



ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

личностно-развивающего образования

9 июня прошло заседание Экспертно-стратегического совета Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее», посвященное генерированию нового, современного подхода к подготовке студентов педагогических вузов и колледжей. Члены Совета, приглашенные эксперты и представители образовательных организаций заслушали доклады спикеров, которые представили свое видение внедрения модели личностно-развивающего обучения в России и обсудили эволюционирование личностно-развивающего образования, актуальные вызовы и перспективы. «Образовательная политика» приводит тексты основных выступлений, прозвучавших на Совете.

Председатель ЭСС Александр Григорьевич Асмолов (доктор психологических наук, академик РАО) задал тему для дискуссии, поставив главный вопрос: какими должны быть люди, формирующие систему педагогического образования? Все присутствующие конструировали ответы на него – как с теоретической, так и с практической точки зрения. Директор Института психологии и образования Айдар Минимансурович Калимуллин (доктор исторических наук, профессор Казанского (Приволжского) федерального университета) рассуждал о создании условий для ликвидации цифровой неграмотности. Академик РАО Алексей Львович Семёнов (доктор физико-математических наук, профессор) отметил важнейшую проблему цифровой грамотности – непонимание педагогами того, что учиться необходимо всю жизнь. Президент Московского государственного психолого-педагогического университета Виталий Владимирович Рубцов (доктор психологических наук, профессор, академик РАО) обозначил основополагающий вопрос: что в подготовке педагогов должно быть принципиально значимым? Председатель

научно-образовательного союза по развитию языковой и информационной культуры «Родное слово» Константин Сергеевич Деревянко (руководитель издательской группы «Родное слово» и интернет-портала Грамота.ру, член Совета при Президенте РФ по русскому языку) ратовал за расширение межпредметности и развитие дополнительного образования. Завкафедрой Международной лаборатории позитивной психологии лично-

сти и мотивации НИУ ВШЭ Дмитрий Алексеевич Леонтьев (доктор психологических наук, профессор НИУ ВШЭ и факультета психологии МГУ им М. В. Ломоносова) призвал определиться с ключевыми понятиями: совместность,

субъектность, персонализация. Заместитель председателя ЭСС Любовь Николаевна Духанина (доктор педагогических наук, профессор, Председатель Совета по профессиональным квалификациям в сфере образования, заместитель председателя Наблюдательного совета Российского общества «Знание», координатор проекта ОНФ «Равные возможности – детям», президент Фонда «Национальные ресурсы образования») заявила, что выстраивание личностно-развивающего



СПРАВКА «ОП»

Консорциум «Развитие личностного потенциала в образовании» учрежден ведущими педагогическими университетами России в 2020 году при поддержке Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее». Он создан для проведения совместных исследований, разработки и использования методик, направленных на развитие личностного потенциала в системе образования.



обучения – это мегазадача, которая при переходе на язык технологий и методик может стать прорывным направлением в развитии отечественного образования.

Было задекларировано общее мнение о важности именно комплексного подхода к внедрению личностно-развивающей системы образования: работу следует вести не только с учениками и учителями, но и с родительским сообществом.

В ходе дискуссии договорились сгенерировать совместно с партнерами (консорциумом вузов «Развитие личностного потенциала в образовании») предложения по созданию для студентов педагогических колледжей обучающих модулей, нацеленных на личностно-развивающие методики. Также была озвучена необходимость изучить возможность адаптации действующих программ повышения квалификации управленческих и педагогических кадров, реализуемых в рамках деятельности Фонда.

Наступила ли эпоха личностно-ориентированного образования? (Завести нельзя тащить. Расставьте знаки препинания)

Мне представляется крайне нескромным для наших поколений присваивать себе эпоху личностно-ориентированного образования.

Уверен, что во все времена и в формальном, и в неформальном образовании имелись счастливые исключения в виде отдельных педагогов или целых педагогических коллективов, которые в самом деле можно было называть приверженцами личностно-ориентированного образования. Доля таких педагогов, таких коллективов всегда была трудно определяемой, потому что провозглашение каким-либо педагогом или педагогическим коллективом своей приверженности принципам личностно-ориентированного образования еще совершенно не гарантировало реальности этой приверженности (и уж тем более ее результативности) и зачастую заканчивалось только активным использованием терминологии в выступлениях и огромной тратой сил на привязку теории к реальной жизни массовой школы. При этом огромное количество педагогов и педагогических коллективов не пользовались

этой терминологией, но являлись истинными носителями принципов личностно-ориентированного образования. Оценить педагога и педагогический коллектив как реальных приверженцев принципов личностно-ориентированного образования можно только глядя с позиции их учеников – или через много-много лет глядя на результаты этих учеников. Для того чтобы назваться «эпохой», мало



Исаак Иосифович КАЛИНА

заслуженный учитель РФ, д. пед. н.,
член Президиума Российской академии
образования, президент Академии
Минпросвещения России

выработать терминологию, даже мало сформировать методики и образовательные технологии, надо создать педагогический корпус, который не только провозгласит, не только захочет, но и, что самое главное, сможет обеспечить реальную реализацию личностно-ориентированного образования, сумеет помочь своим ученикам достичь в жизни личностно важных результатов.

С учетом сверхмассовости нашей профессии я не очень верю в реалистичность момента, когда мы сможем сказать, что эпоха личностно-ориентированного образования наступила. Ибо для меня это означало бы, что мы нашли механизмы, инструменты, построили систему – и теперь обеспечиваем абсолютно всем нашим ученикам достижение максимально для них возможных и важных для их жизни результатов.

На этом месте многие скажут: «Ну мы же не всю жизнь отвечаем

за наших учеников, мало ли что у них там дальше в жизни случится...». А вот это и есть для меня один из самых грустных моментов педагогической жизни.

Я всегда думаю, что если у меня – как у педагога, директора – есть такие выпускники, кем я горжусь (кстати, это никак не связано со статусным положением, которого они достигли в жизни), то ведь есть и список учеников, чья судьба вызывает во мне стыд (если понимать под «стыдом» гнев, обращенный вовнутрь). И это всегда заставляет задумываться: а что я как педагог / учитель сделал не так?

