

**ЕЖЕГОДНОЕ ИЗДАНИЕ ЕФО ЗА 2005 ГОД  
РАБОЧЕЕ РЕЗЮМЕ  
ПРЕПОДАВАТЕЛИ И ИНСТРУКТОРЫ:  
СПЕЦИАЛИСТЫ И ЗАИНТЕРЕСОВАННЫЕ СТОРОНЫ  
ПРИ РЕФОРМИРОВАНИИ СФЕРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ**

Настоящий документ представляет собой первую главу ежегодного издания ЕФО за 2005 год и является кратким изложением полной версии документа. Полную версию документа можно найти на веб-сайте [www.etf.eu.int](http://www.etf.eu.int), а печатную версию можно заказать в Европейском фонде образования (ЕФО). Документ был опубликован на английском языке в октябре 2005 года за номером 92-9157-451-1, согласно международной стандартной нумерации книг (ISBN).

# 1. ПРЕПОДАВАТЕЛИ И ИНСТРУКТОРЫ: СПЕЦИАЛИСТЫ И ЗАИНТЕРЕСОВАННЫЕ СТОРОНЫ ПРИ РЕФОРМИРОВАНИИ СФЕРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

*Питер Грутингс*  
*Сорен Нильсен*

## ВВЕДЕНИЕ<sup>1</sup>

Основным исходным положением настоящего ежегодного издания за этот год является то, что при реформировании профессионального образования и обучения (ПОО) преподаватели играют двойную роль, так как они являются одновременно и заинтересованными сторонами, и специалистами. Именно принимая непосредственное участие в изучении политики, ориентированной на системное реформирование сферы ПОО, преподаватели смогут создать самый лучший вариант нового профессионального облика. Если преподаватели ПОО в странах переходного периода будут принимать участие в проведении реформ в качестве ключевых заинтересованных сторон, это будет способствовать реализации новых учебных концепций и технологий, которые в настоящее время лежат в основе реформ ПОО в нескольких странах-членах ЕС.

Главная задача, стоящая перед странами переходного периода при проведении системных реформ ПОО, заключается в том, чтобы наращивать и укреплять свой собственный потенциал для разработки и реализации национальной политики реформирования.

ундаментальные реформы ПОО в странах переходного периода (как впрочем, любые кардинальные реформы в любой стране) будут успешными и жизнеспособными только в том случае, если разработка, формулирование и реализация политики реформирования будут основаны на развитии глубокого чувства владения процессом и результатами реформ и будут учитывать особенности существующих институциональных органов. Такое понимание отражено в понятии "изучение политики". Данное понятие было разработано в ходе продолжительного обсуждения более традиционных подходов международного донорского сообщества, преимущественно основанных на передаче и копировании политики реформирования. При изучении политики особое значение придается не просто вовлеченности, а скорее активному участию национальных заинтересованных инстанций в разработке их собственных вариантов политики реформирования. В основе данного подхода лежит идея о том, что не существует универсальных моделей, которые можно было бы просто переносить или копировать из одного контекста в другой. В лучшем случае возможен лишь обмен опытом касательно отдельных схожих аспектов политики реформирования, причем, несмотря на международный характер такого опыта, он все-таки будет иметь специфический контекст<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Мы признательны редакционной коллегии ЕФО за их комментарии к первоначальной версии данной главы.

---

<sup>2</sup> Более подробно обсуждение позиции ЕФО и его роли в разработке и поддержке подхода, основанного на изучении политики, среди своих партнеров можно найти в ежегодном издании ЕФО за 2004 год.

Согласно подходу, основанному на изучении политики, особое внимание должно уделяться организации основ и условий для изучения политики в данных странах таким образом, чтобы основная масса ключевых исполнителей (практиков) и заинтересованных инстанций постепенно приходила к пониманию политики реформирования ПОО и становилась компетентной в этой сфере. Ввиду того, что подходы, основанные на передаче и копировании политики реформирования, до сих пор играли доминирующую роль при обсуждении реформ в большинстве стран, на концепции заинтересованных сторон большое влияние оказывала модель, и, соответственно, идеология, которую они планировали переносить или копировать. В реформировании ПОО главная роль отводится участию работодателей, частного бизнеса или (в терминах ЕС) социальных партнеров. Дело в том, что в условиях рыночной экономики правительственные организации больше не могут нести единоличную ответственность за сферу профессионального образования и обучения. Суть системной реформы заключается в том, чтобы адаптировать ПОО к свободному выбору образования и к требованиям частных предприятий и рынков труда. А это требует участия в реформе тех предприятий, на которых выпускники будут искать себе работу. Сама идея кажется вполне логичной.

Однако в реальности процесс реформирования во многих странах переходного периода выявил целый ряд противоречий. В то время как участие частного бизнеса или социальных партнеров рассматривалось как обязательное условие для реформирования сферы ПОО в любых странах с рыночной экономикой, на практике правительство многих стран столкнулось с полным отсутствием заинтересованности в реформе со стороны частного бизнеса (работодатели и профсоюзы). Это объясняется многими причинами. Например, отсутствием организованного представительства на национальном уровне или отсутствием у социальных партнеров соответствующих профессиональных возможностей для решения вопросов, связанных с ПОО, в контексте реформирования. В результате правительство во многих странах вынуждено было взять на себя функцию учета интересов частного бизнеса при разработке политики реформирования. Более того, политика реформирования продолжает зависеть от политики партий из-за отсутствия профессионального государственного органа в рамках института министерств и ведомств.

Поэтому движущей силой в реформировании ПОО на национальном уровне остаются органы государственного образования. Участие заинтересованных инстанций со стороны промышленности предусматривалось не с самого начала реформ, а как часть самого процесса разработки и реализации реформ. Интересно отметить, что среди тех профсоюзов, которые принимали участие в дебатах по поводу политики реформирования национального образования, большую часть составляли профсоюзы из сферы образования. Возможно, это объясняется тем, что в условиях государственного бюджета и планов по сокращению государственных расходов на образование во многих странах переходного периода эти профсоюзы больше озабочены защитой социального и материального статуса своих членов, чем участием в разработке образовательной реформы. Из-за такого поведения профсоюзов преподаватели в целом стали рассматриваться как главные препятствия при реформировании. Это, в свою очередь, иногда приводило к разработке такой политики реформирования, которая была нацелена на уменьшение влияния сообщества преподавателей, а не на увеличение их заинтересованности<sup>3</sup>.

Однако в последнее время понимание того, что преподаватели и инструкторы должны рассматриваться в числе основных заинтересованных сторон, получает все большее распространение. В основном, это явилось результатом осознания причин неудавшихся образовательных реформ во многих странах мира. Исключение преподавателей из состава заинтересованных сторон в процессе подготовки реформы часто приводило к тому, что национальная политика реформирования не производила никаких изменений на уровне образовательных учреждений и аудиторных занятий. Сейчас преподаватели и инструкторы как организаторы процесса обучения считаются ключевыми фигурами для обеспечения эффективности реформирования. Достигнуто также понимание того, что участие преподавателей подразумевает под собой не просто информирование их о том, что от них ожидают, равно как и не просто обучение

---

<sup>3</sup> Такая политика включает в себя переход от так называемых механизмов внутреннего контроля (которые помимо прочего основаны на квалификации преподавателей) к механизмам внешнего контроля, основанных на профессиональных и образовательных стандартах, притом, что процесс обучения, который должен привести к достижению этих стандартов, при этом совсем не учитывался. В такой ситуации обучение как таковое часто заменялось оценкой достижения стандарта.

## 1. ПРЕПОДАВАТЕЛИ И ИНСТРУКТОРЫ: СПЕЦИАЛИСТЫ И ЗАИНТЕРЕСОВАННЫЕ СТОРОНЫ ПРИ РЕФОРМИРОВАНИИ СФЕРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

преподавателей методам реализации политики реформирования. Будучи профессионалами, преподаватели лучше знают, что будет эффективным в конкретных условиях их образовательного учреждения и для их конкретных студентов. Поэтому их опыт является важным ресурсом для переноса общих инициатив в сфере реформирования в сложный контекст реальных ситуаций. Таким образом, понимание причин того, почему многие образовательные реформы оказались неудачными, имеет значение не только для реализации политики реформирования, но и для самого процесса разработки и формулирования политики реформирования.

