-курсов, которые бы могли резко снизить «горловую» нагрузку на преподавателей, особенно, в части базовых курсов, не требующих соотнесения с достижениями последнего времени и предполагающими высокую вовлеченность и индивидуализацию образовательных траекторий. В условиях сетевизации, именно федеральные порталы (например, «Цифровая платформа», «Открытое образование» и др.) могут стать эффективным средством решения кадровых проблем, однако это потребует гораздо более сложной организационно-управленческой работы на уровне как отдельных вузов, так и их взаимодействия.

Единая федеральная база практик. Еще одним направлением сетевизации подготовки педагогов может стать создание единой федеральной базы практик, организованных на базе ведущих инновационных образовательных организаций, а также тех организаций, кто заинтересован в привлечении молодых кадров и создании для них соответствующих условий. Подобная организация позволит не только сделать выбор мест прохождения практик более осмысленным и целенаправленным, но и даст дополнительный стимул к развитию, поскольку именно на базе этих организаций будет проще организовывать экспериментальную и инновационную деятельность, обеспечивать горизонтальное и вертикальное взаимодействие различных образовательных организаций (принцип «экосистемного подхода»).

Подытоживая сказанное, еще раз вернемся к базовому условию реализации всех перечисленных проектов: наряду с необходимостью материально-технического и кадрового обеспечения, речь должна идти о новой системе управления научно-образовательной деятельностью в сфере об-

разования. На верхнем ее уровне, заданном взаимодействием государственных академий (в первую очередь, РАН и РАО); передовых вузов; существующих научно-образовательных сообществ, федеральных учебно-методических объединений, должна возникнуть инфраструктура регулярных семинаров и конференций, посвященных актуальным проблемам образовательной политики и практики, разработке нового содержания образования. На среднем уровне (регионы, территориальные образования), ведущая роль должна принадлежать развитию общественных органов самоуправления, консультативных советов с участием руководителей вузов, организаций СПО, ДПО, исследовательских центров, институтов развития образования по выработке и реализации комплексных проектов исследовательской и инновационной направленности. Наконец, следует иметь в виду необходимость трансформации систем подготовки исследовательских кадров для сферы образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Паспорта научных специальностей номенклатуры научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени, утвержденной приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 24 февраля 2021 г. № 118.
2. Письмо от 14.12.2021 №АЗ-1100/08 о «Ядре высшего педагогического образования».
3. Распоряжение Минпроса РФ от 16.12.2020 №Р-174 «Об утверждении Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров»
4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 06.04.2020 № 907-р
5. Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 №1688-р «Об утверждении Концепцию подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года»
6. Распоряжение Правительства РФ от 31.12.2020 № 3684-р «Об утверждении Программы фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021 — 2030 годы)»
7. Указ Президента РФ от 12.05.2023 №343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования».
8. Басюк В. С., Казакова Е. И., Врублевская Е. Г. Непрерывность педагогического образования: культурологический контекст //Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. — 2022. — №. 1. — С. 3-14.

9. Бермус А. Г. (2020). Исследовательская магистратура в сфере образования как центр модернизации регионального университетского кластера. Ноосферные исследования, (4), 86-93. <https://elibrary.ru/item.asp?id=44429690>
10. Бермус А.Г. (2020). К проблеме программирования научных исследований непрерывного образования в полевом подходе. Непрерывное образование: XXI век, (1 (29)), 2-19. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42640681>
11. Бермус А.Г., Сериков В.В., Алтыникова Н.В. (2021). Содержание педагогического образования в современном мире: смыслы, проблемы, практики и перспективы развития. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика, 18 (4), 667-691. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47676346>
12. Леухова М.Г. Стратегические вызовы образовательной системе региона в парадигме ВANI-Мира // Вестник ПГГПУ. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки. 2024. №1. С. 72 — 77
13. Обухова Н.И. VUCA-Мир и образовательная среда // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». 2021. №3. С. 11 — 22.
14. Талеб Н.Н., Антихрупкость. Как извлечь выгоду из хаоса. М.: КоЛибри, 2022. 768 с.