Понятно, что можно найти себе тысячи оправданий, начиная от пресловутой наследственности, влияния семьи, улицы и т. д. Конечно! Но тогда, значит, мне и гордиться нечем, ибо хорошие результаты моих учеников – это ведь тоже не только мое влияние. Но почему-то от гордости мы не отказываемся, а от стыда прячемся. А ведь только анализ собственных ошибок дает нам материал для саморазвития.

Что же за многие годы я считаю своей ошибкой как учителя, как директора?

Какие бы слова о том, что нас интересует будущее наших учеников, мы ни говорили, наше реальное видение реальной работы все равно ограничивается (если оценивать по «гамбургскому счету») ближайшими результатами. И если я школьный учитель, то максимум, куда я ответственно заглядываю в отношении моего ученика – это то, как он сдаст ЕГЭ, как поступит в вуз, сможет ли он учиться в вузе.

Во всех армиях мира есть очень хорошая система оценки командира воинского подразделения. Она выглядит примерно так: во время учений отдается вводная, что командир полка убит, и его лишают малейшей возмож-

ности вмешиваться в деятельность полка. И если полк успешно проходит учения, то командира (повторяю – который в учениях не участвовал) награждают, повышают и т. д. Это уникальный (к сожалению) пример, когда значимость челове-

ка оценивается по результатам его отсутствия. При этом командир полка не мог адресовать командный состав на все ситуации, которые только могут произойти на учениях. Он должен был научить их гораздо более важному – самообучаться при столкновении с неизвестными ситуациями.

Поэтому, возвращаясь к себе как к учителю, я думаю, что часто не справлялся с задачей научить моих учеников самообучению при столкновении с неизвестными ситуациями. А если бы я такую задачу понимал, осознал и умел решать, вот тогда бы я смело мог считать, что имею основания для гордости за их результаты в дальнейшей жизни. Но, конечно, и несу ответственность за их жизненные неудачи. Только неудач, думаю, у них было бы тогда намного меньше, ибо большинство наших неудач – это как раз и есть следствие неумения самообучаться.

Мне очень жаль, что я только где-то годам к тридцати наткнулся на замечательную фразу Алексея Николаевича Острогорского: «Чуть окажется, что общество страдает недостатком каких-либо знаний, мы тотчас предполагаем

ГЛАВНАЯ ЗАДАЧА РОДИТЕЛЯ, УЧИТЕЛЯ И РУКОВОДИТЕЛЯ — НАУЧИТЬ СВОИХ ДЕТЕЙ, УЧЕНИКОВ, ПОДЧИНЕННЫХ ЖИТЬ (А ЗНАЧИТ, И УЧИТЬСЯ, И РАБОТАТЬ) БЕЗ НАС

преподать эти правила в школе, точно на выходе из школы человек уже ничему не учится, ничего серьезного не читает». Она меня заставила задуматься о том, что и через 150 лет мало что изменилось, и что это вообще-то беда. И основа этой беды, во многом школьной, во мне-учителе: гордясь своей самоотверженностью, я, по сути, тащу ученика, как на прицепе, к тем результатам, которые считаю правильными.

И обсуждаем мы все время, как нам его буксировать к этим результатам: на жесткой сцепке или, как предполагают принципы личностно-ориентированного образования, на гибкой сцепке с учетом его особенностей?

Но мне очень хотелось бы, чтобы мы научились запускать в ученике его собственный внутренний двигатель учебного движения, а дальше это движение только направлять/управлять им.



Признаюсь, что не много у меня есть примеров из жизни, когда я могу сказать, что мы это умеем. Но у меня есть много таких примеров из спорта. Вот, мне кажется, главное отличие работы тренера от того, что делаем мы – учителя, директора.

Я понимаю, что мне на это скажут: мол, к тренеру приходят те, кто хочет заниматься, а у нас обязательное, всеобщее... Да. Это, конечно же, усложняет нашу задачу, но от нас и не требуют, чтобы мы вырастили чемпионов мира. Вот спортивный тренер способен запустить в спортсмене этот внутренний двигатель и дальше очень умело им управлять.

При этом, как человек с 30-летним управленческим стажем, я обязан подчеркнуть роль систем управления в решении этой задачи.

ВОЗМОЖНА ЛИ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ, В КОТОРОЙ УЧИТЕЛЬ НЕ НАДРЫВАЕТСЯ, ВЫТЯГИВАЯ УЧЕНИКОВ К РЕЗУЛЬТАТАМ, А УМЕЕТ ЗАПУСТИТЬ ВНУТРЕННИЙ ДВИГАТЕЛЬ ЧЕЛОВЕКА И ДАЛЬШЕ ГРАМОТНО УПРАВЛЯТЬ ДВИЖЕНИЕМ?

Я уверен, что это роль очень серьезная, и более того – необходимая, если мы говорим не о локальных достижениях, а о системе массового образования. Люди работают так, как их работу организовали. И поэтому я уверен, что главная управленческая задача – выстраивание

в системе образования вертикально-интегрированной мотивации. В образовательной среде часто можно услышать обсуждение темы «механизмы мотивации учеников», гораздо реже – «механизмы мотивации учителей», и практически совсем не обсуждается тема «механизмы мотивации управленческих команд школ».

Каждый учитель или мотивирован, или, увы, демотивирован (к сожалению, бывает и такое) руководством школы вносить необходимый вклад в работу педагогического коллек-

тива. Но тогда задача муниципального органа управления образованием – выстроить эффективные механизмы мотивации всех управленческих команд школ на достижение тех результатов, которые от них ждут.

И вот когда в системе выстроена такая вертикально-интегрированная система мотивации, то и у учителей появляется гораздо больше возможностей и желания находить свою систему мотивации учеников (= запуска внутреннего двигателя) к самодвижению, к самообучению (конечно же, под управлением учителя). Реалистична ли эта задача? Есть ли способы ее решения, или мы ограничимся обсуждением очередной модернизации формата сцепки между буксиром и буксируемым?

Профессиональное развитие педагогов в сфере личностно-развивающего образования: опыт Фонда «Вклад в будущее»

Как бы ни развивалась система образования, каким бы умным ни был искусственный интеллект, учитель, на наш взгляд, всегда останется главным действующим лицом не только в школе, но и за ее пределами – в том пространстве, которое называется сейчас «расшколивание».