У разработчиков политики реформирования сферы образования на национальном уровне есть верные союзники и помощники в сообществе преподавателей и инструкторов. Преподаватели и инструкторы – профессионалы в образовании, и большинство из них преданы своей профессии. Но в том, чтобы полностью полагаться на сообщество преподавателей и инструкторов, есть определенный риск. Так, недостатком, в частности, является то, что преподаватели и все большее число инструкторов во многих странах переходного периода имеют чисто образовательную или теоретическую подготовку, и у них часто нет практического опыта и понимания специфики работы в той среде, где предстоит работать их учащимся. Это не может не оказать негативного влияния на результаты реформ, особенно в странах переходного периода, где одной из ключевых задач является обеспечение более эффективного соответствия сферы профессионального образования и обучения квалификационным требованиям предприятий. Тем не менее, этот риск можно рассматривать как благоприятную возможность, особенно в тех ситуациях, когда обеспечить участие предприятий и их представителей на национальном уровне оказалось довольно сложным. Это может стать возможным, если образовательным учреждениям на местном уровне разрешить сотрудничество с предприятиями (или даже обязать их к этому) и позволить преподавателям и инструкторам взять на себя инициативу в создании местных товариществ и объединений в таких сферах как образование, профессиональная подготовка и трудоустройство. Однако это означало бы необходимость в такой стратегии реформирования, которая бы объединяла вертикальную децентрализацию и горизонтальное создание объединений на уровне сообщества. Это означало бы также, что в реформировании должны принимать участие образовательные учреждения, которые бы рассматривались как

профессиональные организации, а не преподаватели, рассматриваемые как отдельные специалисты<sup>4</sup>.

Дополнительные аргументы в пользу более важной роли преподавателей и инструкторов (как отдельных специалистов и как сотрудников профессиональных организаций) приводятся в так называемых новых теориях обучения, согласно которым учащиеся должны играть активную роль в регулировании своего процесса обучения. Данные теории обучения основаны на последних открытиях во многих областях знаний (включая образовательные науки, психологию и исследования мозга), которые имеют отношение к тому, как люди воспринимают новую информацию, как они усваивают новые знания и развивают умения и навыки. Согласно этим теориям, новая информация будет хорошо усваиваться, только если она будет иметь смысл, а смысл появляется только в конкретном контексте. Новые теории обучения получили признание благодаря своим практическим аспектам. По причине огромного объема новой информации и значительных перемен на рынке труда людям становится все труднее иметь все знания и навыки, которые им необходимы в определенный момент их жизни, а постоянное обучение требует наличия соответствующих способностей и умений, как, например, способность к обучению, умение принимать решения в трудных ситуациях, умение работать в команде. С другой стороны, увеличение числа альтернативных источников знаний в результате развития информационных и коммуникационных технологий уменьшает необходимость усвоения максимального количества информации, так как люди теперь имеют возможность в любой момент найти нужную им информацию и выбрать из нее то, что им необходимо в конкретной ситуации. Это не означает, что преподаватели теперь не нужны, но это свидетельствует о том, что их роль в современном мире меняется.

Таким образом, новые теории обучения не только предлагают новые способы для усвоения знаний, но и свидетельствуют о необходимости развития новых умений и навыков (компетенций). В свете этих новых технологий в сфере образования сейчас происходит переосмысление профессиональной роли преподавателей, в частности речь идет о необходимости перехода от их традиционной роли в качестве тех, кто обучает специализированным знаниям и умениям, к роли в качестве тех, кто

<sup>4</sup> Опыт ЕФО в данных вопросах рассматривается в главе 2.

содействует процессу обучения. Более того, акцентирование необходимости обучения в значимом контексте заставляет задуматься о целесообразности обучения в рамках аудиторий, которые на данный момент являются единственной средой обучения в сфере ПОО. Вопросы также возникают относительно целесообразности обучения на реальном рабочем месте, поскольку рабочие задачи часто доминируют над учебными задачами. Ни аудитории, ни рабочие места не являются идеальной средой обучения, поэтому в рамках обсуждения профессиональной роли преподавателей возникла идея предложить преподавателям и инструкторам самим определить соответствующую среду обучения, которая бы способствовала развитию необходимых навыков. Таким образом, преподаватели начинают рассматриваться как одна из заинтересованных сторон в реформе образования, а одним из ключевых элементов проводимой реформы является именно изменение их профессиональной роли в современном образовании.

В свете последних дебатов на тему преподавателей и подготовки преподавателей в странах ЕС в вводной главе далее рассматриваются еще некоторые аспекты двойной роли преподавателей, а также задачи, стоящие перед теми странами, в реформировании профессионального образования которых ЕФО принимает участие.

В следующих главах более подробно анализируется конкретный опыт стран-партнеров. Последняя глава посвящена рассмотрению этого опыта в контексте изучения политики реформирования. В ней также предлагается несколько вариантов согласования реформ ПОО, проводимых в странах-партнерах, с проходящими в настоящее время международными дебатами касательно роли преподавателей и профессиональной подготовки в современных системах ПОО. Обсуждаются некоторые основные характерные черты реформ ПОО в ЕС и странах переходного периода. В частности, уделяется внимание тому, как преобладающий акцент на результаты обучения, измеряемые на основании стандартов, постепенно уступает место повышенному вниманию качеству процесса обучения. Далее приводится комплексный обзор компетенции, и снова подчеркивается центральная роль преподавателей как профессиональных специалистов в сфере образования. Новые дебаты по поводу профессиональной роли преподавателей приобретают смысл только с учетом понимания новой концепции обучения. Затем

приводятся доводы в пользу того, что новые роли преподавателей и инструкторов – это только часть общей смены концепции в сфере образования и обучения, которая помимо прочего затрагивает руководство, управление и инновации. На практике именно эти аспекты, изменяющиеся преимущественно под влиянием экономических факторов, до настоящего времени доминировали над многими реформами в сфере образования, но сейчас они должны согласовываться с современным пониманием обучения, основанным на компетенции. Эти вопросы обсуждаются далее. В целом, при анализе новой концепции обучения возникает много аспектов, позволяющих преподавателям понять, какой вклад в обучение они должны внести, а с учетом новых компетенций преподавателей становится необходимой смена акцентов в системах подготовки преподавателей и в структуре образовательных учреждений. После обсуждения некоторых из этих аспектов в заключительных комментариях последней главы рассматривается двойная роль преподавателей и инструкторов в реализации реформы.

## **В СИСТЕМЕ ПОО МЕНЯЕТСЯ МЕХАНИЗМ ИЛИ ИСПОЛНИТЕЛИ?**

В продолжающихся дискуссиях на тему образовательной реформы в странах переходного периода основной проблемой является поиск стратегического рычага для осуществления изменений. Главный вопрос звучит так: следует изменять структуры или наделять особыми полномочиями исполнителей – представителей сферы образования и обучения? Скорее всего, и то, и другое. Однако на практике стратегии реформирования часто были сконцентрированы только на одном рычаге, в то время как другой рычаг игнорировался. Более того, способы осуществления стратегий реформирования с самого начала делали невозможным воздействие на всю систему в целом. Выбор в пользу структурных изменений обычно сопровождался централизованным, направленным сверху вниз подходом, в то время как редкие попытки наделять особыми полномочиями исполнителей обычно делались при подходе, направленном снизу вверх. При использовании подхода, направленного сверху вниз – почти по определению – уделялось недостаточно внимания вовлечению и участию ключевых исполнителей на нижних уровнях образовательной системы, а подход, направленный снизу вверх, обычно ограничивался небольшим количеством экспериментальных пилотных проектов, которые не оказывали воздействие на всю

## 1. ПРЕПОДАВАТЕЛИ И ИНСТРУКТОРЫ: СПЕЦИАЛИСТЫ И ЗАИНТЕРЕСОВАННЫЕ СТОРОНЫ ПРИ РЕФОРМИРОВАНИИ СФЕРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

систему в целом (Виртел и Грутингс, 2000 г., и Паркес и др., 1999 г.). И в том, и в другом случае результатом оказывалось то, что преподаватели и инструкторы – люди, которые должны принимать непосредственное участие в реализации реформы на уровне образовательных учреждений и аудиторных занятий, – в рамках реформы не рассматривались в качестве активных участников и заинтересованных сторон.

Все это является отражением больших международных дискуссий, посвященных вопросу о том, в какой форме должно происходить реформирование систем ПОО. Можно выделить два основных подхода: модель, основанная на навыках или компетенциях, и модель, основанная на квалификациях и учебных программах. Англосаксонские системы ПОО (например, системы, используемые в Соединенном Королевстве, США, Ирландии и Австралии) представляют собой пример первой модели, в которой главную роль играют стандарты и итоговые тесты, и уделяется мало внимания содержанию образования (учебной программе) и педагогическим процессам (преподаванию и обучению). Основной акцент делается на деятельные компетенции, определяемые, в частности, как навыки, которые можно измерить в поведенческих терминах, используя "задачи", "стандарты" и "оценочные тесты". Оценка и аттестация квалификаций соответствующими органами не подразумевает проверку учебных программ или планов, выбор которых преимущественно оставлен на усмотрение образовательных учреждений. Часто создается впечатление, что как таковое образование и обучение уступило место оцениванию<sup>5</sup>.

