

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ



А. Н. Шевелев

МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.012.8:37.014

ББК 74.202.5

Обращение к традициям изучения истории отечественного педагогического образования и применяемым в современной истории педагогики исследовательским подходам позволило автору выявить методологические тенденции развития современной истории педагогики и образования.

Ключевые слова: история педагогического образования; методологический подход; методология прогнозирования развития отечественного педагогического образования; традиции педагогического образования; социокультурный портрет учителя.

A. N. Shevelev

METHODOLOGY OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL PREDICTION OF THE DEVELOPMENT OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

The article appeals to the tradition of studying Russian pedagogical education and research approaches applied in modern Russian history of education. These methods allowed the author to identify methodological trends of history of modern pedagogy and education.

Keywords: history of pedagogical education; methodological approach; the methodology for prediction of the development of national pedagogical education; traditions of pedagogical education; socio-cultural portrait of a teacher.

Методологические тенденции развития современной истории педагогики и образования. История педагогики и образования выступает как прикладная область общей истории и составная часть теоретико-педагогических исследований, современное состояние которых характеризуется стихийно нарастающим многообразием предлагаемых и используемых научных подходов. Констатируя стихийность методологического выбора в современной педагогике, ряд авторов выделяет отдельные подходы как максимально значимые (ценностно-антропологический подход — И. А. Колесникова, социально-генетический — Ф.Ш. Терегулова, герменевтический — И. И. Сулима). Другие авторы используют для объяснения сложившейся методологической ситуации противопоставление ведущих подходов: паритетного и приоритетного (Ш. А. Амонашвили и В. И. Загвязинский); натуралистического и гуманитарного (С. А. Крупник); нормативного и онтологического (С. Л. Кузьмина); сущностного и феноменологического (А. В. Коржув).

Таким образом, речь идет о наметившемся осознании педагогикой своих познавательных границ, что выразилось либо в поиске универсального подхода, который позволит прояснить сущностные смыслы педагогических явлений и процессов, либо в создании классификации более или менее равноправных групп методологических подходов.

Наметившийся в теоретической педагогике методологический кризис совпадает со сходными явлениями в

отечественной методологии исторического познания. XX в. представлял собой цепь кризисов научного познания прошлого. История, познающая его закономерности и через это понимающая современность, оказалась максимально зависима от менталитета, культурной традиции, политической идеологии пишущего историю автора.

Уже к середине XX в. был вычленен ряд гносеологических проблем:

1) возможность понимания прошлого (факторы исторического процесса, единство или бесконечное количество смыслов прошлого);

2) направленность истории (последовательность или цикличность, повторяемое и неповторимое, типологическое и специфическое);

3) познаваемость прошлого (его границы, история как научное познание, жанр литературы или способ философствования).

Выводом послужило осознание того, что история должна понимать прошлое, а не объяснять его, концептуально подстраивая под теоретическую схему, что прошлое неповторимо, а история является современным «моментальным» представлением о прошлом на нынешнем уровне знаний. Произошло дробление ее предмета, выделение множества «историй» без их необходимого синтеза. Историки разделились на идеографическое (история как описание прошлого) и неопозитивистское (междисциплинарный поиск в прошлом закономерностей) направления. Историзм часто стал представляться как самостоятельный способ познания, наряду с теоретическим и экспериментальным.

Попытки обрести синтез привели к рождению направления, названного «новой исторической наукой», постулировавшего относительность и изменчивость исторической истины, необходимость сопоставления мировидения историка и прошлого, первичность понимания прошлого и вторичности его оценки, антропологизацию (индивидуализацию) прошлого, переход от социальной истории структур и систем к истории ментальности (исторической психологии).

Постмодернистская эпоха продолжает диктовать примат микроистории, поиск новых исследовательских приемов и понятного непрофессионалу языка представления результатов исторических изысканий. За последнее двадцатилетие унификация подходов в педагогических и исторических исследованиях, свойственная советской эпохе, сменилась нарастающим многообразием новых подходов. Это сказалось и на истории педагогики, которая за последние годы претерпела изменения, связанные:

— с изменением восприятия прошлого общественным сознанием, отказом от доминирования политической идеологии в исторических исследованиях, необходимостью популяризации их результатов;

— с расширением предмета истории педагогики и образования (история теории и практики образования, его социокультурного окружения, история детства);

— с расширением возможностей междисциплинарных исследований, непрерывным ростом числа новых подходов;

— с усилением противоречий между классической и неклассической (постмодернистской) линиями в развитии общественных дисциплин.

Анализ применяемых в современной отечественной истории педагогики подходов позволяет констатировать не только их многообразие и плюрализм, но и недостаточно четкое их различие. К формационному, конкретно-историческому (фактографическому), сравнительному (компаративистскому), краеведческому и биографическому подходам добавились историко-генетический, регионалистский, культурно-исторический, цивилизационный, парадигмальный, аксиологический, средовой, релевантный, антропологический. Их многообразие нуждается в иерархизации уровней их содержания, авторский вариант которой предлагается далее (табл. 1).

Таблица 1

**ИЕРАРХИЯ ПОДХОДОВ В СОВРЕМЕННОЙ
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ
ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

Виды подходов	Содержание
Подходы-уровни	<p>Показывают цель (объяснение или описание) и область изучения (историсофия, концептуализация, фактография) прошлого.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Подходы макро- и микроистории. 2. Паритетный и приоритетный подходы. 3. Конкретно-исторический (традиционный) и актуализирующий (проблемный) подходы
Подходы-дискурсы	<p>Показывают, от каких факторов (внешних или внутренних относительно системы образования определенной эпохи) зависело ее развитие.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Социокультурный (социально-исторический, культурологический) подход. 2. Автономно-педагогический (история педагогической теории) подход
Подходы-методы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Системно-структурный (условная остановка исторического времени) подход. 2. Историко-генетический (поиск констант на материале длительного хронологического периода) подход
Подходы-акценты	<ol style="list-style-type: none"> 1. Моделирующие прошлое (аксиологический, цивилизационный, парадигмальный, релевантностный, инновационный, культурологический) подходы. 2. Конкретизирующие прошлое (антропологический, регионалистский, урбанистический, краеведческий, средовой, феноменологический) подходы

Завершая краткий анализ методологических тенденций в теоретической педагогике, общей истории и истории педагогике и образования, хотелось бы обратить внимание на три основных противоречия. В теоретической педагогике это противоречие между педагогикой должного (теоретической, моделирующей идеал) и педагогикой сущего (практической, исходящей из реального состояния и имеющегося практического опыта). В общей исто-

рии это необходимость синтеза классической и неклассической истории, которые выражены в направлениях социальной истории и истории ментальности.