Когда-то Александр Львович Минц сказал замечательную фразу: «Напичканный знаниями, но не умеющий их использовать ученик напоминает фаршированную рыбу, которая не может плавать». А сегодня всем, в первую очередь ребенку, жизненно важно уметь «плавать» в океане неопределенности, которая с каждым днем возрастает. Это характерная черта того будущего, что уже наступило. От этого никуда не денешься. Конечно, предметные знания важны. Это несомненно! Но они должны создавать у ребенка единую картину мира, не рассыпаться, а каждая учебная дисциплина должна выйти за пределы, по точному определению Салмана Хана, «предметного гетто».

Наш фонд придерживается такой позиции: одно из проявлений антропологического поворота в образовании состоит в том, что, помимо академического прогресса, ключевыми задачами и индикаторами качества образования становятся личностное развитие и благополучие детей. Многочисленные российские и зарубежные исследования показывают, что от личности и мотивации прогресс зависит больше, чем от интеллекта и одаренности. Как любит говорить Дмитрий Алексеевич Леонтьев, «способности важны, но важнее способность управлять своими способностями». Благополучие детей не только влияет на их учебную активность и успехи, но и значимо само по себе.

Мы также понимаем, что эмоциональное восприятие благополучия или неблагополучия влияет на общую оценку школы со стороны учеников и их семей. И несмотря на то, что ребенка воспитывают прежде всего в семье, школа тоже вносит значительный вклад, а значит и несет ответственность наравне с семьей и другими институтами социализации.



Петр Григорьевич ПОЛОЖЕВЕЦ

исполнительный директор
Благотворительного фонда Сбербанка
«Вклад в будущее»

Наш фонд в качестве своих основных целей заявляет личностное развитие, благополучие детей, при этом делая акцент на том, что важно сохранять два баланса: баланс счастья и успеха «здесь и сейчас» – и баланс благополучия ребенка в будущем. Это возможно через развитие преадаптивности личности как ее способности совладать с изменчивой действительностью, о которой я говорил, не только приспосабливаясь к заданным условиям, но и изменяя их и самостоятельно создавая необходимые условия для своего развития. И именно это содержание мы вслед за Дмитрием Алексеевичем Леонтьевым вкладываем в понятие личностного потенциала, каковой и определяет, насколько психологическое благополучие и качество жизни личности зависят от самой личности, а не от стечения обстоятельств.

Личностный потенциал включает в себя способности делать выбор, достигать цели и совладать с трудностями. Как этому научить ребенка? Мы думаем, что в первую очередь этому надо научить учителей.

Какие фокусы изменений мы предлагаем школам, разделяющим наш подход? Прежде всего, поставить своими приоритетами воплощение таких ценностей, как разнообразие, инициатива, осмысленность, созидание, открытость, изменения, диалог, доверие.

Мы считаем, что доверие и открытость к разнообразию являются одними из базовых условий благополучия, развития личного

потенциала. Разнообразие проявляется в широком спектре возможных действий и отношений с миром. Так реализуется потенциал выбора. Поддержка инициативы, активные интересы, внутренняя мотивация, а также создание и реализация собственных идей – ключевые векторы развития потенциала достижения. Открытость к изменениям при встрече с трудностями – фактор потенциала жизнестойкости.

Мы в фонде считаем, что воплощение этих ценностей необходимо осуществлять на всех уровнях. И выделяем в нашей работе четыре сферы:

- культура организации (взаимоотношения в коллективе и управление на основе данных и обратной связи);
- личностное и профессиональное развитие педагога (создание профессиональных педагогических сообществ);
- содержание и организация учебно-воспитательного процесса;
- пространственно-предметная среда образовательных организаций.

Фонд реализует сегодня программы, охватывающие практически все регионы России. А две программы фонда особенно показательны в свете темы нашего заседания – подготовки педагогов. Это Программа по развитию личностного потенциала и «Учитель для России», базирующиеся на системных инвестициях в подготовку и профессиональное развитие педагогов. Уже реализуются три программы повышения квалификации для управленческих, педагогических команд и наставников.

Все эти программы вошли в федеральный государственный реестр дополнительных профессиональных программ педагогического образования Академии Минпросвещения РФ.

На их основе наши региональные партнеры, организации дополнительного профессионального образования педагогов в 30 субъектах открыли и реализуют более 90 собственных программ: уже обучено свыше 12 000 специалистов в более чем 1000 образовательных организаций.

Важно, что обучение сменяется системой сопровождения участников программы, которая включает следующие направления:

- информирование и просвещение,
- навигация и консультирование,
- обучение и развитие,
- поддержка и поощрение,
- исследование и экспертиза,
- помощь в применении продуктов и инструментов.

Курирует эту деятельность Лаборатория по развитию личностного потенциала в образовании Московского городского педагогического университета в партнерстве с региональными операторами программы.

В 2020 году совместно с вузами, представляющими наши партнерские регионы, был создан исследовательский Консорциум «Развитие личностного потенциала в образовании». Сегодня в Консорциуме уже состоят 20 университетов из 19 регионов.

Программа по развитию личностного потенциала реализуется с 2018 года. За это время мы накопили достаточно данных, чтобы сделать выводы о ее эффектах.

Для начала несколько слов общей статистики. Мы ее собирали с помощью анкетирования управленцев из 431 образовательной органи-

зации, где программа реализуется не менее года, прошедшего с момента обучения педагогических команд. Во-первых, мы видим изменения в социально-эмоциональном развитии детей. На втором месте – повышение ква-

лификации педагогов. На третьем – коммуникации: педагог – работник, педагог – педагог и т. д.

Для получения комплекса данных об эффектах и эффективности реализации Программы в образовательных организациях мы проводим мониторинговые исследования: следим за изменениями не только у детей и не только в среде в целом, но и за тем, как меняются педагоги, участвующие в программе.