Во многих системах ПОО в странах континентальной Европы, включая большинство стран-партнеров ЕФО, традиционно акцент больше делался на внутреннем содержании системы и на элементах процесса. Существует ряд

оговорок, определяющих такие элементы как учебная программа, образовательная инфраструктура и квалификации преподавателей, необходимые в рамках программ ПОО, согласно которым происходит присуждение официально признанных квалификаций. Ранее различия между странами состояли в степени соотношения странами данных оговорок с профессиями и рынком труда (профессиональные стандарты) или с высшими уровнями образования (образовательные стандарты), и, следовательно, страны также различались по тому, где аттестация имела значение – на рынке труда (квалификации) или в рамках образовательной системы (дипломы). Некоторые страны практиковали оба эти подхода.

В современных дебатах о реформировании в ряде стран-членов ЕС интересно отметить попытку исправить недостатки каждого из двух подходов, которые применялись в 1980-х годах и в начале 1990-х годов. Например, во многих странах, где практиковался подход, заключающийся в оценке на основании навыков, в настоящее время повышенное внимание уделяется качеству процессов обучения, которые позволяют подготавливать компетентных специалистов. И наоборот, страны, которые ранее уделяли основное внимание внутреннему содержанию и процессам, сейчас более озабочены результатами обучения. Современные подходы, основанные на компетенции, в гораздо меньшей степени являются упрощенными и бихевиористическими, чем ранее существовавшие подходы, основанные на навыках, кроме того, они включают в себя так называемые метакогнитивные или ключевые компетенции, такие как способность к обучению и умение работать в команде. Они также нацелены на улучшение интеграции теоретических знаний и более широких практических навыков. Таким же образом, традиционные подходы, основанные на учебной программе, стали гораздо более гибкими, стали позволять существование различных вариантов с учетом условий на местах, а также сделали возможными модульные подходы. Более того, в настоящее время они в гораздо меньшей степени сконцентрированы на специализированных теоретических знаниях и больше нацелены на улучшение интеграции теории и практики через новые формы обучения, такие как обучение, основанное на проектах или проблемных ситуациях. В рамках обоих подходов, кроме того, подчеркивается значение знаний и опыта, полученных вне официальной системы образования.

<sup>5</sup> Здесь следует отметить, что когда англосаксонский подход, основанный на навыках или компетенциях, получал более широкое распространение и позиционировался как подход, позволяющий сделать обучение менее зависимым от роли преподавателей, переход от внутреннего контроля к внешнему контролю в то же время сделал преподавательские круги более автономными, что позволило им разработать альтернативные подходы к преподаванию и заставило переосмыслить профессиональный статус и будущее преподавательской профессии. Это явилось поводом для новых дискуссий в области инноваций, усилив внимание на качестве процесса обучения и роли преподавателей в этом процессе.

Объединяет большинство современных что в них на первом месте всегда присутствует вопрос обеспечения качества и актуальности процессов обучения для студентов *и вместе с тем* обеспечение необходимых результатов обучения в условиях быстрого изменения рынков труда и расширения состава студенчества.

Тем не менее, во многих странах ЕС до настоящего момента главный акцент делался на изменении структур и механизмов, а не на наделении особыми полномочиями исполнителей реформы и заинтересованных сторон путем внедрения инноваций в организацию процессов обучения. Так обстояло дело и с традиционными реформами, нацеленными на учебные программы, и в случае применения подходов, нацеленных на внедрение обучения, основанного на навыках или компетенциях. Последние фактически вообще отрицали какую-либо решающую роль или необходимость наличия преподавателей и учебных процессов.

Интересно также то, что инновационное преподавание и обучение не было включено в состав целей и задач Копенгагенской декларации ЕС 2002 года<sup>6</sup>. С другой стороны, в последние годы в ЕС (и ОЭСР) все больше внимания уделяется улучшению образования преподавателей и инструкторов и разработке политик и мероприятий, нацеленных на подготовку преподавателей к новым изменившимся условиям в сфере образования. Но, к сожалению, эти международные инициативы не находят пока еще широкого применения в странах-членах ЕС<sup>7</sup>.

Повышенное внимание к качеству образования и позиционирование преподавателей таким образом, чтобы они могли обеспечивать и улучшать это качество, стало во главу угла совсем недавно. Такое развитие событий говорит, в первую очередь о том, что инстанции, занимающиеся разработкой политики реформирования образования, озабочены тем, что преподавание в последнее время сильно сдает свои позиции. В результате профессия преподавателя перестает пользоваться спросом. Несмотря на то, что квалификационная подготовка преподавателей и обучение преподаванию

дискуссий в области реформирования ПОО то, остаются популярными среди студентов, многие выпускники на самом деле не хотят становиться преподавателями после учебы. Во многих странах преподавательский состав стареет, образовательные учреждения сталкиваются с проблемой нехватки персонала, а существующие вакантные места не заполняются. В некоторых странах решают проблему комплектования штата альтернативными способами, принимая в качестве преподавателей взрослых людей с определенным опытом работы при условии одновременной работы и обучения<sup>8</sup>. Согласно же традиционной практике (которая в большинстве случаев используется до сих пор), до устройства на работу в должности преподавателя человек должен получить после-среднее или высшее образование.

Повышенное внимание к роли преподавателей в предоставлении качественного образования также отражает еще одну новую тенденцию. В настоящее время формируется новое понимание того, что такое обучение, что оно включает в себя, и как люди обучаются. Однако в отношении этой тенденции существует еще много неясных и противоречивых моментов. Все еще сильны традиционные подходы. И традиционный подход, основанный на акцентировании учебных программ, и ранний вариант подходов, основанных на акцентировании навыков и рассматриваемых как альтернатива традиционному подходу, рассматривают обучение преимущественно как продукт: обучение понимается как увеличение количества или усложнение качества имеющихся знаний (Хейгер, 2004 г.). Подход, основанный на учебных программах, в основном рассматривает эти процессы увеличения количества или усложнения качества в рамках пропозициональных знаний, согласно когнитивным теориям обучения. Подход, основанный на компетенциях, рассматривает их в рамках наборов отдельных навыков (в случае ранних бихевиористических традиций 1980-х гг.) или в рамках объема прикладных знаний (как люди смогут применить полученные знания?) в случае инициатив начала 1990-х гг.<sup>9</sup>.

<sup>6</sup> Декларация Европейской Комиссии и министров профессионального образования и обучения по развитию сотрудничества в области профессионального образования и обучения в странах Европы, принятая на встрече в Копенгагене 29 и 30 ноября 2002 года ("Копенгагенская Декларация") (см. [www.europa.eu.int](http://www.europa.eu.int)).

<sup>7</sup> См. также главу 6.

<sup>8</sup> См. тенденции, касающиеся двойной системы квалификационной подготовки преподавателей в Нидерландах, и дискуссии, возникшие в связи с профессиональным уровнем "непрофессиональных преподавателей".

<sup>9</sup> Такое понимание обучения как продукта серьезно расходится с модульными подходами и обучением без отрыва от производства. Подход MOT, основанный на модулях трудовых навыков, - это пример понимания обучения как накопления объемов (бихевиористических) навыков. То же

В результате открытий в изучении процесса познания и обучения в некоторых странах недавно акцент начал сдвигаться в сторону процессов обучения. Согласно новому пониманию, обучение рассматривается не как продукт, а как процесс. Такое понимание основано на конструктивистских теориях обучения, которые возникли в процессе критики традиционных бихевиористических и когнитивных теорий<sup>10</sup>. Критика со стороны конструктивистских теорий была основана на нескольких критических замечаниях, с которыми были согласны – несмотря на прочие различия – последователи традиционных теорий обучения, рассматривающие обучение как равномерное накопление отдельных единиц знаний или навыков.

Хейгер (2004 г., стр. 411) отмечает пять таких критических замечаний.

- Самый лучший способ обучения – только один.
- Обучение, по существу, носит индивидуальный характер.
- Непрозрачное обучение не имеет первостепенной важности.
- Обучение концентрируется на том, что является стабильным и длительным.
- Обучение – процесс воспроизводимый.