Для истории педагогике и образования главной тенденцией выступает интеграция генерализирующих (макроисторических, моделирующих, типологизирующих) и конкретизирующих (микроисторических, феноменологических) подходов. История педагогике не может оставаться только историей

должного (историей науки, педагогической мысли как идеального проекта), она должна стать объективированной областью понимания педагогического сущего (историей образования как взаимодействия в прошлом и настоящем педагогической теории, практики и социокультурного окружения). Только при условии такой объективации она выполнит свою миссию как научная дисциплина, достигнув понимания прошлого, а не суждения о нем.

Таким образом, методологическим основанием для эффективного изучения истории педагогического образования становится необходимость сочетания в таком исследовании комплекса классических и неклассических подходов.

Традиции изучения отечественной истории педагогического образования. История педагогического образования в России началась со второй половины XVIII в., а период его становления как системы связан с XIX в. — периодом появления различных видов педагогических учебных заведений. В дореволюционный период главным свойством системы педагогического образования в России было ее многообразие, отражавшее многообразие школьной сети.

Эта черта нашла отражение и в историографии вопроса. Работы по истории дореволюционного и, во многом, советского педагогического образования, как правило, отражали два ракурса: 1) историю отдельных видов педагогических учебных заведений; 2) историю отдельных педагогических учебных заведений (в связи с тем, что многие дореволюционные учительские

институты в советское время были преобразованы в педагогические вузы в разных регионах).

Советский период усилил эти тенденции, введя в научный оборот:

- идеологизированную оценку достижений и проблем дореволюционной и советской школы, восприятие истории педагогического образования в советский период как непрерывной цепи достижений системы образования строящегося социализма;

- оперирование, в основном, статистическими показателями, характеризующими организационную структуру учреждений, а не их внутреннюю педагогическую специфику;

- усиление теоретического обоснования изменений в системе советского педагогического образования, в то время как создаваемый педагогической наукой ее теоретический образ осознавался как существующая историческая реальность;

- усиление фрагментарности истории советского педагогического образования как отражение развития педагогической теории (педагогики высшей школы, профессионального образования, их дидактических, методических и воспитательных аспектов).

На современном этапе история педагогического образования нуждается в обосновании новых методологических подходов, что касается как предметной области, так и способов получения новых научных знаний. Среди направлений поисков в этой сфере наиболее перспективным представляется создание целостного обобщающего труда по истории педагогического образования в России. Обратимся к таблице 2.

Таблица 2

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ЛАКУНЫ
В ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ
ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Достаточно хорошо исследованы	Менее исследованы
<p>История педагогического образования как системы организационных структур и учреждений, их типов и видов, сетевых характеристик;</p> <p>история эталонного учебно-воспитательного процесса в этих структурах (программы, учебные планы, преподавательский состав, учебники);</p> <p>нормативная база административно-политических решений в сфере педагогического образования в различные исторические периоды</p>	<p>Образовательная среда педагогических учебных заведений;</p> <p>состав учащихся и профессиональный путь учителя как проявление непрерывности педагогического образования;</p> <p>отношение системы образования и общества к педагогам, т. е. качественные показатели деятельности системы педагогического образования;</p> <p>соотношение унифицирующих и индивидуализирующих тенденций в системе педагогического образования (городской и сельский учитель, региональная специфика и специфика отдельных педагогических учебных заведений);</p> <p>история постдипломного педагогического образования и реальных условий профессиональной деятельности различных категорий педагогов;</p> <p>сравнительно-исторический анализ развития педагогического образования в различные исторические периоды в разных странах</p>

Историко-генетический подход в изучении истории отечественного педагогического образования. Согласно З. И. Равкину, прогностическая функция историко-педагогического познания, наряду с гносеологической (познание педагогического прошлого) и созидательной (решение современных проблем образования благодаря знанию о прошлом) функциями, позволяет результатам этого познания выйти на максимальный уровень обобщения. Анализ перспектив развития образовательного объ-

екта, расчет возможных сценариев его развития, учет традиций выводит историко-педагогическое познание на уровень определения общих тенденций развития историко-педагогического процесса, связывая между собой образовательное прошлое, настоящее и будущее.

Среди неперменных факторов прогнозирования развития современного отечественного педагогического образования будут его традиции — сформировавшиеся исторически и длительно существовавшие тенденции

его развития. Безусловно, прогноз развития системы невозможен без данных о ее современном состоянии, без сравнения отечественного и зарубежного педагогического образования, без учета планируемой государственной политики в отношении учительства и школы, без определения запроса и восприятия педагогической профессии в обществе, без понимания перспектив развития системы образования, для которой педагогическое образование готовит специалистов. Для полноценного прогноза необходимо самоопределение исследователей по отношению к педагогическому образованию как саморазвивающейся или жестко управляемой системе, развитие которой обусловлено внешними факторами.

Именно традиции отечественного педагогического образования представляют собой устойчивое и самовоспроизводимое системой состояние, которое способно воскресать, несмотря на все замыслы реформаторов. Традиции — нерушимое ядро системы, внешняя оболочка которого может изменяться, сохраняя при этом свою сущность. Определение традиций педагогического образования невозможно без привлечения исторических средств тогда, когда становится актуальным отбор комплекса адекватных объективному знанию о прошлом педагогического образования исследовательских подходов. Любой подход в исторических исследованиях отвечает на три основных вопроса: 1) что дает современности изучение определенного компонента прошлого (событий, процессов, явлений) и почему

именно его надо изучать приоритетно; 2) что в нем нужно изучать (структура этого компонента) и 3) какими средствами? Историко-педагогические исследования опосредованы комплексом исторических источников, доступных исследователям.

Все подходы в современной отечественной истории педагогики и образования можно условно разделить на три уровня: 1) фактографический (конкретизирующий прошлое); 2) историографический (интерпретирующий его с позиций современности); 3) историософский (обобщающий совокупности фактов и интерпретаций). Иным вариантом их классификации является деление на макро- и микроисторические подходы, подходы, актуализирующие и конкретизирующие прошлое, социокультурные и автономизирующие подходы к феноменам прошлого, а также паритетные и приоритетные подходы.