Результаты исследования показывают, что между личностными характеристиками педагога и демонстрируемыми детьми

НАПИЧКАННЫЙ ЗНАНИЯМИ, НО НЕ УМЕЮЩИЙ ИХ ИСПОЛЬЗОВАТЬ УЧЕНИК НАПОМИНАЕТ ФАРШИРОВАННУЮ РЫБУ, КОТОРАЯ НЕ МОЖЕТ ПЛАВАТЬ

личностными, метапредметными результатами существует связь. И она достаточно серьезная. Мы обнаружили корреляцию между уровнем социально-эмоциональных навыков учащихся начальной школы и такими характеристиками педагога, как стиль педагогического общения, установки относительно изменчивости интеллекта, ответственность, мировоззренческая активность, жизненная позиция.

При проведении исследований подростков также было обнаружено, что коррелируют типы мотивации педагогов и учащихся. Мы также видим не только то, что личностные характеристики педагога имеют значение, но и то, что они поддаются изменениям. Так, на примере результатов двух пилотных регионов – Калужской и Ярославской областей, которые завершают трехлетний цикл участия в Программе по развитию личностного потенциала, – мы фиксируем изменения в лучшую сторону, а именно качественное изменение мотивационного профиля, стиля педагогического общения, установок относительно возможности развивать способности и интеллект. Я надеюсь, что при помощи всех членов

Экспертно-стратегического совета, куда входят четыре победителя всероссийского конкурса «Учитель года» из Татарстана, Ставрополя, Москвы и Хабаровска, мы сможем не только ответить на те вопросы, что задавал Исаак Иосифович Калина, но и подняться на новый уровень реализации нашей Программы по развитию личностного потенциала.

Я хотел бы поделиться с вами, уважаемые члены совета, нашими достижениями за прошлый год. По итогам рейтинга некоммерческих организаций, который проводит Фонд президентских грантов при поддержке Минэкономразвития и в котором участвовало 839 НКО и фондов, по партнерскому потенциалу наш фонд оказался на третьем месте после Фонда Потанина и Фонда Тимченко.

Вторая награда связана с прозрачностью, открытостью и достоверностью нашей информации. Мы получили премию «Золотой стандарт» за наш годовой отчет. И в национальном рейтинге АНО «Национальные приоритеты» мы стали вторыми в категории НКО за вклад в реализацию целей и задач национальных проектов «Образование», «Цифровая экономика» и «Наука и университеты».

Развитие содержания педагогического образования: актуальные запросы в контексте психолого-педагогической подготовки педагога

Я хочу продемонстрировать некоторые базовые тенденции и гипотезы, которые определяют (на взгляд исследователей Консорциума) развитие педагогического образования в настоящее время (по крайней мере, несколько значимых тенденций), а потом обратить ваше внимание на те механизмы, которые мы выстраиваем для торжества позитивных и сглаживания негативных тенденций.

Наше исследование, а это практически годичная работа, позволило нам сфокусировать внимание на шести основных направлениях. Позволю себе очень коротко их охарактеризовать.



Елена Ивановна КАЗАКОВА

председатель ФУМО в сфере высшего образования по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки», директор института педагогики СПбГУ, д. пед. н., профессор, член-корреспондент РАО

Ценность совместности

Сегодня в гуманитарной повестке совместность уже прочно заняла лидирующую

позицию. Мы рассматриваем совместность как значимую базу для формирования личности. И здесь основаниями для поиска и размышления выступают для нас два базовых утверждения. Личность – «особое качество,

которое приобретает индивидом в обществе, в целокупности отношений, общественных по своей природе, в которые индивид вовлекается» – это определение дал А. Н. Леонтьев. А. Г. Асмолов писал: «Системная схема детерминации развития личности – основанием этой схемы является совместная деятельность, посредством которой осуществляется развитие личности в социально-исторической системе координат данной эпохи». Ну, собственно говоря, в этом плане концепция понимания личности, взаимосвязи с другими личностями кажется нам очень значимой. И очень важно к этому вернуться не только как к теоретическому, но и как к практикопреобразующему концепту. Совместная деятельность, о которой идет речь – это прежде всего совместная образовательная деятельность, и именно она сегодня должна раскрыть свой системообразующий потенциал.

С другой стороны, мы понимаем совместность как естественную потребность человека. Здесь идет отсылка к исследованиям преимущественно конца XX – начала XXI века. Но совершенно понятно, что такого рода взгляды на природу человека высказывались и раньше. Для нас совместность – это условие освоения ключевых компетенций. И совместность, конечно, оказалась требованием современного мира. Когда мы готовили это выступление, то фокусировались на глобализации. Сегодня мы понимаем, что глобализация никуда не ушла, а вот совместное ответственное поведение стало суперценностью. И сегодня ни одно решение без этой конструкции, без этого понимания невозможно.

Новое поколение волонтерства

Мы бы хотели обратить ваше внимание на вторую тенденцию – нам очень хотелось бы поддержать ее через содержание педагогического образования. Речь идет о новом поколении волонтерства.

С одной стороны, это действительно запрос времени. Время такое, что принципиально важно объединить людей вокруг понимания миссии, значения реальных действий. С другой стороны, это новые возможности, которые фиксируются в рамках волонтерского движения. Нас обрадовали российские (и не только)

исследования, характеризующие поколение от 18 до 25 как проявляющее волонтерскую ориентацию в гораздо большей степени, чем даже поколение моих ровесников, кому это казалось вполне естественным.

Другими словами, сегодня потребность в осмысленной деятельности проявляется у молодежи очень остро, и нам представляется важным компенсировать резкую нехватку опыта волонтерства, добровольчества у современных педагогов, для того чтобы они могли поддерживать волонтерские устремления молодежи и формировать у нее культуру добровольного служения обществу.

Влияние среды

Существует несколько гипотез о том, что среда влияет на социально-эмоциональную и поведенческую адаптацию. Мы убеждены, и целый ряд международных и отечественных исследований это показывает, что есть влияние среды и на академическую успешность. Ну и, конечно, особенно для нас интересна роль учителей.

Эмоциональный интеллект

Мы абсолютно точно понимаем, что эмоциональный интеллект связан не только с социальной компетенцией, личностной эффективностью, но и имеет достаточно ясную связь с адаптацией и академической успешностью, что многих педагогов и интересует, и вдохновляет. Ну и, кроме того, эмоциональный интеллект связан с социальной успешностью, с вхождением в общество, со способностью выстраивать продуктивные отношения, с самоопределением и т. д.

