

УДК 378.4

СООТНОШЕНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ПРАКТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТОВ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА НА ОПЫТЕ ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ СТРАН АВСТРАЛИИ И США¹

Т.Л. Осколова

Тюменский государственный университет

Рассматривается опыт подготовки будущих педагогов в системе высшего многоступенчатого образования для работы в поликультурной среде в странах Австралии и США. При помощи сравнительно-сопоставительного метода установлено, что формирование компетенций педагогов в этих странах происходит «от практики к теории», в то время как в России целесообразна профессиональная педагогическая подготовка на основе интеграции теоретической базы и практической подготовки, что позволит сформировать комплекс компетенций «педагога-исследователя», «педагога-практика» и педагога-«поликультуролога». В статье впервые рассмотрено соотношение теории и практики в процессе подготовки будущих педагогов в поликультурном образовании Австралии и США и сделаны выводы о данных системах образования, которые отличает довольно высокая сбалансированность профессиональной подготовки педагогов.

Ключевые слова: образовательные инновации, поликультурное высшее образование, сотрудничество университета и школы, практико-ориентированные компетенции, поликультурные компетенции педагога.

Российские исследователи отмечают, что отечественная система образования переживает затянувшийся период реформ, что отрицательно влияет на педагогическое образование [1, с. 7-11; 2, с. 37]. Происходит реформирование вузов: сокращение педагогических институтов, их интеграция в структуру крупных университетов. Известно, что образование в педагогическом институте отличается практической направленностью, с большой долей профильных дисциплин, в то время как университетскому образованию присущи фундаментальность, универсальность, разнонаправленность теоретической подготовки. Помимо задачи перехода педагогического образования на подготовку студентов в системе бакалавриат-магистратура, в России становится все более актуальной задача подготовки педагогов для работы в поликультурном обществе в силу его нарастающей диверсификации. Поликультурное общество характеризует наличие как явных характеристик личности (этничность, язык, пол, возраст), так и неявных (например, особенности здоровья, семейного воспитания, ценностные ориентации, последствия перенесенных психологических травм), создающих разнородность среды. С одной стороны, в силу различия этнокультурных

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках проекта «Формирование практико-ориентированной исследовательской деятельности педагога в многоуровневом университетском образовании» (регистрационный номер НИОКР 114071440036).

ценностей и представлений участников, их разного жизненного опыта (например, синергия восточного и западного стилей в решении проблемных заданий) поликультурное общество содержит значительный образовательный потенциал; с другой стороны, оно представляет дополнительные трудности для педагога, поскольку на почве этнокультурных и социокультурных различий возможен конфликт идентичностей, перенос возникших негативных впечатлений от одного представителя на всю этнокультурную общность, разочарование в себе и других, потеря желания учиться. Поскольку поликультурное общество само по себе не служит формированию толерантного отношения к представителям других культур или умению участвовать в межкультурном диалоге, преподавателю необходимо применять особые технологии при работе в такой среде. В частности, учет как явных, так и неявных характеристик студентов позволяет педагогу найти общий язык с группой, включить студентов в полноценный процесс обучения.

Для поликультурной педагогики в рассматриваемых странах присуще наличие следующих образовательных целей:

- формирование у студентов межкультурной компетенции как способности успешно жить, общаться и взаимодействовать с людьми в культурно разнородном обществе;
- обеспечение равноценных предпосылок для получения качественного образования всеми студентами независимо от их расовой, этнической, конфессиональной принадлежности, языка, пола, социального статуса, физических и интеллектуальных особенностей;
- воспитание интереса к жизни и культурам, а также проблемам других народов;
- формирование гражданской идентичности, объединяющей этнически разнородное общество в сплоченную нацию.

Полагаем, что концепция подготовки «педагога-поликультуролога» в России должна учитывать национальную специфику, отечественные образовательные традиции, а также общие образовательные цели и генеральную линию развития страны. Основываясь на долгосрочных стратегических ориентирах образования, предлагаемых В.И. Загвязинским [1, с. 7-11], цели поликультурного образования в России могут включать в себя следующее:

- 1) личностно-развивающие (социализация, индивидуализация, становление качеств созидателя будущего – творческой личности), включающие формирование у студентов межкультурной компетенции как способности успешно жить, общаться и взаимодействовать с людьми в культурно разнородном обществе;
- 2) социально-формирующие (актуальный и перспективный социум (социальные связи, отношения, ведущие ценности, традиции в сегодняшнем и грядущем социуме), обеспечивающие формирование гражданской идентичности, объединяющей этнически разнородное общество в сплоченную нацию);
- 3) экономико-созидательные (создание условий и человеческого ресурса для продвинутой «экономики знаний» – эффективность вложений, высокая производительность труда, человеческий экономический потенциал),

создающие возможность обеспечения равноценных предпосылок для получения качественного образования всеми студентами независимо от их расовой, этнической, конфессиональной принадлежности, языка, пола, социального статуса, физических и интеллектуальных особенностей;

4) культуросберегающие и культуросозидающие цели (ориентир на культуру, формирование как надличностной культуры, культуросберегающей среды, так и личностной – «человека культуры»), в том числе воспитание интереса к жизни и культурам, а также проблемам других народов.