В этом смысле историко-генетический подход всегда принадлежит к группе макроисторических подходов, моделирующих прошлое ради его актуализации с использованием социокультурного контекста относительно одного-двух произвольно выбранных исследователем приоритетных объектов изучения. Он противостоит системно-структурному подходу, предполагающему условную остановку исторического времени, использующемуся на небольшом промежутке исторического времени и в конкретных деталях многофакторно рассматриваемому прошлое как систему. Ведущим признаком применения историко-генетического подхода является большой

хронологический период представления исследуемого объекта, что позволяет проследить генезис рассматриваемого явления, представив его как процесс. Пространственные границы имеют для историко-генетического подхода меньшее значение (к примеру, историко-генетически можно проследить историю одного учебного заведения на протяжении нескольких веков его существования).

Требовать от исследований с применением историко-генетического подхода фактографической конкретики невозможно, однако сам объект историко-генетического исследования достаточно многообразен: реже это генезис системы образования, ее звеньев, чаще — генезис педагогических идей, которые трудно проследить за недостаточностью источников на малом временном промежутке.

Признаком историко-генетического подхода является его применение в сравнении с другими аналогичными историческими объектами (сравнительно-генетический подход). Например, частым объектом истории педагогики является сравнение проявления тех или иных педагогических идей у классиков педагогики, являвшихся историческими современниками. Другим признаком историко-генетического подхода является работа исследователя с 1–2 видами источников, причем, не со всем их массивом, а с отдельными, достаточно произвольно выбранными по критерию релевантности (и потому, как правило, общеизвестными) источниками, что сближает такое ретроспективное моделирование как цель историко-генетического исследова-

ния с принципами исторической феноменологии. При применении историко-генетического подхода резко возрастает значение объяснительных схем и метафор, иллюстрирующих и проясняющих смыслы ретроспекции исторического генезиса, наиболее характерные для прошлого черты, составляющие сущность созданного исследователем образа прошлого.

Наиболее распространены сочетания хронологического и матричного вариантов применения историко-генетического подхода, когда матрица анализа выдерживается применительно ко всем этапам изучаемого периода.

Основной задачей применения историко-генетического подхода в историко-педагогических исследованиях является обобщение, взгляд на большой массив прошлого «из космоса», выявление долговременно существовавших в прошлом тенденций и процессов. Доказательства их исторического существования манят возможностью построения интерпретационных моделей прошлого и современности (своеобразного «моста» между ними), претендующих на роль исторических закономерностей.

Историко-генетический подход чаще применяется в докторских исследованиях. Авторский анализ содержания историко-педагогических докторских диссертаций (1941–2002) доказывает, что применение историко-генетического подхода в них возможно в трех вариантах:

1) **всеобъемлющие исторические** описания значительного по масштабам объекта исследования на протяжении длительного и насыщенного

событиями исторического периода (от нескольких веков и даже тысячелетий до почти столетнего периода, такого, например, как советский период истории);

2) конкретизированные в несколько десятилетий описания исследуемого объекта (например, система идейного наследия классика педагогической мысли, генезис комплекса педагогический, дидактических, воспитательных образовательно-политических идей);

3) ограниченный исследовательский объект, который исторически изучается как один из способов его познания, наряду с дальнейшим исследованием его современного бытия в теоретическом и практическом ключе, которое органично влетается в исторический контекст.

Таким образом, историко-генетический подход наиболее применим при прогнозировании развития отечественного педагогического образования. Применяемый к масштабным объектам прошлого, он позволяет смоделировать представление о традициях базового, постдипломного педагогического образования и профессиональной деятельности педагогов. Включение полученного знания в виде историко-генетического обоснования комплекса образовательных традиций позволяет устранить разрыв исторического процесса, когда стремительно меняющаяся современность представляется «нулевой точкой отсчета» для раздумий о будущем, а прошлое обманчиво кажется бесполезным.

Принципы феноменологического подхода в истории педагогики.

С 1997 г. в тематике историко-педагогических диссертаций начинает использоваться категория историко-педагогического феномена, означающего интуитивное понимание сообществом исследователей ограниченности используемых в советский период подходов. Сегодня можно говорить не только о противопоставлении историко-генетического подхода классическому системно-структурному историзму, но и об историко-педагогической феноменологии, главным признаком которой является принципиальное отрицание законченного характера познания прошлого, постоянная готовность к его пересмотру, многообразию и равноправие изучаемых феноменов и исследовательских средств. Претензия приверженцев историко-генетического подхода к выявлению закономерностей прошлого не может не вступать в противоречие с феноменологической исследовательской программой.

Феноменологический подход, как правило, выступает в качестве поиска в прошлом уникального, ни с чем не сравнимого, а потому самодостаточного для изучения. Люди, отдельные учреждения и факты, относимые в советское время к области краеведения, всегда воспринимались официальной исторической наукой как менее значимый уровень изучения прошлого, где невозможны обобщения и выявление закономерностей. Но именно этот «очеловеченный» уровень истории и был в наибольшей степени интересен читателю.

Вторым вариантом восприятия феноменологического подхода яв-

ляется попытка выявить в прошлом типическое там, где его выявление в «чистом виде» невозможно из-за масштабности изучаемого объекта. Системные или историко-генетические исследования системы педагогического образования говорят о его общих свойствах, но выводы делаются по принципу «из 100 педагогических вузов мы изучили 10, но говорим о тенденциях, присущих всей системе педагогического образования».

Аналогичная процедура производится и в случае применения феноменологического подхода, но уже в качестве осознанного исследователем действия. Априори изучить все учреждения педагогического образования для определения общих свойств системы невозможно. Феноменолог ограничивает их выборку десятью наиболее известными (или наименее изученными), экстраполируя выявленные в прошлом их типические свойства на всю систему педагогического образования. Но эти свойства феноменолог предлагает лишь как один из возможных вариантов презентации комплекса присущих системе педагогического образования исторических свойств.

Точного указания репрезентативной доли исследуемого объекта, которой приписываются общесистемные свойства, в феноменологическом исследовании не производится. Очевидно, что нельзя по характеристикам одного педагогического вуза судить о свойствах всей системы педагогического образования. Но использование материалов по большому их количеству сразу «включает» не только количество выборки, но и ре-

levantность для системы изученных педагогических учебных заведений.