Взаимосвязь благополучия, доверия и качества образования и воспитания

Одним из главных предметов нашего исследования в Консорциуме являлась взаимосвязь благополучия, доверия и качества образования и воспитания. Здесь очень сложно устанавливать жесткие связи. Мы точно понимаем,

что благополучие и положительные эмоции оказывают существенное влияние на результаты образования. Нам кажется, что доверие и предоставление автономии являются важными факторами мотивации учителей и учеников. Фиксируется связь между благополучием учителя и благополучием учеников, а, следовательно, дальше – с их академическими результатами. Ну и вот эта мечта установить связь между личностными характеристиками и академической успешностью, а на самом деле увязать все 3 категории, здесь, на сайте, зафиксирована.

Очевидна роль базовых черт личности в их влиянии на академическую успешность, с достаточной степенью убедительности доказана значимая роль оптимизма и мотивации. И мы очень надеемся, что удастся создать отечественную методiku, которая будет выводить нас на диагностику личностного потенциала в чуть большей степени – инструментальную диагностику, которая будет показывать, устанавливать эту взаимосвязь.

Собственно говоря, я сейчас обозначила содержательную рамку тех исследований, какие нам хотелось поддержать в рамках Консорциума. Определение сегодня уже возникало. Что такое Консорциум? Это содружество различных университетов, реализующих программы педагогического образования. В этот Консорциум добровольно объединились сегодня 20 университетов из 19 регионов. И 1 сентября этого года 7 вузов Консорциума открывают свою единую магистерскую программу. Собственно говоря, вузы объединились прежде всего для того, чтобы создать эту программу. Магистерская программа поддерживается ФУМО по высшему педагогическому образованию. Структура ее достаточно классическая. Усилиями нескольких коллективов мы создали единые для всех модули «Личностный потенциал – теория и практика», «Технологии персонализированного образования», которые будут преподаваться во всех вузах. Модуль – это и записи лекций, и материалы курса, и рабочие тетради. Ну, а самое

главное – технологическое решение, потому что, возвращаясь к заглавному сегодня выступлению Исаака Иосифовича, хочу сказать: нам кажется принципиально важным отчасти сменить опыт самого учителя, запуская технологию самообразования и самовоспитания, потому что прежде всего самому учителю не хватает этого опыта для того, чтобы дальше его транслировать детям. Модуль «Методология исследования» – научно-исследовательская работа магистрантов. Я перечислила те продукты, которые мы на сегодня уже завершили и передали вузам. Предполагается, что все вузы разрабатывают и собственные модули. Запланирован целый семестр взаимодействия модулями, когда в логике мобильности может происходить трансформация нашего студенческого сообщества. Думается, что магистратура действительно развивается как программа, реализуемая в сетевом взаимодействии. И здесь перед нами стоят две достаточно важные задачи:

1. В контексте выстраиваемой сегодня национальной системы подготовки педагогических кадров мы понимаем, что надо готовить не только материалы для самих себя, но на базе уже созданных материалов продумать ряд элементов, способных транслироваться в систему педагогических колледжей. По крайней мере, наблюдатели из педагогических колледжей все чаще появляются на встречах Консорциума и заявляют, что хотят пользоваться материалами, которые разрабатываются для системы образования.

2. Нам очень бы хотелось, чтобы наши магистранты вели исследования и готовили проектные работы, поскольку мы точно понимаем, что в системе нашего Консорциума будет работать единая государственная экзаменационная комиссия. Мы будем смотреть друг у друга Выпускные квалификационные работы, будем ими обмениваться. Думаем, что успеем замахнуться и на совместные работы. Это большая и интересная стратегия.

Антропологический поворот в педагогическом образовании



Айдар Минимансурович КАЛИМУЛЛИН

директор Института психологии
и образования, д. ист. н., профессор
Казанского (Приволжского) федерального
университета

Уже несколько лет назад мы осознали острейшую потребность в методологическом осмыслении наших преобразований педагогического образования. Мы почувствовали нехватку новой методологии подготовки учителей, отвечающей современным реалиям, и в первую очередь в контексте формирования обоснованной долгосрочной стратегии нашего развития. В 2019 году мы провели несколько первых рабочих семинаров. Позволю себе некоторый субъективизм, но наши дискуссии показали: существующие педагогические теории обучения нуждаются в серьезном переосмыслении с учетом современных изменений – тем более что последнее тридцатилетие оказалось в этом отношении довольно скудным, особенно в теоретическом плане. В то же время в реальной жизни произошел настоящий переворот: значительно изменились экономические и общественные отношения, а вслед за ними философия и содержание образования, принципы его организации, управления и многое другое.

Безусловно, имеются очень интересные концепции, идеи и подходы, но, повторюсь, они не носят комплексного характера и,

к сожалению, не реализуемы на данном этапе. Мы попытались самостоятельно начать работу в данном направлении, понимая ограниченность этих попыток из-за отсутствия в наших рядах ученых, специализирующихся на фундаментальных проблемах философии и методологии образования.

Я должен особо поблагодарить Александра Григорьевича, Петра Григорьевича, Елену Ивановну, Виктора Александровича и других коллег за сотрудничество с учеными нашего университета и неоценимую методологическую помощь, я бы даже сказал просветительство. На мой взгляд, такие ученые – это круг избранных мыслителей, задающих векторы развития отечественного образования.

Но неизбежно возникает вопрос: как внедрить их идеи в образовательную практику? Кто может понять, воспринять мыслителей, философов, идеологов, а затем приложить их идеи к практической деятельности?

Это противоречие присуще не только современной эпохе. История педагогики демонстрирует многочисленные примеры появления педагогических теорий, не нашедших впоследствии реализации. Часть из них потом были на-

званы утопиями либо реализованы довольно локально, например, в рамках одного или нескольких учебных заведений. Напомню, что даже некоторые нововведения Макаренко и Сухомлинского не избежали такой судьбы.