Как мы видим, долгосрочные цели образования подразумевают формирование как практических, так и теоретических компетенций студентов. Для рассмотрения возможных способов соблюдения баланса между теорией и практикой при подготовке педагогов для работы в поликультурной среде мы обратились к имеющемуся опыту высшего образования поликультурных стран Австралии и США.

В конце прошлого века в высшем педагогическом образовании данных стран возникла проблема, связанная с разделением программы обучения на бакалавриат и магистратуру: в содержании программ этих двух ступеней образования возник разрыв между теорией и практикой, наметилась тенденция к постепенному отказу от гуманитарного образования, его вытеснение специальными и факультативными дисциплинами, не прививающими студентам понятий и ценностей, традиционно объединяющих общество. Такая тенденция, по мнению исследователей, в долгосрочной перспективе может грозить утратой университетами культуросозидающей и социально-интегративной функции, и в итоге – усилением социального расслоения общества [4]. Сегодня мы видим возвращение к образовательным традициям: американские университеты сохраняют свойственные им универсализм и фундаментальность, продолжая оставаться «университетами всех наук». Существенно то, что педагогические колледжи интегрированы в структуру университетов и их студенты получают полноценное университетское образование [4, с. 43-44].

В конце XX – начале XXI в. системы подготовки педагогов в Австралии и США стали более сбалансированными за счет улучшения организации педагогической практики, в том числе появления новой модели профессионального сотрудничества между университетами и школами. Данная модель предусматривает создание на базе школы рабочих групп, состоящих из студентов-практикантов, их университетского куратора, школьного учителя, психолога и социального работника. На первом курсе обучения студенты выбирают школу, где они проводят большую часть своего учебного времени в роли ассистента школьного учителя. Многие колледжи внедряют прохождение практики в школах с социально-разнородным или «проблемным» контингентом. Период первой школьной практики является своеобразным «фильтром», пройдя который студент понимает, насколько его выбор профессии был правильным и принимает решение о дальнейшем обучении (процент отчисления на данном этапе достигает 40 %) [3, с. 65-66]. Основные теоретические знания по педагогике, психологии, антропологии, культурологии, философии образования студенты получают на третьем и четвертом годах обучения. После четырех лет обучения начинается

интернатура (1 год), по окончании которой студенты сдают зачеты, государственный письменный экзамен, защищают выпускную квалификационную работу. Студенты учатся в группах по 10–15 человек. У каждой группы помимо преподавателей, проводящих лекции и семинары, есть координатор-преподаватель университета, к которому студент может обращаться с вопросами. Кроме того, за каждым студентом закреплен школьный наставник, в классе которого студент проходит практику. Тесный союз университета и школы позволяет создавать нестандартные формы работы студентов: вузовский координатор, находящийся в школе несколько дней в неделю, организует рабочие группы из студентов, школьных педагогов и психологов для решения оперативных проблем. Важно то, что студент имеет право предложить свое решение практической проблемы (дисциплинарной, методической, проблемы взаимодействия с семьей обучающегося и др.), при этом, если он сумеет убедить членов группы в правильности и этичности своего решения, оно будет принято на практике. Эти группы анализируют практические ситуации взаимодействия школы и обучающихся, работают с семьями учеников и местным социальным сообществом, разрабатывают программы обучения и системы оценки, приобщая студентов с первых курсов обучения к практическим педагогическим задачам [источники 1-10]. Педагог в данной системе рассматривается как самостоятельный ресурс поликультурного образования - он корректирует содержание учебных программ, не успевающих отражать изменения в социально-политических реалиях или содержащих устаревшую однополярную точку зрения на события, выбирает стратегию и тактику формирования поликультурной идентичности учащихся, а также методы оценивания их социально-личностных изменений, не всегда поддающиеся стандартным тестам.

При помощи проблемно-ориентированного и аналитического методов формируется независимое, критическое мышление студентов. Также студенты осваивают технику медиаторства для обсуждения острых проблем с учащимися и регулирования взаимоотношений учащихся, родителей и администрации школы. Педагог-«поликультуролог» не должен допустить формирования у учащихся негативных стереотипов относительно представителей других культур, а значит, студентам необходимо овладеть:

- знанием механизмов формирования стереотипов, предрассудков, предубеждений и методами учета данных социально-психологических явлений;

- умением преодолевать воздействие данных явлений на формирование личности обучающихся путем корректировки их национального сознания и самосознания;

- умением убеждать обучающихся в том, что во всех культурах полиэтничной нации есть общенациональные и общечеловеческие черты; умением научить своих воспитанников видеть и ценить эти черты.