Рассматривая обучение как длительный процесс обмена между людьми и средой их жизнедеятельности, приверженцы конструктивистских подходов утверждают, что каждый человек по-своему трактует информацию и, соответственно, создает свое собственное представление о реальности как основу для своих действий и поступков. В отличие от приверженцев бихевиористских и когнитивных подходов они также заявляют о том, что существует множество способов обучения, что обучение, прежде всего, – это социальная деятельность<sup>11</sup>, что имеет место очень большой объем неявного, скрытого обучения, что обучение – процесс динамичный, что обучение находится в большой зависимости от контекста, и что эффективность обучения зависит от значимости среды обучения (Колб, 1984 г.). Эти новые представления о характере

---

можно сказать и в отношении современного интереса к обучению без отрыва от производства. Все зависит от принятого определения обучения, которое определяет форму и использование соответствующих методов обучения и среды обучения.

<sup>10</sup> Анализ теорий обучения можно найти у Дрисколла (2000 г.) и Иллериеса (2000 г.).

<sup>11</sup> Социальную теорию обучения можно найти у Венгера (1998 г.).

процесса обучения и о том, как люди обучаются, лежат в основе образовательных реформ в таких странах как Дания и Нидерланды. В самих реформах и в обсуждении процесса реформирования важно понятие компетенций. Однако при этом компетенции рассматриваются не в соотношении с четкими результатами обучения и измерением эффективности обучения, как было в случае с большинством ранних инициатив в области реформирования, основанных на компетенциях, которые имели место в 1990-х годах. Здесь компетенции рассматриваются в более общем аспекте, и гораздо больше внимания уделяется тому, что на самом деле делает людей компетентными (способности, умения и навыки, используемые людьми в критических рабочих ситуациях), а также процессам образования, обучения и развития, посредством которых люди приобретают профессиональную компетенцию. Раньше квалифицированным специалистом считался человек, знающий, как применить стандартные знания и навыки, которым научил его преподаватель или инструктор, а в настоящее время компетентным специалистом считается человек, способный действовать и принимать верные решения в нестандартных и критических рабочих ситуациях. Разработка образовательных и обучающих программ, а также оценка уровня компетентности осуществляются теперь не на основании подробных наборов отдельных, часто не связанных между собой, стандартов, а на основании ключевых задач соответствующей профессии<sup>12</sup>.

В проектах реформ ПОО в странах-партнерах (часто предложенных именно донорами) основной акцент делался тоже на изменении структур, а не на разработке высококачественных образовательных процессов<sup>13</sup>. Грустно осознавать, что большая часть донорской помощи и консультаций для проведения реформ ПОО в странах переходного периода все еще основана на моделях и подходах 1980-х и 1990-х годов, от которых уже отказались в странах, где эти модели и подходы были разработаны. На первый взгляд, структура, основанная на подробных профессиональных стандартах, может иметь много преимуществ для создания национальной системы квалификаций, обеспечивающей возможность обучения в течение всей жизни. Такая структура

---

<sup>12</sup> Таким же образом, стандарты теперь устанавливаются не на основании функционального анализа, а на основании выявленных ключевых задач профессии.

<sup>13</sup> См. ежегодное издание ЕФО за 2004 год.

представляет собой хорошую модель для использования в странах переходного периода инфраструктурой ПОО. Но в то же время существует и ряд серьезных преград, выявленных педагогами-методистами в странах, перешедших на системы, основанные на навыках. Эти преграды не менее важны и для стран переходного периода, осуществляющих реформирование систем образования, основанных на другой системной логике.

Отмечены следующие риски: профессиональный профиль становится слишком узким; измеряемые навыки являются слишком упрощенными и выражаются в бихевиористских терминах, не учитывающих неявное знание и скрытые навыки; не уделяется внимания постоянной необходимости обновлять и улучшать процессы повышения эффективности обучения; не учитывается также необходимость улучшения подготовки преподавателей и постоянного повышения их профессиональной квалификации<sup>14</sup>. Одной из главных причин того, что система, основанная на компетенциях, не нашла широкого применения, как ожидалось, явилось именно то, что был выбран слишком узкий подход, нацеленный только на развитие необходимых компетенций и оценку результатов обучения. Считалось, что если будет учтен этот аспект подхода, основанного на компетенциях, то и другие основные аспекты, упомянутые выше (соответствующие составляющие компетентности: способности, умения и навыки; процессы образования и развития, посредством которых люди становятся компетентными), будут автоматически учтены. Очевидно, что этого не произошло, главным образом из-за того, что при применении подхода, основанного на компетенциях, главную роль играли экономические задачи, а не образовательные. Кроме того, данный подход разрабатывался преимущественно людьми с экономическим образованием, у которых не было ни понимания, ни опыта в вопросах образования, и которые, следовательно, руководствовались теми практичными положениями об обучении, которые были характерны для традиционных подходов к образованию (Хейгер, 2004 г.). Подобные дискуссии имели место в Нидерландах, когда речь шла о первом поколении Национальной системы квалификаций, которая большей частью была

с устаревшими программами образования и обучения и приходящей в упадок основана на профессиональных стандартах и рассматривании обучения с точки зрения здравого смысла. Новая система квалификаций второго поколения, основанная на компетенциях, объединяет в себе опыт и интересы из сферы экономики и образования. Эта система позволяет преподавателям и учебным заведениям играть более активную роль в реализации реформы, в первую очередь благодаря тому, что вся сеть образовательных учреждений была реорганизована в относительно небольшое количество больших и очень больших региональных образовательных и учебных центров, каждый из которых включает в себя до 35 000 учащихся. Проводимая политика нацелена на отмену 700 существующих узких квалификаций, основанных на стандартах, и создание на их основе менее 300 широких квалификаций, основанных на компетенциях.

Доминирующая роль экономических задач и рассматривание образования и процессов обучения как "черного ящика" будут понятны тем, кто принимал активное участие в дискуссиях по поводу реформирования сферы ПОО и в разработке политики реформирования в странах-партнерах ЕФО<sup>15</sup>. Главным результатом новых теорий обучения стало то, что они смогли указать на упрощенный и ошибочный (с учетом того, что в настоящее время известно о процессе усвоения новых знаний) характер ключевых положений, на которых основаны многие подходы к реформированию. Следует отказаться не от самого подхода, основанного на компетенциях, как такового, а от узкой концептуализации и формы реализации подхода, явившейся результатом доминирующей роли экономических задач и толкований над образовательными. Было бы совершенно несправедливо заявлять о том, что экономические задачи не имеют значения для реформирования сферы образования. Дело скорее в том, что существующие экономические задачи в реформе образования нельзя успешно решить, когда они соотносятся с ошибочными представлениями об образовании и обучении<sup>16</sup>. Поэтому, необходимо уделить большее внимание новой концепции обучения.

<sup>14</sup> Описание опыта Австралии можно найти, например, в статьях С. В. Нобла и др.; И. Р. Корнфорда; и А. Джоунса в *Журнале профессионального образования и обучения*, т. 51, № 1, 1999 г.

<sup>15</sup> См. также ежегодное издание ЕФО за 2004 год, в частности главы 2 и 7.

<sup>16</sup> Первоначальный призыв объединить экономику и теории обучения см. у Норта (1990 г.).

## **НОВАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ: АКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ**

Повышенный интерес к новой концепции обучения в конце 1990-х годов был вызван двумя факторами: с одной стороны, кардинальными изменениями на рынке труда, в свою очередь вызванными изменениями в способах производства и ассортименте продукции в условиях глобализации мирового рынка, который в настоящее время все больше основывается на знаниях, и, с другой стороны, открытиями в целом ряде наук, изучающих процесс обучения людей и усваивания ими новой информации<sup>17</sup>. В рамках обеих этих тенденций одинаково большое значение придавалось соответствующим критериям оценки результатов обучения, осуществлялся поиск альтернативных способов достижения схожих результатов обучения и поиск методических моделей, которые преподаватели и инструкторы могли бы применять для улучшения результатов обучения посредством специальной организации процессов обучения. Новые методики обучения предусматривают более активную роль учащихся в управлении и формировании своего собственного процесса обучения на том основании, что обучение не может быть эффективным, если учащиеся являются лишь пассивными получателями информации и инструкций<sup>18</sup>.

В целях обеспечения профессиональной пригодности в условиях быстро изменяющихся требований на рынке труда, полученные в результате обучения знания должны не только быть актуальными в определенный период времени, но они также должны быть прочными, гибкими, функциональными, значимыми, обобщенными и ориентированными на применение. Данные критерии относятся к более традиционным видам результатов обучения, таким как пропозициональные знания и навыки, и к их применимости с

изменением времени и контекста. В то же время приобретают важность и новые виды результатов обучения, включающие в себя способность к обучению, умение думать, навыки совместной работы, умение управлять ситуацией. Люди должны уметь быстро адаптироваться в изменяющейся ситуации, справляться с длительным периодом трудностей, знать, где и как найти информацию, необходимую для решения рабочих задач. Эти результаты обучения приобретают еще большую актуальность в свете огромного объема новой информации, скорость появления которой все время растет, что свидетельствует о необходимости обучения людей тому, как они должны обращаться с информацией, а не предлагать людям эту информацию (Саймонс и др., 2000 г., стр. 1 - 2).