Поэтому сегодня мы, представители вузов, реализую-

щих программы подготовки учителей, одной из первоочередных задач по трансформации педагогического образования видим необходимость сформировать реалистичные механизмы для соединения теории и практики. Понимая, что это извечная и, наверное, лишь условно решаемая проблема, я вкладываю в понятие «реалистичность» главным образом достижимость

**ОКАЗАЛОСЬ, ЧТО ЧЕГО-ТО ЦЕЛОСТНОГО
В МЕТОДОЛОГИЧЕСКОМ ОТНОШЕНИИ
ДЛЯ НАС, ПРАКТИКОВ, ЧТО МЫ МОГЛИ
БЫ ВЗЯТЬ И ИСПОЛЬЗОВАТЬ ДЛЯ
ОРГАНИЗАЦИИ СВОЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ПРОСТО НЕТ**

поставленных задач. В качестве первоочередной мы можем рассматривать необходимость антропологизации педагогического образования.

Одна из проблем современной системы подготовки учителей состоит в том, что до преподавателей и студентов концепции и теории, разработанные философией и психолого-педагогической наукой, не доходят. Методологическое и теоретическое знание не может быть непосредственно реализовано в образовательной практике в силу обобщенного характера этого знания. Для применения теоретико-методологического знания в практической деятельности преподавателя и учителя необходимо перевести его на язык технологий и методик преподавания и воспитания. Возникает взаимосвязанный алгоритм: теория, технология, методика обучения и воспитания --> конкретный педагогический процесс как взаимодействие педагога и обучающегося по решению задач обучения, воспитания и развития, которое (взаимодействие) происходит на уроке, лекции, семинаре, во внеучебной деятельности.

Первые три звена этой цепочки есть не что иное, как проект педагогического процесса на разных уровнях его представления, а вот последний уровень – это практическая реализация разработанного проекта. Именно на него следует обратить основное внимание – прежде всего через развитие личностного потенциала педагога как в процессе его подготовки, так и на этапе профессиональной деятельности. При этом необходимо учитывать, что формирование личностного потенциала происходит в конкретных условиях, под влиянием конкретных факторов.

В конкретной образовательной среде, включающей обучающихся, педагога, экономические, материально-технические, инфраструктурные, социальные, культурные, психологические и другие факторы, умение их учесть и направить в нужное русло – ключевая задача современного процесса подготовки учителя. В методологическом плане здесь значимо влияние социокультурных теорий на педагогические теории, зачастую выступающие в качестве их проекций. Наглядное подтверждение этому – история российского педагогического образования, каждый этап трансформации которого был связан с экономическими,

политическими, социальными и другими изменениями. Два-три десятилетия назад наступил период доминирования технологического влияния. А в ближайшие годы, позволю высказать себе такое предположение, скорее всего, значимыми в реформировании педагогического образования станут геополитические факторы.

Я хочу тезисно представить наш опыт проецирования идей антропологизации на систему педагогического образования в КФУ. Начну с того, что классический многопрофильный университет предоставляет совершенно иные условия для изучения человека во всех проявлениях его жизнедеятельности. Тесное взаимодействие представителей различных наук, не только педагогов и психологов, но биологов, физиологов, медиков, социологов, экономистов, позволило нам выстроить систему междисциплинарных исследований, находящихся непосредственное отражение в наших образовательных программах.

Три наших собственных школы и детский сад для детей с расстройствами аутистического спектра представляют собой отличные площадки для исследований и апробации их результатов.

Первый этап наших преобразований – стратегический проект «Квадратура трансформации педагогического образования», реализованный в рамках программы повышения конкурентоспособности российских вузов. Он стал примером комплексного подхода к подготовке педагога, включающего анализ характеристик трансформирующегося обучения и трансформацию в соответствии с характеристиками современного образования.

Отсюда название проекта, подразумевающего необходимость рассматривать все 4 угла квадрата в совокупности:

- трансформирующийся человек,
- трансформация образования,
- трансформация педагогического образования,
- трансформирующийся педагог.

Следующий этап в рамках стартовавшей недавно программы «Приоритет 20:30» – переход к концепции исследовательски-ориентированного педагогического образования, где во главе угла вновь оказывается личность учителя и ученика. Концепция опирается на основные положения доказательной педагогики.

Напомню: доказательная педагогика – это подход к педагогической практике, при котором решения о применении педагогических подходов и методов принимаются исходя из имеющихся доказательств их эффективности. В контексте педагогического образования это означает готовность будущего учителя осмысленно действовать в ситуации выбора, осознанно планировать жизненные цели и достигать их, действовать продуктивно в образовательной, профессиональной и социальной областях. Отмечу, что эти идеи созвучны ведущим международным трендам в педагогическом образовании.

Известно, что интересные подходы имеются в ряде других университетов, реализующих программы подготовки учителей. Важную консолидирующую роль играет Консорциум развития личностного потенциала образования. Поэтому мы должны приветствовать инициативу Экспертно-стратегического совета по приглашению ученых из практической сферы на такие встречи – это создает хороший задел для создания современной методологической основы развития педагогического образования в нашей стране. Тогда нам удастся преодолеть разрыв между теорией и практикой педагогического образования, который мы сегодня, к сожалению, наблюдаем.

Какой университет нужен, чтобы образование стало личностно-развивающим?



Игорь Михайлович РЕМОРЕНКО

ректор ГАОУ ВО МГПУ,
член-корреспондент РАО,
д. пед. н., профессор

Я хочу взглянуть на проблему личностно-развивающего образования со стороны управленческого контекста. Действительно, у нас есть программа, прямым образом связанная с личностным развитием и по отношению к учителям, в бакалавриате и в магистратуре. Но с точки зрения организации системы что мне кажется важным? Первый возможный ответ на этот вопрос может крыться в самой постановке этого вопроса.