Таким образом, вопрос исследовательской выборки, имеющий значение для традиционной исследовательской парадигмы, в рамках неклассической парадигмы исторических исследований теряет его, перенося центр тяжести на язык исторического описания, яркость создаваемых образов прошлого, его вдохновляющую неповторимость.

Сегодня историки педагогики достаточно часто употребляют выражение «педагогический (образовательный) феномен». Л. А. Степашко, говоря о феномене советской педагогики, представила его как единство педагогического стиля, преемственность специфических черт, выраженность в лучших достижениях. М. П. Гурьянова, говоря о социокультурном феномене сельской российской школы, считает, что этот феномен устойчив и воспроизводим, ему свойственны общие и особенные черты, а его существование определяется окружающими социальными условиями. По мнению М. Н. Певзнера, релевантный подход основан на рассмотрении наиболее значимых для эволюции образования историко-педагогических феноменов, выделении и обосновании критериев их релевантности.

Имеется и ряд историко-педагогических работ, использующих этот термин без обоснования. Они показывают содержательное и видовое (социокультурный, этнопедагогический, феномен педагогического наследия) их разнообразие. По сути, под историко-образовательным феноменом

может пониматься практически любое явление образовательного прошлого.

Большую роль играет появление в современной отечественной педагогике феноменологического направления, представленного, прежде всего, владимирской школой и докторской диссертацией Г. П. Звенигородской (г. Хабаровск), обозначающие три важных для современного поиска научной истины акцента:

1) **экзистенциально-герменевтический** (истинно то, что случается в жизни, а не в сознании ученого);

2) **прагматический** (истина контекстуальна, а не субстанциональна, это функция, проверяемая в ходе применения);

3) **кризис квалиметрических методов** исследования и погоня за новаторством приводит к необходимости совместить язык обыденности и науки, сконструировать новый научный язык.

Е. Ю. Рогачева (г. Владимир) призывает в истории педагогики вместо анализа и оценки «переживать прошлое», а главное значение в ее трактовке приобретает изучение внутреннего мира ученика (его нужды, желания, фантазии, индивидуальное видение мира).

В современной методологии общей истории также нет четкого определения исторического феномена. Под таковыми порой механически объединяются совершенно разнородные сюжеты, а попытки обоснования исторической феноменологии и феноменологического подхода как особого с точки зрения предмета исследования и исследовательской процедуры толь-

ко наметились. Основанием для таких поисков выступает обращение к феноменологической философии. Поэтому необходимо обосновать авторское понимание категории «историко-образовательный феномен».

И. Кант использовал категорию трансцендентального субъекта — обобщенный образ познающего человека без субъектных отличий, способного познать абстрактные категории (например, прошлое) благодаря воображению. Такие мыслимые и потому познаваемые предметы — феномены (явления), за которыми стоят вещи сами по себе (ноумены), становятся предметом научного изучения. Познание ноумена возможно только в воображении, посредством науки познаются лишь феномены. Именно поэтому только феноменальное (феноменологическое) знание может быть общезначимым (объективным), т. е. подлинно научным.

Э. Гуссерль считал, что современность все более не способствует прояснению сознания (требуются особые методы постижения исследуемого), усматривая зрелость познания на пути освобождения от запутанной и противоречивой информации: «Задача феноменологии состоит в раскрытии смысла предметов, затемненного множеством слов, разноречивых мнений и оценок». Развивая эти идеи, Э. Гуссерль говорит об интенциональности (направленности) сознания, которое первично направлено только вовне, но способно переориентироваться на себя (уровень рефлексии). Феноменологическая «нетождественность субъекта и его сознания» на-

правлена на то, чтобы предотвратить возможность обмана и самообмана, «когда субъект принимает свое сознание за самого себя».

Феноменологическая редукция (сведение, уменьшение) — это очищение сознания от предметного содержания, излишней конкретики. По мнению Э. Гуссерля, остается только «чистое сознание» об объекте, свойственное всем людям и отождествляющее себя с трансцендентальным субъектом.

Редукция играет роль профилактики против самообмана и должна быть постоянной, потому что сознание постоянно наполняется предметным содержанием. «Чтобы редукция состоялась и была воспроизводимой, следует отказаться от суждений, не только от вынесения их вовне, но и для себя, что отрезвляет и мобилизует субъекта. Эпохэ (греч. — отказ от суждения) — это важная часть редукции, не равнозначная молчанию или отказу от собственного мнения. Поэтому феноменолог стремится не судить, а повествовать, описывать, создавать образ изучаемого предмета».

Говоря о феноменологическом подходе, стоит упомянуть о единстве исследовательской процедуры в условиях междисциплинарного его применения. Современная западная феноменология трактует характерные черты феноменологического подхода как:

- скептическое отношение к умственному конструированию объектов, недоступных наблюдению (например, прошлого);
- противопоставление позитивистскому поиску закономерностей;

- доверие к индивидуальному опыту, наблюдению, к «очевидному»;
- предпочтение описания явления в эйдетических (схватывающих главные свойства объекта) терминах, а не с помощью причинно-следственных связей.

Феноменологическая социология, развивающая данную исследовательскую традицию, добавляет самоценность субъективного видения этого феномена, возможность использования не только строго научных данных, но и интуиции исследователя, сходства взглядов на одно явление многих, верифицируемость его как значимого обыденным практическим, а не только научным мышлением.

В целом, феноменологический подход, понимаемый как комплекс общих принципов исследования, характеризуется:

- поиском общезначимой сущности (ноумена) за множеством разнообразных проявлений (феноменов);
- изначальным признанием границ научного познания, относительности, временного характера получаемых истин;
- стремлением отказаться от малозначимых деталей, авторитетных мнений и оценочных суждений в отношении исследуемого прошлого;
- отказом от объяснений в пользу описания изучаемого явления, повествования о нем;
- сближением в значимости аргументированных выводов, интуитивных суждений, общепризнанных мнений;
- использованием понятного неспециалисту языка представлений результатов исследования, родящего

историю как науку с литературным жанром;

— признанием за другими подходами равного права на существование и постижение многогранной истины, возможность использования сочетания разных подходов.