- умением научить студентов пониманию связи между социально-поведенческим уровнем (мы видим варианты поведения, кажущиеся нам странными, экзотичными и даже неприемлемыми), когнитивным уровнем (анализ – что стоит за этими вариантами поведения, что было специфического в условиях жизни данного человека, в его культуре, что явилось причиной

подобного поведения) и аффективным (более терпимое отношение к поведению, которое нам не нравится, переход от критического оценивания других людей к пониманию и далее – к эмпатии, способности поставить себя на место другого).

К положительным сторонам данной модели практики можно причислить развитие у будущих педагогов следующих компетенций:

- построение новых связей и сети отношений (этому способствует работа в рабочей группе, в состав которой входят студенты, университетские преподаватели и школьные педагоги; выполнение совместных исследовательских проектов);

- освоение новых ролей (наставника, лидера группы, коллеги – критика, педагога-исследователя);

- создание новых структур (группы педагогов, рецензирующих письменные работы коллег; рабочие группы, создаваемые для принятия оперативных решений в сложившейся ситуации в школе);

- освоение новых видов деятельности (написание научных статей и других письменных работ, не входящих в стандартный набор письменных работ в педагогическом вузе; освоение разных способов оценивания обучающихся; разработка образовательных стандартов и программ; анализ и создание проблемно-ориентированных ситуаций для их проработки на практике.

К недостаткам тесного сотрудничества школы и педагогического университета, на наш взгляд, относится высокая зависимость качества подготовки студентов от личных качеств участников рабочих группы, а значит, невозможность с точностью повторить полученный результат.

Изучив *программы подготовки педагогов* в ведущих университетах рассматриваемых стран, а именно: в австралийских университетах – Национальном Мельбурнском университете, Австралийском национальном университете, Университете Монаша, Сиднейском университете, Квинслендском университете; в США – Гарвардском университете, Калифорнийском университете (г. Лос-Анджелес), Чикагском университете, Национальном университете г. Колумбус (штат Огайо), Национальном университете штата Пенсильвания, мы пришли к выводу, что практически все они предлагают учебные курсы и дисциплины, посвященные культурному разнообразию, уникальности отдельных этносов и особенностям национальной идентичности граждан отдельных государств. Студентам предлагаются курсы под названием «Социальный контекст обучения: раса, этничность, религия»; «Поликультурные общества», «Этнические исследования»; «Американский плюрализм: поиски общего», «Американский плюрализм в микросоциуме»; и тому подобные курсы и дисциплины [источники 1-10].

Однако помимо самостоятельных курсов по этнографии, этнологии, культурологии и антропологии отдельных групп и народов, осуществляется интеграция поликультурного компонента во все дисциплины учебной программы, что способствует формированию понимания общечеловеческих глобальных взаимосвязей, в том числе, механизмов возникновения и разрешения межэтнических конфликтов в поликультурном регионе.

Поликультурному компоненту уделяется особое внимание в рамках общеобразовательных предметов и курсов, в процессе формирования аналитического и критического мышления и развития языковой компетенции. Студенты учатся:

- рассматривать ситуации в классе с позиций поликультурной перспективы, учитывать особенности всех обучающихся;
- находить несколько альтернативных вариантов действий педагога, оценивая свое поведение с этической точки зрения;
- при решении повседневных задач прогнозировать последствия своих решений в долгосрочной перспективе, прогнозировать их влияние на климат в разнородном коллективе.

В целом образование в университетах Австралии и США осуществляет подготовку студентов на основе практико-ориентированных компетенций, считая их базовыми по сравнению с универсальными теоретическими знаниями. В силу культурно-исторических особенностей и традиций отечественной системы образования в России для нахождения искомого баланса между теорией и практикой было бы разумно основываться на фундаментальных дисциплинах как теоретической базе для формирования профессиональных компетенций студентов. Приоритетность формирования профессиональных компетенций педагога в отечественном образовании можно представить в следующем виде:

1. Общекультурные компетенции (теоретические знания, развитие аналитического мышления, кругозора).
2. Исследовательские компетенции (написание эссе, научных статей, подготовка к участию и участие в грантах, стипендиальных конкурсах).
3. Практико-ориентированные компетенции (планирование занятий, работа с обучающимися и их семьями, работа в команде, построение профессиональных связей и отношений), включающие в себя *поликультурные компетенции* (работа с разнородным составом обучающихся; работа с детьми с разными возможностями и разными социальными группами).

На наш взгляд, полноценное высшее педагогическое образование подразумевает формирование исследовательской культуры начиная с первых курсов университета, что важно развивать в российском высшем образовании.