В сфере образовательных наук акцентирование внимания на новых результатах обучения вызвано новым пониманием того, как опыт и информация представлены в памяти человека, и какие виды учебной деятельности применяют учащиеся. Обычно выделяют три различных типа представления в памяти опыта и информации. Эпизодическая репрезентация основана на личном, ситуативном и эмоциональном опыте. Концептуальная или семантическая репрезентация относится к концепциям и принципам, а также их определениям. Деятельная репрезентация связана с тем, что можно сделать с эпизодической и семантической информацией. Люди различаются между собой по типу предпочитаемого ими способа репрезентации, а, поскольку концептуальные и семантические формы репрезентации традиционно рассматривались как формы репрезентации информации более высокого (интеллектуального) порядка, теоретические знания считались важнее практических, а "обучение головой" считалось важнее "обучения руками". Современные педагоги-методисты рассматривают эффективные результаты обучения как богатое и комплексное представление информации в памяти с крепкими и тесными связями между различными типами репрезентации. Они также уверены, что эти связи могут начинаться с любого из трех типов репрезентации. Так, некоторые люди осваивают теорию, только начиная с решения практических задач, в то время как другие предпочитают обучаться наоборот. Более того, "... концептуальные, эпизодические и деятельные типы репрезентации с высокой степенью их взаимосвязи и взаимозависимости позволяют получать прочные, гибкие, функциональные, значимые, обобщенные и ориентированные на

<sup>17</sup> К таким наукам относятся психология, образовательные науки и исследование мозга (ОЭСР, 2002 г.). Многие идеи, которые в последнее время стали известны как новые теории обучения, существуют уже несколько десятилетий и были созданы таким авторами-новаторами образования как Дьюи, Монтессори, Штайнер, Френе и др. Эти теории применялись на практике в соответствующих школах, работающих по данным методикам. До последнего времени подходы, объединяющие различные результаты и способы обучения, оставались в стороне от официально признанной концепции образования и обучения.

<sup>18</sup> Более подробную информацию по активному обучению можно найти у Бонуэлла и Айсона (1991 г.), Брента (1996 г.), а также на различных веб-сайтах, посвященных вопросам активного обучения.

применение результаты обучения" (Саймонс и др., 2000 г., стр. 3).

Как указывалось выше, формулирование новых ожидаемых результатов обучения – это преимущественно экономисты, но в определение способов достижения таких результатов обучения большой вклад могут внести педагоги-методисты. Следовательно, для преподавателей и инструкторов ключевым вопросом является то, как они могут способствовать достижению новых результатов обучения через организацию соответствующих процессов обучения и разработку стратегий обучения<sup>19</sup>. Стало очевидным то, что обучение не сводится к определенному периоду в жизни человека и к определенной формальной среде обучения, как, например, учебные заведения и центры повышения квалификации. Люди учатся всегда – кем бы они ни были и чем бы ни занимались. Такое обучение может проходить в явной или скрытой форме и может либо быть важным для человека, либо нет. По экономическим причинам все чаще становится необходимым создание благоприятных условий для обучения и осознание его важности вне зависимости от того, когда и где происходит обучение<sup>20</sup>.

Несмотря на то, что сейчас это уже широко известно, большая часть неверных представлений об обучении, описанных выше, все еще доминирует на практике во многих образовательных и обучающих системах. Именно поэтому всеобщее образование все еще остается преимущественно основанным на концептуальной или семантической репрезентации. В результате, учащиеся, которые больше тяготеют к деятельной репрезентации, не обязательно будучи менее способными, чаще отстают, начинают пропускать занятия и в конце концов бросают учебу, и при этом у них нет возможности получить образование, в котором были бы объединены деятельная и концептуальная репрезентация. Как следствие, такие люди ограничены низшими уровнями образования и вынуждены довольствоваться менее квалифицированной работой. Рассматриваемые вопросы не должны сводиться к противопоставлению теоретического и практического обучения, поскольку оба этих вида обучения можно осуществлять на основании различных типов

только часть того, что необходимо сделать. Важно также определить способы достижения таких результатов обучения. Формулированием новых ожидаемых результатов обучения занимаются процессы обучения (Саймонс и др., 2000 г., стр. 3 - 15). Речь идет об установлении верного соотношения между различными процессами обучения в зависимости от доминирующего стиля обучения конкретного человека и необходимых результатов обучения. В отношении структуры образовательной системы новый взгляд на процессы обучения предоставляет серьезные аргументы в пользу открытых путей в получении образования и создания возможностей для получения работы в сфере, где необходимо высшее профессиональное образование, для выпускников, не получивших такого образования.

Последние научные исследования свидетельствуют о том, что получение знаний, их усвоение и применение, а также способность извлекать новые знания и развивать нужные навыки будут максимально эффективными только при условии активного участия учащихся в процессе обучения. Активное участие, совместная работа с другими учащимися и обучение в значимом контексте также способствуют повышению мотивации учащихся. Все эти аспекты объединяются концепцией активного обучения, нацеленной на создание прочной среды обучения и достижение положительных результатов обучения. Новая концепция обучения в значительной степени обуславливает роль преподавателей и инструкторов, а также способ подготовки их к новой роли.

### **МЕНЯЮЩАЯСЯ РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ – ОТ РОЛИ УЧИТЕЛЯ К РОЛИ ПОМОЩНИКА**

Благодаря применению новых подходов, основанных на активном обучении, во всех странах Европы в настоящее время происходит изменение роли преподавателей и учащихся. Помимо прочего, это означает переход от методики, отводящей центральную роль преподавателю, к методике, предусматривающей центральную роль за учащимся. Следствием этого перехода является то, что преподаватель теперь рассматривается скорее как помощник, а не как лектор. При активном обучении ответственность за обучение переходит от преподавателя к учащемуся, причем преподаватель организует процессы обучения и способствует их реализации, а не передает специальные знания учащимся.

<sup>19</sup> Этот вопрос будет рассматриваться ниже в следующем разделе данной главы.

<sup>20</sup> Одним из экономических факторов, свидетельствующих о важности неформального обучения, является то, что такое обучение может значительно снизить стоимость образования и подготовки специалистов.

Способности к изменениям, адаптации, а также способности к обучению сами по себе уже стали важными компетенциями, которые необходимо развивать учащимся. При быстро меняющихся условиях в обществе многие люди сталкиваются с очевидной необходимостью самостоятельного обучения. В дискуссиях о современной педагогике обучение заняло место преподавания, став определяющим фактором в планировании образовательного процесса. Необходимо отметить, однако, что в настоящее время существует много разных теорий, по-разному трактующих понятие обучения, особенно в плане его практических аспектов. Сложность представляет собой также и то, что в отношении понятия обучения плохо развито дидактическое мышление. Основное внимание уделяется критическим и аналитическим подходам к обучению, и на замену существующим традициям и методам обучения предлагается мало прескриптивной методологии.

За последние два десятилетия в Западной Европе произошли значительные изменения в сфере образования. Впечатляет скорость реформирования систем ПОО. В период коренных и быстрых изменений в обществе профессия преподавателя стала главным оплотом для общества в его попытках справиться с социальными изменениями и преодолеть возникшие трудности. В 2003 году в анализе-отчете Европейской Комиссии "Образование и обучение 2010" был отмечен недостаток преподавателей и необходимость привлекать наиболее талантливых преподавателей и инструкторов и создавать необходимые условия для их успешной работы. Одним из способов достижения целей, поставленных в Лиссабоне, был предложен следующий:

"К 2005 году каждая страна должна разработать план мероприятий по повышению профессиональной квалификации преподавателей, который должен учитывать следующие задачи: данное обучение должно быть в значительной степени консолидировано (...), оно должно быть свободным, осуществляться в рабочее время (как в случае многих других профессий) и должно оказывать положительное влияние на карьерный рост." (Европейская Комиссия 2005а)

В марте 2002 года ОЭСР объявила о проведении большого проекта "Привлечение, подготовка и сохранение в штате эффективных преподавателей". Проект был основан с целью содействия правительствам государств в разработке и реализации политики по улучшению преподавания и

обучения в учебных заведениях. Подчеркивалось, что обществу срочно необходимы высокообразованные, хорошо подготовленные, преданные своей профессии и эффективные преподаватели. Несмотря на постоянный рост потребности в хороших преподавателях, в некоторых странах отмечается недостаточно большое внимание к основным факторам, обеспечивающим качественное преподавание<sup>21</sup>.