Многочисленные педагогические учебные заведения в разные исторические периоды были разными по качеству образовательного процесса и результатам своей деятельности, поэтому распространять оценку достижений лучших из них на всю систему педагогического образования нельзя. Можно говорить либо о некоторых общих чертах, присущих всем им в определенный исторический период, либо о мифологемах современного общественного сознания. История педагогической школы как историко-образовательного феномена должна пониматься не столько как поиск ее своеобразия относительно других систем образования, не столько как демонстрация педагогических достижений лучших педагогических учебных заведений, но как попытка обосновать общие типологические черты, свойственные всей системе педагогического образования.

В качестве историко-образовательного (историко-педагогического) феномена автором рассматривается совокупность соответствующих исторических фактов (фенотип), проявляющих единую, порой недоступную для нашего окончательного познания, а потому описываемую и конструируемую на уровне субъективированного представления об этих проявлениях сущность, наличие которой признается многими на интуитивном уров-

не. Использование этой категории позволяет снять противоречие между бесконечным разнообразием и различностью трактовок исследуемых фактов исторической реальности и необходимостью достоверного обобщенного понимания об исследуемом объекте.

Феноменологический подход позволяет решать еще одну проблему, связанную с недостаточным числом работ по истории российского педагогического образования, что вступает в противоречие с огромным количеством сохранившихся источников. Попытка выделить на основании только некоторых реконструируемых феноменов прошлого общую картину жизнедеятельности педагогического образования (не претендующей на законченный характер) представляется выходом из такого положения, недостижимым при использовании традиционных для классических исторических и историко-педагогических исследований подходов.

Применительно к изучению истории педагогического образования это означает:

— поиск наиболее характерных его черт через описание разнообразных множеств проявлений, т. е. проявление сущности, свойственной всей системе педагогического образования через описание репрезентативной группы учреждений, характеризующей эту систему;

— создание обобщенного образа педагогического образования, сохранения в этом образе целостности, преодоление противоречия между масштабом и разнообразием педагогичес-

кого образования и необходимостью создания такого целостного образа;

- создание лишь авторского его образа, не претендующего на окончательность и абсолютность познания, отказ от оценочных суждений относительно исследуемых объектов;

- использование феноменологического подхода в комплексе с другими (актуализирующим, средовым, системным, факторным, историко-генетическим, антропологическим) в рамках общей предметной области — истории педагогического образования.

Ее феноменологическое изучение возможно посредством обращения к:

- истории комплекса ключевых для его развития исторических событий;

- истории наиболее значимых (релевантных) достижений системы педагогического образования;

- истории управленческих действий и образовательной политики, в сфере педагогического образования и реализации социального заказа к нему (семьи, власти, общественности, сословий, этнических групп);

- сравнению с зарубежными и отечественными системами педагогического образования разного уровня и направленности;

- биографии ее деятелей (выдающихся и типичных) и сообществ (организованных и неформальных);

- истории отдельных учреждений педагогического образования в их внутренней жизни и взаимодействии с социальным окружением региона.

Часто противопоставляемый традиционному историзму, феномено-

логический подход способен стать вариантом оптимизации современного изучения образовательного прошлого. Но он не может эффективно использоваться вне комплекса других, дополняя и смещая акцент с предмета на саму процедуру исследования.

Использование феноменологического подхода возможно не столько в качестве декларации приверженности неклассической истории образования, но как эффективного метода решения практической исследовательской проблемы. Она заключается в масштабности и многообразии исследуемых макросистем образования (например, системы педагогического образования) и исторических условий его существования, отразить которые полностью традиционными научными средствами иначе как описательно (вплоть до каждого учебного заведения, организации, микрообщества) невозможно. Обобщение как свойство научного познания не может удовлетвориться таким описанием пускай и достаточно большого числа исследуемых объектов, существовавшее в прошлом многообразие всегда будет создавать мозаику и фрагментарность, затрудняющую понимание прошлого. Создаваемый на основе феноменологического подхода обобщенный, но не претендующий на законченность и абсолютность образ прошлого представляется более предпочтительным, учитывая прикладной, актуализирующий характер историко-педагогического познания.

При условии отказа от противопоставления историко-генетического и феноменологического подходов

становится очевидным их взаимно дополняющий характер. Главная ценность историко-генетического подхода состоит в придании изучению прошлого смысла, обретение надежды на понимание вектора исторического развития, способности обобщить знания о прошлом и создать его модель, пусть и не имеющую всеобъемлющего характера. Сегодня очевидна тенденция к сближению историко-генетического и историко-феноменологического подходов в историко-педагогических исследованиях. Область исследования в этих двух вариантах сокращается, некоторые диссертации трудно однозначно отнести к той или иной группе, используемые методы исследования могут совпадать.

Особенности историко-сравнительного и средового подходов при изучении истории педагогического образования. Другой методологической дуальностью, наряду с комплексным применением историко-генетического и феноменологического подходов, является комплексное использование сравнительного (компаративистского, эдукологического) и средового подходов. Компаративистский подход применяют, как правило, для сравнения современного или исторического состояния национальных систем образования в целом или их крупных компонентов (например, систем педагогического образования или значимых компонентов школьного образования). Средовый подход применяют либо по отношению к социокультурному контексту, в котором происходило историческое развитие компонентов системы обра-

зования, и в этом смысле этот подход выступает как макроистория. Наряду с этим средовым подходом называют и попытку вычлнить ментальность конкретного образовательного учреждения в его истории, неуловимый дух учебного заведения, позволявший ему в своей работе достигать успехов. Расширительные или конкретизированные трактовки школьной среды (образовательной среды учебного заведения) включают в нее либо все компоненты образовательной системы школы, либо воспринимают среду только как один из автономных, но значимых компонентов этой системы.

Таким образом, для изучения с помощью средового подхода истории педагогического образования важно учитывать два момента. Во-первых, это социокультурный контекст образовательной среды (социально-культурной среды, трансформируемой в образовательную), под влиянием которого находится система педагогического образования. В виде примера можно привести некоторые темы, объединенные автором раздела в область «Учитель и учительство как часть истории непрерывного педагогического образования»:

— учительство и другие субъекты отечественного историко-педагогического процесса (государство, общество, родители, учащиеся, педагогическая наука);

— учительство и социокультурная среда (учительство как профессиональная корпорация, учительство и историческая эпоха, учительство в городском и сельском социокультурном пространстве, учитель как субъект

культуры, учительство как часть интеллигенции, историческое развитие ментальности учителя, самовосприятие учителя, учитель глазами современного ему общества).