Интересные идеи предлагают две книжки. Одна очень популярна во всем мире – «Университет. Руководство для владельца» Генри Розовски. Под владельцем здесь понимается студент. Автор как бы дает совет (Розовски был деканом в Гарварде), как студенту учиться, для того чтобы учиться хорошо. Представьте, что у вас есть

два преподавателя: один блестяще рассказывает, владеет всеми софт-скиллами, личностно-ориентированный, магистратуру закончил и так далее – но при этом публикуется мало, исследований не ведет. А второй бубнит у доски, невнятицу какую-то несет – но при этом он публикуется, у него есть навык ведения научной работы. Розовски категорически рекомендует выбрать второго. И именно по той причине, что второй научит вас добывать новые знания. И, кстати, эта позиция не только частная. Она, мне кажется, имплицитно присутствует во многих наших представлениях об образовании. А вторая книжка – «Университеты в России» Ярослава Кузьмина и Марии Юдкевич – вышла в прошлом году. И вот там, в разделе «Студенты», говорится, что самое важное – чтобы у студентов выросли не инерционные, а осознанные мотивы выбора сферы обучения. Если абитуриент выбрал место, где его что-то цепляет, где есть стремление добывать что-то новое – этого достаточно. Он уже попал в среду личностного развития.

Проводились лонгитюдные исследования, наблюдающие, что происходит со студентами: как они выбирают вузы и какие трансформации с ними происходят. Вот в феврале этого года одно из таких исследований представлялось на семинаре в Высшей школе экономики и позже неоднократно цитировалось. Это исследование Г. Гарднера и В. Фишмана по группам студентов, которые приходят обучаться в вуз. Свои исследования

авторы вели 12 лет. Выяснилось, что на самом деле в разных вузах выявляются приблизительно одни и те же четыре группы студентов.

Первая – инерционные. Это как раз те, кто пришел по инерции, кого, что называется, «занесло».

Вторая – транзакционные. Это те, кто понимает, что нужна «корочка», профессия какая-то, без нее никак – но это формальное понимание, что внешние обстоятельства ограничивают, что статус необходим.

Третья – ее название переводят как «исследовательская», но, мне кажется, правильнее перевести его как «ориентационная» – это те, кто пришел за сообществом. Те, кто понимает: здесь они найдут своих, команду, с которой потом как-то будут взаимодействовать. Это даст им нужный набор связей.

Четвертая – трансформационные. Наверное, это как раз те, кого больше всего ждут университеты. Те, кто реально пришел менять картину мира, кому интересна какая-то трансформация на высоком экзистенциальном уровне.

И вот сколько и каких студентов? Обычно, когда у нас спрашивают: «Ну, как вы думаете, каких больше?», все отвечают: «Наверное, инерционных». Оказывается, на самом деле их не так много, а вот приходящих ради «корочки», в общем-то, больше всего. И если картина такая, то как могут меняться цели высшего образования? Вот предложение коллег: меняться они должны, ориентируясь на третью и четвертую группы. То есть развивать нужно тех, кто пришел ради сообщества, ради связей, ради умения взаимодействовать. И тех, кто пришел действительно как-то по-другому посмотреть на мир. Тех, кто ждет этого развития. Нам надо наращивать эти группы – вот ответ на вопрос.

Что значит «наращивать третью и четвертую группы»?

У нас недавно прошла конференция в Сибири «Педагогика развития», посвященная субъектности. Мне кажется, уместно здесь привести такой беглый анализ всех докладов, которые там звучали. Мы посмотрели, систематизировали и поняли, что там раскрывались три разных смысла понятия «субъектность».

Первый смысл – это такая «самость», возможность себя проявить: понятно, что мне интересно,

и понятно, как я это за этот интерес могу зацепиться и что-то с ним делать.

Другая позиция – «агенсу». Она часто озвучивается в зарубежных исследованиях. Это когда мы говорим о том, что важно преследовать определенную миссию, понимать ценность, понимать значимость культуры, понимать вклад. Часто это связывается с волонтерством.

И третье – что редко встречается – это «subjectness», что связано этимологически с субординацией. Смысл в том, что человек понимает, в какой структуре деятельности, в каком пространстве он находится. Чего хотят другие? Чем они обременены? В чем может быть его предназначение в той или иной организации?

Понимание вот такой рамки разных позиций, понимание миссии и предназначения и есть понимание «самости».

Если это так, то что может сделать вуз, чтобы все это развивать, чтобы соответствующие элементы деятельности у студентов появлялись? Здесь возможны несколько ходов. У нас тоже нет окончательного системного ответа. Я не буду углубляться в то, как строятся образовательные программы. Скажу лишь о некоторых элементах.

Первым элементом, с которого все вузы начинали трансформироваться, был проект модернизации педобразования, разработанный командой нескольких вузов. Надо менять практику студентов. Практика должна начинаться рано. В этом мы согласились с командой МПГУ, но немного по-другому посмотрели. МПГУ – университет городской, и для нас рамка развития человека – это не школа, а город в целом, социокультурная среда. Поэтому первое, на что мы настраиваем наших студентов, – попробуй ответить на вопрос: где в нашем городе есть что-то такое, в чем «сидит» развитие? Где есть что-то, что тебя «драйвит», что тебя зацепило, что тебя вдохновляет? И основная задача – найти такое место в городе (там порядка 50 предлагается на выбор), куда можно пойти и написать эссе, почему им кажется, что здесь «сидит» развитие. Это может быть театр, библиотека, галерея, школа... Были студенты, которые решили, что венец развития – это ректор, и надо изучать ректора. Я был таким объектом и испытывал на этот счет противоречивые чувства. Второй элемент – выбор элективных курсов, их наращивание. Очень много разных программ, где студенты нарочито перемешиваются. Это не связано с институтом, где они учатся, где

мы их подталкиваем: выбери, что интересно, найди единомышленников. Поезжай туда, где людям интересно то же, что и тебе. Идет постоянная ротация элективных курсов. Есть конкуренция преподавателей за ведение этих курсов. Там присутствует элемент моды. Это огромная работа, связанная с электронными системами, с наращиванием осознанности выбора, с созданием базы данных, стимулированием выбора и т. д. Это тема отдельного большого доклада.