Ключевые инстанции, занимающиеся разработкой политики реформирования, по крайней мере, на международном уровне, в последнее время очень внимательно изучают вопросы преподавания с целью подготовки преподавателей к их новой роли с учетом изменяющейся ситуации в сфере образования. Однако в основе этих новых ролей лежат не только новые теории обучения. Пожалуй, еще более важную роль здесь сыграли экономические факторы, поскольку в настоящее время одна из главных задач реформирования состоит в том, чтобы уравновесить изменения, вызванные экономическими факторами, с изменениями, связанными с решением образовательных задач.

Ниже представлены основные международные тенденции в развитии систем образования, оказывающие непосредственное воздействие на роль преподавателей, их статус и подготовку.

### **Поиски качества и актуальности в сфере ПОО**

Большинство европейских систем образования двигалось в своем развитии от единообразной и высокостандартизированной культуры "массового образования" к ориентированной на клиента культуре развития образования. В этих условиях появление вопроса о качестве вполне обоснованно. Теперь больше недостаточно просто предоставлять формальное право доступа к образованию и минимально обеспечивать систему образования. Выход на этап ориентированности на клиента также изменяет и саму концепцию образования: в последнее время отмечена преобладающая тенденция, когда преподавание, основанное на предложении, сменяется обучением, основанным на спросе. Предложение и спрос в сфере образования становятся все более сложными. Раньше, в относительно

<sup>21</sup> Издание ОЭСР за 2002 г. под названием "Анализ политики образования" включает в себя главу "Преподавательские трудовые ресурсы: вопросы и задачи политики". См. также ОЭСР (2005 г.).

стабильных условиях, качество образования и обучения почти полностью зависело от прирожденных способностей преподавателей

Изменившиеся взаимоотношения между преподавателем и учащимися в настоящее время являются одним из главных аспектов в подготовке преподавателей в сфере ПОО. Произошел переход от критериев, основанных на национальной учебной программе ("чему следует учить?" или "как этому следует учить?"), к методике, основанной на результатах ("что они должны знать, понимать и уметь делать?") и процессе ("как мы можем помочь учащимся стать квалифицированными специалистами?") (Европейская Комиссия 2003с). Будущих преподавателей следует готовить таким образом, чтобы они могли профессионально выполнять такие задачи. Изменяющаяся роль преподавателя и его профессиональный облик являются приоритетными темами в современном профессиональном образовании преподавателей.

#### **Децентрализация управления в сфере ПОО и усиление автономности образовательных учреждений**

В течение последних 10 – 15 лет системы ПОО во всех странах ЕС были децентрализованы. В ряде стран были установлены такие принципы управления как целевое управление. Полномочия по принятию решений были делегированы от министерств к профессиональным учебным заведениям, которые в настоящее время часто больше ориентированы на местные и региональные заинтересованные стороны, чем на министерства. Было укреплено управление образовательными учреждениями, введены новые финансовые меры и финансово-распределительные механизмы более рыночного типа. В некоторых странах профессиональные образовательные учреждения работают на коммерческой основе. В ряде стран на базе профессиональных образовательных учреждений были созданы местные или региональные центры технологий и компетенций, предлагающие компаниям услуги в области консультирования. В других странах профессиональные образовательные учреждения были переделаны в центры, занимающиеся созданием "учебных регионов" по географическому принципу.

Децентрализация заставила также пересмотреть дидактический аспект ПОО, так как возникли новые требования и новые возможности в отношении планирования преподавателями учебной программы на

и учащихся, но сейчас наличие одних только прирожденных способностей не является гарантией качества.

местном уровне. Главные исполнители реформ разработали практически новые роли и обязанности. Министерства занимаются определением целей, задач и основных принципов, а планирование образования и преподавания осуществляется на уровне образовательных учреждений. Такое изменение в философии составления учебных программ было осуществлено в рамках поддержания динамического изменения в составе учебных программ и изменений на рынке труда, а также ввиду расширения инновационного педагогического планирования в образовательных учреждениях. Децентрализация требует новых профессиональных компетенций от преподавателей и инструкторов. В программах подготовки преподавателей ПОО основное внимание уделяется развитию способности будущих преподавателей по выполнению функций образовательного планирования, способности приобретать прочные методологические знания и развивать соответствующие навыки, а также способности по улучшению письменной речи. Будущие преподаватели таким образом подготавливаются к работе вне учебной аудитории над разработкой учебной программы и учебного процесса, а также к сотрудничеству с социальными партнерами и компаниями.

#### **Изменение концепции образования: от преподавания к обучению и ответственности за свое обучение**

"Культурный контракт" в виде ценностей и общей системы взглядов, которые лежали в основе преподавания, вряд ли существует в современных западных обществах (Расмуссен, 2004 г.). Современные студенты настолько сильно различаются между собой, что порой бывает сложно донести до них что-то общее в рамках традиционных процессов преподавания. Культурные и профессиональные компетенции, необходимые студентам в сфере ПОО в современном обществе, нельзя развить на основе только традиционного преподавания и традиционных ролей преподавателя и учащегося. В настоящее время студенты владеют большим объемом данных и информации, чем когда-либо. Первоочередная задача состоит в том, чтобы охватить огромный объем информации и выбрать в нем самое нужное. Это представляет собой лишь часть причин, обуславливающих изменение концепции образования и ее переход от процессов преподавания к процессам

обучения, когда учащиеся играют более активную, сознательную и ответственную роль в процессах своего обучения.

За последние два десятилетия преподаватели в своей работе все больше стали опираться на преподавание, основанное на приборах и технологиях, а также все больше стали нацелены на развитие мотивации студентов, на оказание содействия и помощи в обучении и на создание дружественных отношений с учащимися. Но все более очевидным становится то, что такие методы перегружают преподавателя и снимают с учащихся ответственность за обучение. Необходимо, чтобы роль преподавателя была пересмотрена таким образом, чтобы у студентов было больше работы и больше ответственности за результаты этой работы. Стиль ответственного преподавания можно описать как попытку создать "пространства", в которых бы студенты были "в надежной небезопасности". При этом преподаватель выполняет двойную функцию – и консультирующую, и "дразнящую", постоянно ставя студентов в условия альтернативных подходов и интерпретаций. Ключевую особенность педагогических подходов, основанных на ответственности, можно выразить фразой "надежность преподавателя и ответственность студента".

На этом основании можно подготовить новый "контракт" для перестройки процессов обучения. Необходимо четкое распределение ролей и обязанностей: на преподавателе лежит профессионально-педагогическая ответственность, он должен принять и активно развивать чувство владения процессом обучения, а студенты, в свою очередь, несут ответственность за обучение. Вакуум в традиционных методиках преподавания, отводящих центральную роль преподавателю, созданный в результате культурных изменений, заменяется на сотрудничество и принцип разделения ответственности. Вообще, пока преподаватели не перестанут считать, что они обязаны учить студентов, чтобы они учились, студенты так никогда и не научатся тому, как следует учиться. В настоящее время в подготовке преподавателей ПОО эти идеи находят свое выражение в практических терминах. Это непростой процесс. Преподаватели и инструкторы, занимающиеся подготовкой новых преподавательских кадров, имеют многолетний опыт преподавания по традиционным моделям, еще со времен, когда они сами учились<sup>22</sup>. Реформы программ подготовки преподавателей ПОО в странах ЕС нацелены на оптимальную сбалансированность теоретического

преподавания, самообразования и практической подготовки будущих преподавателей под наблюдением соответствующих инструкторов в образовательных учреждениях.

### **Группы преподавателей как связующее звено между отдельным преподавателем и образовательным учреждением**

Очевидно, что концепция, согласно которой преподаватель рассматривается как "владелец процесса", занимающийся организацией среды обучения для учащихся, не может реализовываться преподавателями по отдельности. В последнее время в западных странах понятие "группы" ("команды") стало одним из ключевых аспектов в педагогических дебатах. Организация групп преподавателей является, в некоторой степени, соответствующей реакцией на новую концепцию обучения, описанную выше. Организация групп преподавателей практикуется во многих образовательных учреждениях. Работа преподавательских групп стала своего рода организационным ответом на ряд педагогических и культурных задач, стоящих перед современными профессиональными образовательными учреждениями. Работа преподавателей в группах предполагает новую форму профессионализма преподавателей. Группа преподавателей представляет собой междисциплинарную, широко квалифицированную группу специалистов, способных организовывать процессы обучения и анализировать и оценивать опыт обучения студентов на длительной основе.