Во-вторых, привычное для истории педагогического образования изучение прошлого его учреждений не может пройти мимо средового подхода, понимаемого микроисторически. Мы действительно знаем лишь хронологическую историю педагогических учреждений как структур, выдающихся преподавателей, которые в них работали, программы по которым готовили будущих педагогов. Но мы не знаем (и не стараемся узнать), как педагогическое учебное заведение становилось для выпускника *alumnus*, какие неформальные эффекты повлияли на него в процессе получения педагогического образования, какие отношения выстраивались в нем, какие ценности (не нормативно декларируемые, а реально существовавшие) педагогическая школа утверждала в своих «питомцах». Примером удачного использования средового подхода применительно к истории Петербургской земской учительской школы в городке Сан-Галли служит книга А. В. Шаркова.

Примером использования историко-образовательной компаративистики является проведенный автором сравнительный анализ традиций отечественного и зарубежного постдипломного педагогического образования (далее — ППО).

Исторически в своем развитии зарубежное и отечественное педагогическое образование прошло единые

циклы. Это позволяет предположить, что реформирование педагогического образования в современной России неизбежно, и вызвано оно не только комплексом накопившихся в последние десятилетия текущих проблем, а вступает в период реформы, которую зарубежные страны начали permanently осуществлять с начала 1970-х гг.

Явственной тенденцией XX в. стала ориентация в подготовке учителя на получение высшего педагогического образования, учитывая, что в Европе в XX в. интеграция ранее самостоятельных средних педагогических учебных заведений в университетские структуры с бакалавриатом и магистратурой стала данностью. Педагогическая профессия в XX в. по составу участников стала преимущественно женской. Соотношение влияния таких факторов, как материальное стимулирование, отношение к педагогической профессии в обществе, конкуренция на рынке педагогического труда, сложность получения специального образования, безработица, предположительно могут поменять акценты, но вряд ли способны категорически изменить ситуацию в педагогической профессии в дальнейшей перспективе.

Можно предположить, что государственная система постдипломного педагогического образования будет в России эволюционировать к более мягким и гибким государственно-общественным и даже частным формам его осуществления. В то же время в западных странах возможна некоторая эволюция в сторону огосударствления этой системы как не менее

важной, чем базовое педагогическое образование, и потому нуждающейся в государственном контроле и регулировании качества.

В условиях демографического спада, снижения рождаемости в развитых странах будет иметь место конкуренция на рынке педагогического труда. В России этот процесс в настоящее время всецело зависит от государственного отношения к социальному значению педагогической профессии. Включение педагогов в число государственных служащих, повышение зарплаты при ее дифференциации, процедуры подтверждения квалификации (причем, не только в государственных, но и в общественно-профессиональных структурах) — все это должно стать единой системой, инициированной государством, но понятной как обществу в целом, так и профессиональному сообществу педагогов в частности.

Должна ли Россия идти по пути организации множества маршрутов получения качественного педагогического образования (сочетание подготовки педагогов в университетах, профессиональных вузах, педагогических вузах, частных учебных заведениях, сохранять ли систему среднего педагогического образования) или необходимо выбрать один из них как оптимальный? Ответ на этот вопрос доказывает, что в современном многообразном мире, в силу стремительного разрастания стоящих перед педагогом задач и требуемых компетенций, ставка на единый, пусть и привлекательный вариант не может дать гарантию успеха даже в ближней

временной перспективе. Многообразие есть определенная гарантия выживаемости и синергетического саморазвития системы педагогического образования, обеспеченной едиными стандартами и широкой автономией в их реализации.

Представляется необходимым перенести акцент с академической предметно-ориентированной подготовки будущих педагогов на психолого-педагогический и практический ее компоненты. Современный педагог (как и учащийся) не может получить профессиональный «багаж», обеспечивающий его на десятилетия вперед. Он пополняет этот багаж в процессе профессиональной деятельности самостоятельно и перманентно.

Таким образом, развитие системы ППО будет опосредовано содержанием и формами базового педагогического образования и может представлять различные варианты их соотношения (например, дополнение базовой подготовки по предмету педагогическими компетенциями, приобретение педагогами дополнительных компетенций, воспроизводство быстро устаревающих теоретико-педагогических знаний). Развитие системы ППО будет зависеть от социальных факторов — от статуса и востребованности учительской профессии, государственного осознания значимости повышения квалификации педагогов, роли дифференцированного качества работы, материального стимулирования педагогического труда, возможностей карьерного роста учителя, осознания самим учителем своей социальной миссии.

Предполагается сохранение баланса централизованно-унитарных

(Россия, КНР, Италия, Чехия) и демократически-многообразных (США, Англия, Япония, Польша, Канада, Германия, Франция) моделей организации ППО. Их развитие связано:

- с возможностями формального, неформального и информального постдипломного образования в его вертикальных и горизонтальных сетевых вариантах;

- с разработкой унифицированных или индивидуализированных образовательных программ профессиональными учительскими организациями;

- с обязательностью или добровольностью повышения квалификации в ее связи с аттестацией и сертификацией работающих педагогов;

- с оптимальностью частых и коротких или длительных и долгосрочных курсов.

Актуализация в системе ППО последних двух десятилетий, а именно потребности учителей в сопровождении их профессиональной деятельности (инноватика, исследования и эксперименты, знания по предмету, решение ситуативных проблем, групповая командная работа, учительское лидерство), востребует неформальные и информальные его формы. Фактором развития системы ППО выступают его национальные традиции (например, университетский или специально-профессиональный варианты базового педагогического образования, отношения общества и государства к педагогической деятельности на уровне исторической ментальности, сложившаяся прежде система и готовность к ее осознанному преобразованию).

Все указанные тенденции имеют отношение к федеральному, региональному и муниципальному уровням систем педагогического образования. Но именно последние два уровня представляют, при создании комплекса условий (экономических, социальных, административно-политических, нормативных, идеологических, научно-теоретических), гораздо более существенные и реальные возможности для развития всей системы.