Обобщая результаты анализа систем высшего педагогического образования в странах Австралии и США, мы пришли к следующим выводам. Подготовка будущих педагогов осуществляется в колледжах, входящих в структуру университета. Таким образом, обеспечивается универсальность и фундаментальность образования студентов. Профессиональное становление студентов начинается с их раннего погружения в школьную среду, при поддержке инновационных форм сотрудничества школы и университета (совместная деятельность студентов, преподавателей и школьных учителей в решении практических задач в повседневной школьной практике, непрерывное наблюдение за профессионально-личностным развитием студента), что способствует формированию необходимых практических компетенций студентов и их профессиональному самоопределению. Постепенное усиление профессиональной подготовки достигается путем внедрения теоретического компонента – знаний по психологии, педагогике,

антропологии, социологии и другим дисциплинам, а также формированием исследовательских компетенций на старших курсах колледжа. В целом, система педагогической подготовки сбалансирована, при ведущей роли ее практического компонента. Однако в российских условиях вряд ли целесообразно практико-ориентированное введение в педагогическое обучение, поскольку отсутствие владения теоретическими основами профессии (знаниями общей и возрастной психологии, общей педагогики, дидактики) может привести к совершению множества ошибок, разочарованию в профессии, потере веры в себя и свои силы. На наш взгляд, было бы оптимальным ввести практическое обучение будущих педагогов, начиная с первых курсов университета, интегрируя его с усиленной теоретической подготовкой. Следуя отечественным дидактическим традициям, разумно сохранить направленность обучения от теории к практике, что даст студентам возможность применения и анализа успешности применения теоретических знаний в школе. При этом оптимально организовать взаимодействие студентов с университетскими кураторами, школьными наставниками, психологами, социальными работниками, семьями учащихся, как это принято в рассмотренных зарубежных системах подготовки.

Список литературы

1. Загвязинский В.И. Хотели как лучше // Учительская газета. 2014. №2. С. 6-7.
2. Запесоцкий А.С. Гуманитарное образование и проблемы духовной безопасности // Педагогика. 2002. №2. С. 14-22.
3. Digest for education statistics, tables and figures. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. 2010
4. Futrell Mary H. Transforming Teacher Education to Reform America's P-20 Education System // Journal of Teacher Education. 2010. С. 432-440.

Источники

1. Австралийский национальный университет. URL: <http://www.anu.edu.au/> (дата обращения: 16.03.2015).
2. Гарвардский университет, США, URL: <http://www.harvard.edu/> (дата обращения: 16.03.2015).
3. Калифорнийский университет, г. Лос-Анджелес, США, URL: <http://www.ucla.edu/> (дата обращения: 16.03.2015).
4. Квинслендский университет, Австралия URL: <http://www.uq.edu.au/> (дата обращения: 16.03.2015).
5. Национальный университет г. Колумбус, штат Огайо, США, URL: <http://www.osu.edu/> (дата обращения: 16.03.2015).
6. Сиднейский университет, Австралия. URL: <http://sydney.edu.au/> (дата обращения: 16.03.2015).
7. Университет г. Мельбурн, Австралия. URL: <http://www.findanexpert.unimelb.edu.au/display/org226> (дата обращения: 16.03.2015).
8. Университет Монаша, г. Мельбурн, Австралия. URL: <http://www.monash.edu/> (дата обращения: 16.03.2015).
9. Университет Пенсильвании, США. URL: <http://www.upenn.edu/> (дата обращения: 16.03.2015).

10. Чикагский университет, США, URL:<http://www.uchicago.edu/> (дата обращения: 16.03.2015).

**BALANCE OF THEORY AND PRACTICE IN TEACHER EDUCATION
(EXPERIENCE OF MULTICULTURAL COUNTRIES OF AUSTRALIA
AND THE USA)**

T.L. Oskolova

Tyumen State University

The article discusses preparing preservice teachers in higher multistage education for multicultural environment in Australia and USA. Comparative method enabled to find out that building of teachers competences follows from practice to theory in these countries, while in Russia it would be reasonable to build teacher training on integration of theoretical frameworks and practical skills which would allow to develop a teacher “researcher”, practitioner” and multicultural teacher. The novelty of the paper is the consideration of ratio between theory and practice in preservice teachers training in Australia and the US and conclusions made on quite a balanced teacher education in these countries.

Keywords: *educational innovations; multicultural higher education; cooperation of university and school; practical teaching skills; teaching multicultural skills.*

Об авторе:

ОСКОЛОВА Татьяна Леонидовна – аспирант академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований ФГБУ ВПО «Тюменский государственный университет» (625 003, г. Тюмень, ул. Семакова, 10), e-mail: oskolova@gmail.com