Самым перспективным аспектом в создании групп преподавателей может быть тот факт, что структура группы может реагировать на создание профессиональных образовательных учреждений и способствовать созданию профессиональных образовательных учреждений - учреждений, которые находятся в процессе постоянного изменения и развития, и которые могут систематизировать и оценивать собственные процессы обучения. Достижение этой цели требует наличия организационных форм, стимулирующих процессы обучения. Группа представляет собой форму, способную собирать, перерабатывать и оценивать педагогический опыт. Можно даже сказать, что группа преподавателей представляет собой функциональное связующее звено между обучением студентов и обучением образовательного учреждения. Были разработаны конкретные методики для применения в образовательных учреждениях, и в настоящее время применимость

<sup>22</sup> См. главу 7.

"организации преподавательских групп" проходит практическую проверку в программах подготовки преподавателей ПОО в некоторых профессионализма современного преподавателя. Это также необходимо и для идеальной (а в некоторых странах установленной законом) модели, которая должна планировать процессы обучения с учетом интеграции различных дисциплин, а также теории и практики. Кроме того, группы преподавателей являются необходимым условием для участия в работе по педагогическим инновациям и развитию на уровне образовательного учреждения.

### **Теория и практика в современной подготовке преподавателей ПОО**

Замена в терминологии ПОО слова "квалификация" на слово "компетенция" не случайна, поскольку сейчас гораздо больше внимания уделяется развитию умения действовать. Преподаватели не должны испытывать шок от столкновения с реальностью при начале работы, наоборот, они должны быть заранее подготовлены посредством конкретных и практических заданий в области преподавания, являющихся неотъемлемой частью программ подготовки преподавателей ПОО. В профессиональных образовательных учреждениях весь педагогический персонал преимущественно проходил подготовку в качестве преподавателей; практические преподаватели ПОО должны уметь органично объединять практическое обучение и соответствующую теорию по специальности таким образом, чтобы теоретические элементы можно было преподавать индуктивно. Обучение сотрудничеству между преподавателями по общим предметам и преподавателями по специальным предметам тоже входит в курс подготовки преподавателей в целях стимулирования интеграции этих предметов в преподавании для того, чтобы изучение общих предметов имело отношение к соответствующей специализации.

С целью развития практических навыков преподавания будущих учителей образование преподавателей ПОО часто организовывается в виде "дуальной системы", в которой теоретические лекции чередуются с практическими занятиями в образовательном учреждении под руководством опытных преподавателей. Признается, что образовательные учреждения в сфере ПОО не могут нести полную ответственность за образование и подготовку будущих учителей. Поэтому в настоящее время все большее внимание уделяется новым способам объединения теории и практики. Между

странах. Преподаватели ПОО должны уметь работать в группах; в некоторой степени это является обязательным компонентом образовательными учреждениями, осуществляющими подготовку преподавателей ПОО, и профессиональными образовательными учреждениями было основано формальное партнерство (Европейская Комиссия 2003с). В целях оптимизации результатов практического обучения и задач, взятых на себя преподавателями практических курсов профессиональных образовательных учреждений, большое внимание уделяется специальным образовательным программам для обучения инструкторов, принимающих активное участие в подготовке преподавателей ПОО. Проводятся (по крайней мере, в некоторых странах) регулярные встречи для обмена опытом между преподавателями в области общих наук и преподавателями по специальности. Цель данных встреч – укрепление связей между содержанием обучения в областях, ориентированных на правила, на знаниях и на навыках. Такое сотрудничество часто сопровождается научно-исследовательской работой, проводимой в образовательных учреждениях, занимающихся подготовкой преподавателей, посвященной тому, как выраженное, теоретическое знание может быть объединено с невыраженным, часто неявным и интуитивным контекстуальным знанием и навыками.

Бывшее различие между интеллектом мозга и интеллектом рук является чрезвычайно проблематичным для объединенных результатов обучения, которое получают студенты в сфере ПОО. В программах ПОО сейчас разрабатывается новая схема преподавания, обучения и практических упражнений. Но все еще существует необходимость в новом концептуальном и практическом механизме для усиления индивидуальных способностей учащихся, который бы дал им большую свободу в отношении теоретико-аналитической компетенции и интуитивной компетенции, больше основанной на опыте, которые варьируются в зависимости от контекста. Все это представляет собой серьезную задачу для структур подготовки преподавателей и инструкторов ПОО, существующих во всех странах ЕС. Одним из эффективных способов систематического улучшения данного интегрированного подхода является создание условий для того, чтобы профессиональные образовательные учреждения становились провайдерами продолжающего профессионального обучения. Продолжающее профессиональное обучение, предлагаемое опытным работникам местных компаний,

требует от преподавателей ПОО способности и умения объединять теорию с опытом и (часто неявными) знаниями взрослых учащихся.

### **Ориентирование и консультирование**

В некоторых странах дебаты о новой роли преподавателей и инструкторов затронули вопрос о том, что образовательные учреждения больше не занимаются подготовкой специалистов для пожизненного трудоустройства на одном предприятии или в одной сфере. Традиционные понятия профессионального ориентирования и консультирования, целью которых было помогать учащимся в быстром выборе, потеряли актуальность, и в настоящий момент им на смену приходит акцентирование ключевых компетенций, обусловленных новой концепцией обучения. Некоторые аспекты данного вопроса подробно рассматриваются в свете их применения преподавателями и инструкторами в главе 9.

Указанные выше дебаты повлияли также и на характер образовательных учреждений, поскольку понятие образования в течение всей жизни серьезно усложняет возможность связать образовательное учреждение исключительно с определенным и начальным этапом развития компетенции. Преподаватели и инструкторы стали нести ответственность за пригодность образования их студентов в течение длительного карьерного роста; они даже могут вновь встретиться со своими студентами через определенный период времени, когда их бывшие студенты придут на повышение квалификации. Различия между молодыми и взрослыми преподавателями скоро могут стереться, и это не может не сказаться на подготовке преподавателей. У профессиональных образовательных учреждений теперь появляется возможность стать центрами по повышению квалификации в рамках пожизненного образования<sup>23</sup>.

### **Научно-исследовательские работы и инновации как основание для подготовки преподавателей ПОО**

Педагогические исследования, разработки и эксперименты играют очень важную роль в подготовке преподавателей ПОО, по крайней мере, в северной части Европы. Важно, чтобы научно-исследовательская работа органично интегрировалась в программы подготовки преподавателей ПОО, не только ввиду того, что научные результаты являются частью

учебной программы, но и ввиду того, что будущие преподаватели должны знать процедуры и требования проведения научно-исследовательской работы. Динамика инноваций в сфере ПОО сейчас настолько тесно связана с экспериментальной и научно-исследовательской работой, проводимой на местах, в образовательных учреждениях, что это должно считаться одним из главных элементов подготовки преподавания ПОО.

Соответственно, в целях создания условий для того, чтобы образовательные учреждения и преподаватели могли заниматься инновационной деятельностью и выполнять пилотные проекты, необходимо также проведение прикладных педагогических исследований, осуществляемых институтами, ответственными за подготовку преподавателей и инструкторов ПОО. Образовательные учреждения, занимающиеся подготовкой преподавателей ПОО, должны иметь соответствующие возможности для преследования более широких научных целей, чем просто изучение педагогических и образовательных вопросов. В таких учреждениях должен быть штат преподавателей, квалифицированных для проведения исследований, а сами исследования должны преимущественно проводиться в рамках данного образовательного учреждения и под наблюдением специалистов-преподавателей. Более того, подготовка преподавателей, основанная на проведении исследований, и повышение квалификации – это задачи, которые всегда будут присутствовать в карьере преподавателя (Европейская Комиссия 2003с).

### **ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ**

Роль преподавателей и инструкторов в сфере ПОО – вопрос, который много обсуждают. И всегда основной акцент делается на ключевых аспектах: - В чем состоят новые роли преподавателей и инструкторов? Как должна осуществляться подготовка преподавателей и инструкторов? - Где и при каких условиях должны организовываться процессы присуждения преподавательской квалификации?

Парадоксально, но о подготовке преподавателей ПОО в Европе (да и во всем мире) известно мало. Существующие сравнительные анализы – относительно устаревшие; в этой области проводилось мало научных исследований<sup>24</sup>. Однако это не

<sup>23</sup> Гойрц (2004 г.) использует метафору "из ПТУ в центры планирования карьеры".

<sup>24</sup> Немецкая кандидатская диссертация, где проводилось сравнение подготовки преподавателей

должно мешать попыткам определить и сформулировать основы подготовки преподавателей ПОО. Вопросы, связанные с квалификацией преподавателей и инструкторов ПОО и процессами присуждения им преподавательской квалификации, все чаще занимают главное место в обсуждении возможности создания европейской социальной модели, которая была бы основана на экономическом росте и высокой продуктивности, и при этом обеспечивала бы вовлеченность общества.