Исходя из сравнения традиций отечественной системы педагогического образования с историческим генезисом и современным состоянием педагогического образования за рубежом, представляется возможным формирование прогнозного поля для проектирования развития региональных систем педагогического образования как совокупности ряда диапазонов:

- массовизация как вектор развития системы педагогического образования себя исчерпала, поэтому перспективным представляется возврат к приоритетам качества подготовки и профессионального совершенствования в педагогической профессии как нового цикла развития системы;

- унифицированные и централизованно управляемые государственные варианты развития системы также представляются исчерпавшими свой исторический ресурс и требующими постепенного вариативного перехода к общественным и частным векторам развития, способным обеспечить конкурентоспособность внутри системы и отразить реальные, а не официально регламентированные потребности

системы образования в специалистах в целом;

— сформированное в советский период формально единое педагогическое сообщество России как никогда нуждается в выявлении и стимулировании развития профессиональных элит, групп и сообществ, лидеров как неперемного условия реформирования системы образования;

— требует коренного пересмотра ориентация педагогического образования на приоритет предметного и общекультурного блоков содержания в сторону постепенной эволюции к преобладанию психолого-педагогического и практического блока дисциплин, обеспечивающих реализацию потребности системы образования в подготовленных специалистах;

— особое значение необходимо придать трансформации и увеличению роли системы постдипломного педагогического образования, которая, как и в советский период, имеет вторичный (дополняющий, компенсирующий) характер по отношению к базовой подготовке педагогов, но в реальности выполняет сегодня роль единственного связующего звена между органами управления образованием и педагогическим сообществом;

— другими прогнозируемыми диапазонами развития системы педагогического образования, осуществимыми именно на региональном уровне, представляются многообразие маршрутов педагогического образования, неизбежная дифференциация функционала педагогов, острая необходимость создания реальной конкуренции на рынке педагогического труда.

Прогностический потенциал проектирования сценариев развития отечественного педагогического образования. Вариантом комплексного использования историко-генетического и феноменологического подходов становится авторская попытка первичного прогнозирования перспектив развития современного педагогического образования в России. Среди наиболее действенных факторов, влияние которых определяет его положение, можно выделить:

— государственную образовательную политику, ее отрицание или поддержку учителями, приоритетность педагогического образования;

— интерпретации сравнительного анализа особенностей педагогического образования в разных странах;

— тенденции развития теории педагогического образования;

— реальный профессиональный потенциал современного учительства, выраженный в его педагогическом опыте, профессиональных достижениях, инновационной деятельности;

— традиции российского учительства.

Методология прогнозирования развития педагогического образования неизбежно будет включать анализ трех пар объектов:

— задаваемые государством приоритеты развития системы образования в целом и системы образования педагогического в частности на уровне нормативных документов должны коррелироваться степенью удовлетворенности общества деятельностью имеющейся системы образования и ее педагогов на уровне социологических

и культурологических данных (параметры удовлетворенности);

— анализ состояния и тенденций к изменению в последние 20 лет действующего педагогического сообщества должен сравниваться с ведущими тенденциями современной теории профессионально-педагогического образования (параметры изменчивости системы);

— историко-образовательный генезис сложившихся традиций отечественной системы педагогического образования должен сопоставляться с аналогичными параметрами зарубежных систем (сравнительные синхронные и диахронные параметры «прошлое — современность», «отечественное — зарубежное»).

Прогностическая актуальность исследования истории отечественного педагогического образования связана с гармонизацией наследия отечественных образовательных традиций и современных системных изменений в образовании; с выделением ее специфики для развития отечественного образования и с разработкой теоретических оснований оптимального управления этой системой; с определением потенциала и рисков, складывающихся в исторических социокультурных условиях, влияющих на систему педагогического образования.

Базовыми традициями дореволюционного педагогического образования, сказывавшимися на социокультурном положении российского учителя, были три доминанты.

Во-первых, становление отечественного педагогического образования как системы учреждений было тесно

связано с разрастанием школьной сети: постоянный рост количества школьных педагогов возникает как ответ на потребности массовизации школьного дела.

Во-вторых, зарождение системы педагогического образования в стране было результатом государственной инициативы. Школа и педагоги как ее неотъемлемая часть рассматриваются государством как главный и, как правило, единственный хорошо организованный и управляемый инструмент воздействия на молодежь и семью.

В-третьих, это противоречие университетского и специально-профессионального вариантов развития для дореволюционного педагогического образования, утвердившийся дуализм эталонной университетской для средней школы и практической подготовки учителей для школы начальной. Качество педагога в дореволюционный период было тем выше, чем уже, углубленней была его предметная специализация. Для дореволюционной эпохи можно говорить о двух принципиально разных по социальному статусу и профессиональному положению группах педагогов, о создании в дореволюционный период для педагогов средней школы оптимального и сегодня соотношения социального статуса педагога и требований к его профессиональной деятельности. Такое разделение российского учительства на две группы до революции соседствовало с намечавшимся постепенным сближением в базовой подготовке, статусе, условиях профессиональной деятельности.

Ведущими тенденциями в советском педагогическом образовании стал

поиск путей разрешения ряда противоречий:

— между необходимостью кадрового обеспечения новой советской школы и недостаточными возможностями решения этой задачи;

— между декларацией строительства принципиально новой школы с новым учительством и фактической начатой уже до революции реализацией модели сосуществования среднего и высшего стационарного профессионального образования педагогов, дополняемого значительным заочно-курсовым компонентом;

— между дифференцирующими и унифицирующими тенденциями в содержании, программах и формах педагогического образования;

— между предметной, психолого-педагогической, идеологической и практической компонентами содержания педагогического образования.

Именно на этой базе в СССР была создана самая масштабная в мире сеть педагогических учебных заведений, в которой женщины составляли 2/3 выпуска молодых педагогов. Привычное противопоставление дореволюционного и советского педагогического образования видится преувеличенным и объясняется скорее идеологическими реалиями, нежели соображениями научной объективности. Между этими периодами заметны существенные отличия и, вместе с тем, линии преемственности.

Аналогичный анализ базовых традиций системы ППО показывает, что спонтанно создаваемые учительские курсы и съезды, как основная дореволюционная форма повышения квалифи-

кации учителей, действовали до 1930-х гг. Достижением советского периода стало создание государственно организованной системы ППО в форме институтов усовершенствования учителей, районных методических кабинетов, школьных методических объединений учителей-предметников. В разные периоды эти формы были более или менее эффективны. Но унифицированный характер советской системы повышения квалификации педагогов отличал новые формы от неформальных, практико-ориентированных, общественных форм дореволюционного ППО.