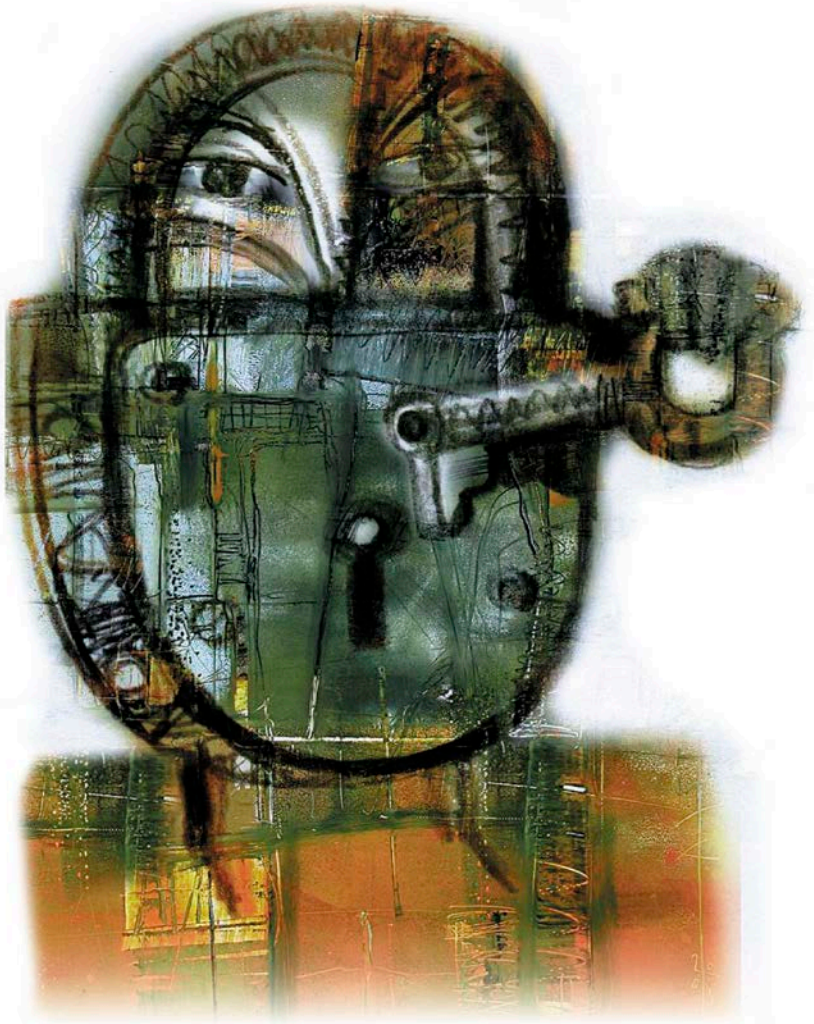
Кстати говоря, один из курсов, которые появляются во всех вузах обязательно, называется физкультура – и тут тоже все по выбору.

А дальше... Ну хорошо, научились выбирать – а вот как вы ответственность почувствуете? Как вы можете сделать какой-то законченный продукт?

Одно из направлений нашей работы – студенческие сообщества. Лучшее воспитание – это много студенческих сообществ, где каждый может найти, что ему действительно интересно, вне зависимости от того, есть ли преподаватель, куратор. Как научиться самостоятельно формировать сообщество и достигать каких-то целей? У нас 42 студенческих организации. Найди себя... Чего ты хочешь? Но мало найти – надо дать возможность сделать проект, дать возможность применить себя. В городе есть такая система студенческих стартапов (проект «Моло.Ко») – молодые команды, где студенты эти самые стартапы и выращивают, то есть фактически применяют себя в разных городских практиках.

Вы меня спросите: «А как это вообще с педагогической работой связано? Они в школах бывают?». Конечно, они бывают в школах. И у них есть определенные нормативы по посещаемости школ, но наиболее важный для нас проект – центр сертификации и квалификации на ул. Лобачевского, как раз за забором начальной школы Хорошолы. И рядом здание, куда студенты приезжают на профессиональные испытания. Почему там нужно специальное оборудование, в чем оно

состоит, как оно помогает рефлексировать проведенные занятия, какие там происходят вызовы, игры и так далее? Я не буду подробно технологию рассказывать, но важно, что здесь курс за курсом, год за годом студенты могут себя проявить



как профессионалы и получить обратную связь: что удастся, что не удастся. И видя, что удастся, что не удастся, – выбрать курсы, как-то настроить себя. Для нас это также обратная связь: ранжировать те дисциплины, те институты, где у нас дают педагогическое образование, и пересмотреть, перенастроить.

Поэтому там проходят несколько испытаний. Одно из них – студент должен знать предмет, само собой, без этого никак. Странно, если учитель не знает предмета. Там предлагаются разные

сюжеты для начальной школы – специфическая история... Другое – это уметь в определенных ситуациях разбираться. К примеру, пришел злой родитель, чем-то раздосадованный, и хочет поговорить. Как с ним себя вести? И главное испытание – модельное учебное занятие: студент проводит занятие, а эксперты по системе дескрипторов его оценивают. Эксперты – это тоже отдельная «каста». Это завучи, методисты, иногда из Хорошколы, которые приходят присматривать себе студентов. Собеседование в профессиональном сообществе тоже необходимо и полезно. Случается, что студент прошел все испытания, а как увидел этих завучей в критически большом объеме, так сразу же начинает пугаться, расстраиваться.

Вот такие испытания и вызовы сопровождают этот выбор. Тут тоже, надо сказать, не обходится без информационных технологий. Мы сейчас активно вкладываемся в тренажеры, позволяющие имитировать разные образовательные ситуации, начиная от управленческих и заканчивая конкретными ситуациями в классе, с родителями,

с детьми и т. д. Ну, и разные другие есть пробные рефлексивные среды, где можно себя проявить.

Про предметные разработки

Мы выделяем по разным предметам единицы содержания образования. И переводим их в осознанный формат учебных задач: как взять учебный материал, перевести его в учебные задачи, чтобы освоение было осознанным и понятным?

Здесь примеры разработки, которую вели в последний год. Это система по наследственности и генетике в школьном курсе; с ней, конечно, колоссальная беда, потому что ни у кого из школьников не остается связи между опытными элементами и первыми попытками нащупать как-то идею наследственности, которая дальше преподается в старшей школе как модель ДНК, и, в общем, одно с другим практически никак не связано в сознании школьника.