Сейчас очевидно, что увеличение гибкости образовательных учреждений и расширение возможностей для студентов в самостоятельном планировании и регулировании их собственного образования и обучения приведут к серьезному столкновению со стандартизованным планированием учебной программы и дидактикой прошлого. Более того, происходит постепенный переход в понимании того, что должна представлять собой подготовка преподавателей. От модели, в которой теоретическое изучение отдельных областей науки рассматривалось как имеющее первостепенное значение, профессия преподавателя теперь начинает рассматриваться как практическая профессия. Создание компетенции преподавателя – сложный процесс, в котором практический опыт все чаще является исходным пунктом и контекстом для обучения.

Компетенции преподавателя и образование преподавателя – это ключевые факторы во всех процессах реформирования сферы ПОО в любой стране. В странах переходного периода университетское образование преподавателей претерпело мало изменений. Оно до сих пор остается ориентированным на теорию, и в нем слишком мало внимания уделяется компетенции (практическим навыкам). Корректировка соотношения теории и практики в образовании преподавателей является обязательной задачей для всех стран.

Задача по подготовке преподавателей и инструкторов ПОО в западных и восточных европейских странах решается по-разному. При поиске модели или примерного образца становится очевидным, что для решения насущных проблем обычно создавались

---

ПОО в Дании, Германии и США, - это первая попытка за многие годы подойти вплотную к этой перспективной области исследований, охватывающей такое большое количество заинтересованных сторон, участвующих в создании общества знаний. См. П. Грольман "Professionelle Realität von Berufspädagogen im internationalen Vergleich", Билефельд, 2005 г.

соответствующие учреждения, и что выполнение самых важных реформ кажется очень сложной проблемой. Это не удивительно. Организация сферы ПОО в рамках разных образовательных систем сильно отличается. Существуют различия в длительности обязательного образования, в этапе, на котором молодые люди должны делать выбор в пользу определенного сектора образования, в вариантах такого выбора в разных странах, в длительности выбранного курса обучения, и т. п. Ситуация с преподавателями и инструкторами ПОО отражает разные подходы к образованию в Европе. Более того, в отношении подготовки преподавателей нет готовых моделей. В проведении реформирования систем и образовательных учреждений для подготовки преподавателей странам придется полагаться на подходы, заключающиеся в изучении политики реформирования, но при этом они могут использовать опыт других стран.

### **ЗАКЛЮЧЕНИЕ: РАЗВИТИЕ ПРЕПОДАТЕЛЬСКОЙ ПРОФЕССИИ ВОВЛЕЧЕНИЕМ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В РЕФОРМУ В КАЧЕСТВЕ ЗАИНТЕРЕСОВАННЫХ СТОРОН**

Тема настоящего ежегодного издания – роль профессии преподавателя в реформировании сферы ПОО в странах-партнерах. Это важная тема, учитывая то, что преподаватели, несомненно, играют определенную роль в успешности реформ ПОО в любой стране. Вместе с тем это и довольно сложный вопрос в контексте дискуссий и новых пониманий, изложенных выше. Во всех рассматриваемых странах исходные условия будут разными, но одно у них будет общим: перемены. Системы ПОО сейчас подвержены большим изменениям и реформам, отражающим изменения в производстве и конкуренции.

Общей тенденцией при этом является большая гибкость программ ПОО, основанных на широком понятии компетенции и установлении более тесных связей между образовательными учреждениями и компаниями; усиленное внимание на контроле качества и аттестации из-за большого разнообразия в содержании образования; увеличение автономности образовательных учреждений, что должно также расширить и увеличить объем их работы; а также важность ИКТ. Все эти аспекты свидетельствуют о больших возможностях для преподавателей и инструкторов в образовательных учреждениях и центрах подготовки, но до настоящего времени в большинстве стран их так и не признали в качестве активных участников процессов реформирования. Преподаватели и

инструкторы должны быть интегрированы в процесс изучения политики реформирования с тем, чтобы эффективно справляться с происходящими серьезными изменениями и как специалисты, и как ключевые заинтересованные стороны.

Тенденции, присутствующие в экономике и на рынке труда, сопровождаются изменением концепции обучения. Новая концепция обучения требует от преподавателей и инструкторов принципиально нового подхода. Практические вопросы общего изменения концепции обучения, которые смогли бы помочь преподавателям и инструкторам в их повседневной работе, требуют дальнейшего изучения, доработки и интеграции в реформу систем подготовки преподавателей. Тем не менее, многие аспекты новых теорий обучения отлично соотносятся с тем, что требуется от преподавателей и инструкторов согласно другим, экономическим факторам в системах образования. Как указывалось выше, задача состоит в том, чтобы объединить все эти аспекты и скорректировать соотношение экономических и образовательных факторов и трактовок. Эта задача также вернет преподавателей и инструкторов в состав заинтересованных сторон и специалистов.

Можно отметить два следующих направления в обсуждениях:

- изменяющаяся роль преподавателей и переход от концепции, ориентированной на преподавание, к концепции, ориентированной на обучение;
- роль преподавателей в реформировании сферы ПОО в странах переходного периода.

Отделить один вопрос от другого практически невозможно. Однако бессмысленно будет и просто перейти от международных дискуссий на тему активного обучения к задачам, стоящим перед странами переходного периода, без осмысления того, как эти два вопроса соотносятся между собой. Следовательно, задача состоит в том, чтобы уделить особое внимание области, объединяющей оба направления в дискуссиях: изучению политики реформирования.

Акцентируя внимание на преподавателях, процессах преподавания и обучения, мы также хотим затронуть вопрос о том, как должны быть организованы процессы изучения политики в рамках образовательных учреждений ПОО. Во многих отношениях "специалистами" систем ПОО является преподавательский состав, включая руководителей образовательных учреждений.

Преподаватели как ключевые заинтересованные стороны должны быть готовы к тому, чтобы оказывать помощь в формулировании политики реформирования ПОО и заниматься подготовкой информации для обсуждения инициатив в области реформирования, основанной на реальной практике работы образовательных учреждений и находящейся в рамках их контекстов, таким образом развивая чувство владения процессом и результатами реформы и способствуя укреплению жизнеспособности реформы ПОО.

Таким образом, акцентирование внимания на преподавателях находится в рамках общего обсуждения способов поддержки изучения политики реформирования в странах-партнерах. Необходимо уточнить, как можно организовать данное обсуждение политики, и как можно создавать и поддерживать значимые контексты для обучения в профессиональных образовательных учреждениях. К некоторым из этих вопросов мы вернемся в последней главе.

В главе 2 представлено развитие взглядов на преподавание и обучение в рамках ЕФО, а также результаты различных проектов, которые включали в себя эти вопросы. Главы 3 – 6 содержат основные аспекты и задачи с анализом ситуации в четырех регионах, где ЕФО участвует в оказании помощи при реформировании ПОО. В следующих главах рассматриваются конкретные тематические аспекты, включая вопрос о необходимости увеличения инвестирования для того, чтобы увеличить привлекательность профессии для учащихся (глава 7); вопрос о том, могут ли преподаватели и инструкторы играть роль в местном социально-экономическом развитии (глава 8); вопрос об усилении важности руководства и консультирования в роли преподавателя (глава 9); вклад программы ЕС Tempus для внедрения инноваций и изменений в существующие программы подготовки преподавателей в странах-партнерах (глава 10). В главе 11 представлены статистические выкладки, характеризующие социальное и материальное положение преподавателей и инструкторов в странах-партнерах. Стоит помнить, что эта ситуация серьезно ухудшилась в течение переходного периода, и что участие в качестве заинтересованных сторон и специалистов должно проходить в совершенно другом контексте в отличие от большинства стран ЕС. В приложениях приводится статистическая информация о преподавателях и условиях преподавания, представляющая важность для рассматриваемых вопросов.

Последняя глава содержит некоторые выводы по результатам анализа современных дискуссий в странах ЕС и положения преподавателей и инструкторов в странах-выполнении ими двойной роли в качестве специалистов и заинтересованных сторон в реформировании, а также о том, какое содействие в этом процессе может оказать ЕФО. В частности, отмечается, что сотрудники ЕФО в качестве посредников и помощников в изучении политики реформирования могут очень многое почерпнуть из современных дискуссий о новой профессиональной роли преподавателей для накопления опыта, необходимого для выполнения их собственной консультативной функции в разработке и реализации политики в сфере ПОО.

партнерах ЕФО. В данной главе представлены предложения о том, какую поддержку преподаватели и инструкторы могут получить в