До революции большинство учителей не получало специального педагогического образования. Поэтому повышение их квалификации, по сути, представляло компенсирующее осуществление базовой педагогической подготовки. Создание в советский период особых государственных систем базового педагогического образования и повышения квалификации усилили разделение между ними. Если в педвузе будущий учитель осваивал преимущественно те предметы, которые ему предстояло преподавать, то система повышения квалификации «отвечала» за его методическое обеспечение. Кроме того, организованность советского повышения квалификации позволяла осуществлять и идеологическое просвещение педагогов. Но охватить стадию самообразования педагогов, придать непрерывность их образовательно-профессиональному пути стало государственной задачей только в постсоветский период.

Таким образом, развитие системы базового и постдипломного педаго-

гического образования в России происходило в рамках двух исторических парадигм:

- общественной (рыночной, конкурентной, вариативной, автономной, децентрализованной, научно-педагогической, интегрированной с практикой);
- государственной (финансируемой из бюджета, хорошо управляемой и контролируемой, стандартизированной и унифицированной, иерархичной, с жестким разграничением полномочий структур, монополистичной).

Если тенденция к унификации являлась принципиальным отличием дореволюционного педагогического образования от советского варианта, то его массовизация была в советский период лишь политически ускорена. Существование до революции двух идеалов педагогов (государственного и общественного) и двух социально-профессиональных групп педагогов в советский период было сведено только к государственному варианту как в идеале, так и на практике. Это позволило в целом решить проблемы подготовки достаточного числа педагогов, но сказывалось отрицательно на качестве этой подготовки, прежде всего, подготовки психолого-педагогической. Унификация нивелировала педагогическое сообщество, лишив его как многообразия школ, так и элитарных педагогических групп. В условиях авторитарного советского государства, всем распоряжавшегося, но и за все в образовании отвечавшего, существование такой системы было вполне допустимым. Но в рыночном демократическом обществе такая система представляет явно нежизнеспособный вариант.

Социокультурный портрет учителя как результата деятельности системы педагогического образования включает в себя:

- отношение социума и его групп к учительской профессии (социальный статус учительства);
- отношение учительства как профессиональной страты к своей деятельности (осознание миссии, социальные и профессиональные ценности) и его отношение к основным образовательным реалиям эпохи (общественно-педагогическое движение);
- идеалы учительской профессии;
- внутреннюю дифференциацию учительского сообщества (городское и сельское, начальная и средняя школы, элитное и массовое), ограничивающую возможность восприятия учительства как условного «социального целого»;
- представление об исторических детерминантах развития учительской профессии в данной стране и в сравнении с другими странами.

Социокультурный портрет учителя определяется не только методологическими предпочтениями его создателей, но и своеобразным для каждой эпохи соотношением профессиональной подготовки учителя, возможностей его профессионального совершенствования и социальным положением учительства.

Традиции российского учительства можно условно разделить на традиции педагогического (базового и постдипломного) образования и традиции собственно профессиональной деятельности.

К первой группе можно отнести:

- тенденции разнообразия или унификации маршрутов педагогического образования;

- ориентацию на количественные (массовизация учительства) или качественные характеристики в подготовке учителей;

- приоритет университетского или специального вариантов педагогического образования; развитие постдипломного образования за счет общественно-педагогической инициативы или жесткого государственного регулирования.

Ко второй группе традиций относятся:

- предметоцентризм, ориентация на работу в парадигме академической школы, учебы и нравственного, воспитывающего эталона;

- восприятие учителя как «человека государства», обязанного трудиться в режиме четкой государственной регламентации и контроля;

- традиции учительского социального служения, определявшего престиж в обществе учительской профессии при постепенном историческом превращении учительства в одну из наиболее массовых профессий;

- традиции своеобразного профессионального «энциклопедизма», когда даже «компетентностная профессиональная программа» в новых стандартах педагогического образования воспроизводит явно невыполнимое для одного человека число профессиональных функций, а вопрос о дифференциации функционала учителя всерьез даже не ставится.

Для смягчения негативных последствий неоправданного запаздыва-

ния реформы современного отечественного педагогического образования потребуются как социальные меры поддержки учительства (зарплата, горизонтальная и вертикальная педагогическая карьера, пенсионное обеспечение), так и непрерывная психологическая подпитка учителя в осознании своей высокой профессиональной миссии, ощущении радости от творчества и принадлежности к защищающей профессиональной корпорации.

Современное педагогическое образование как система традиционно включает в себя зародившиеся до революции и окончательно сложившиеся в советский период три уровня структур — базовое и постдипломное педагогическое образование, профессиональная деятельность как способности действующего педагогического сообщества адаптироваться и инициировать необходимые системные изменения в образовании. Система педагогического образования находится под воздействием ряда социокультурных факторов, обуславливающих особенности современной эпохи и историческую специфику образовательных реалий последних двух десятилетий:

- нарастающее ускорение изменений и рост разнообразия видов деятельности в сфере образования;

- появление новых субъектов оценки качества образования, что потребует подготовки педагогов, готовых взаимодействовать с ними;

- возникновение противоречия между сложившейся исторически системой педагогического образования и необходимостью его реформирования.

Реформа отечественного педагогического образования в самом общем виде может осуществляться по четырем прогнозируемым сценариям.

Первый сценарий предполагает сохранение старого распределения функций трех уровней педагогического образования. Второй предусматривает, что государство сформулирует системе педагогического образования новые приоритеты. Третий сценарий во главу угла ставит перераспределение функций уровней педагогического образования. Базовое образование признает невозможность запрограммировать все будущие изменения системы и осуществляет только формирование базовых профессиональных компетенций. Значение постдипломного образования как подсистемы, способной максимально оперативно реагировать на образовательные изменения, резко возрастет. Четвертый сценарий предусматривает возможность общественно-государственного реформирования системы педагогического образования на основе создания про-

чных горизонтальных связей образовательных учреждений, муниципальных и региональных образовательных систем и системного взаимодействия учреждений педагогического образования разных уровней (федерального, регионального, муниципального).

При любом сценарии необходимым условием является уход от унифицированной модели системы педагогического образования. Реформа отечественного педагогического образования будет связана с решением ведущих его проблем — социальных и профессиональных. Нынешняя система не обеспечивает потребности в необходимом количестве специалистов, ей явно не хватает практико-ориентированности. Достаточно слабо и бессистемно она пытается осуществить сопровождение изменений в деятельности педагогов-практиков. Наконец, слабее всего осуществляется формирование в будущих педагогах понимания своей профессиональной миссии и корпоративной этики.