Чили: компетентностное педагогическое образование и его критика

Александр Клеймёнов

Fractal Academy
Выпуск 2 (Осень 2026) Статья 10
Серия: «Мировой опыт образовательных реформ: от школы-конвейера к школе мышления (сравнительный анализ и уроки для модели КПКЛ)»
Автор: Александр Клеймёнов
ORCID: 0009-0004-9404-2400
DOI: [будет присвоен]
Дата публикации: 1.11.2026

© 2026 Александр Клеймёнов. Данная работа (на русском и английском языках) лицензирована на условиях Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.
Название (рус.): «Чили: компетентностное педагогическое образование и его критика»
Название (англ.): «Chile: Competency-Based Teacher Education and Its Critique»
Ссылка: https://fractal-academy.ru/articles/article-2-10/
(CC BY-SA 4.0)

Аннотация

В этой статье я анализирую опыт Чили - страны, которая в 2021 году осуществила масштабную реформу педагогического образования, приняв новые стандарты подготовки учителей с акцентом на критическое мышление, инклюзивность и социально-эмоциональное обучение [8]. Опираясь на исследования чилийских учёных (Parra-Muñoz et al., 2024) [1], анализ критических узлов внедрения стандартов [2], а также на данные PISA 2022 и оценки системы образования [4], [5], я показываю, что чилийский опыт представляет собой классический пример того, как компетентностный подход, при всех его благих намерениях, может превратиться в инструмент «параметризации» и «инструментализации» педагогического знания [1]. Четыре года разработки стандартов с участием университетов, учителей и экспертов привели к созданию документа, который, по мнению одних, является «ориентиром, отражающим общегосударственное соглашение» [3], а по мнению других - «заключает агентность учителей и их критические способности в инструментальные аспекты профессии» [1]. Я также показываю, что чилийская модель, при всей её внешней привлекательности, принципиально расходится с моделью коммуникативно-познавательного каркаса личности (КПКЛ): она подменяет развитие мышления формальным перечнем компетенций, стандартизирует, а не индивидуализирует, и не осознаёт эпистемологического значения развития ментальных механизмов [9], [10].

Ключевые слова: Чили, педагогическое образование, компетентностный подход, стандарты 2021 года, критическое мышление, параметризация, непараметральная альтернатива, PISA, коммуникативно-познавательный каркас личности.

Введение: почему Чили

Чили - это страна, которая в последние десятилетия стала своеобразной лабораторией образовательных реформ в Латинской Америке. От масштабных рыночных реформ эпохи Пиночета до постепенного возврата к более государственной модели - чилийская система образования прошла через множество трансформаций [5]. Однако меня в данном случае интересует не столько школьная система в целом, сколько то, как Чили реформирует педагогическое образование - подготовку тех самых учителей, которые должны стать проводниками изменений. И здесь чилийский опыт представляет особый интерес, потому что он демонстрирует как амбиции, так и фундаментальные ограничения компетентностного подхода [1].

Здесь уместно вспомнить древнегреческий миф о **Прокрусте**. Прокруст был разбойником, который укладывал путников на своё ложе. Если человек был слишком длинным, Прокруст отрубал ему ноги. Если слишком коротким - растягивал. Ложе было одно для всех, и оно было идеальным - для Прокруста. Чилийские стандарты педагогического образования 2021 года напоминают мне это прокрустово ложе. Они созданы с благими намерениями - определить, какими компетенциями должен обладать учитель. Но, как и ложе Прокруста, они обрезают живое, нестандартное, творческое мышление под формальные параметры. Учитель, который не вписывается в стандарт, оказывается «некомпетентным». А учитель, который вписывается, рискует потерять как раз то, что делает его настоящим педагогом, - способность мыслить самостоятельно и развивать эту способность у учеников.

В 2021 году Национальный совет по образованию (CNED) Чили утвердил новые Педагогические и дисциплинарные стандарты для педагогических специальностей [8]. Эти стандарты, разработанные в течение четырёх лет с участием университетов, учителей, академиков и экспертов, должны были стать «ориентиром, отражающим общегосударственное соглашение» о том, какими навыками должны обладать

будущие учителя [3]. Новые стандарты делают акцент на критическом мышлении, инклюзивности и социально-эмоциональном обучении [8]. Однако, как показывают исследования, их внедрение сталкивается с серьёзными проблемами. Исследователи из Чили характеризуют компетентностную модель как «параметризацию» педагогического знания, которая «заключает агентность учителей и их критические способности в инструментальные аспекты профессии» [1]. Именно это противоречие - между амбициозными целями и инструментальными средствами, между развитием критического мышления и его формализацией - делает чилийский опыт, на мой взгляд, одним из самых поучительных для всех, кто задумывается о трансформации педагогического образования [9].

Исторический контекст и причины реформ

Как и во многих других странах, катализатором образовательных реформ в Чили стали результаты международных исследований. С одной стороны, Чили лидирует в Латинской Америке и Карибском бассейне по всем трём областям PISA. С другой стороны, страна всё ещё значительно отстаёт от средних показателей ОЭСР: по математике средний балл Чили составляет 414 пунктов - 58 пунктов ниже среднего по ОЭСР [4]. Около трети 15-летних чилийцев не обладают минимальными навыками понимания прочитанного, необходимыми для эффективной жизни в современном мире [4]. При этом, как отмечает исследование, «по крайней мере десять лет стагнации в результатах обучения показывают SIMCE и международные измерения, такие как PISA и TIMSS» [7]. Исследователи также отмечают, что «результаты, измеряемые PISA, всё ещё нуждаются в улучшении до уровня стандартов ОЭСР, и проблемы справедливости должны быть решены» [5].

Вторым важным фактором стал кризис привлекательности педагогической профессии. Как отмечает исследование, «менее 2% молодых людей стремились стать учителями» по данным PISA 2006 [5]. Это тревожный показатель, который говорит о том, что профессия учителя теряет свой престиж и привлекательность для самых талантливых выпускников школ. Исследователи подчёркивают: «Одним из решающих факторов будет привлечение квалифицированных специалистов в профессию и усиление инициатив по улучшению начального педагогического образования и подготовки» [5]. Третьим фактором стали социальные и культурные изменения, которые требовали обновления стандартов. Как отмечает Кристиан Кокс, директор Центра сравнительной политики в образовании Университета Диего Порталес, «изменения были необходимы для обновления стандартов в соответствии с крупными изменениями, такими как система обеспечения качества образования в Чили, а также с достижениями в преподавании за последние полтора десятилетия, включая социально-образовательный климат и новые темы, такие как культурное разнообразие, гендер и инклюзия» [3]. Новые стандарты учитывали гендерное разнообразие, физические, социальные, экономические, религиозные и этнические характеристики учеников. Они также требовали от учителей «внедрять стратегии, помогающие ученикам распознавать и регулировать свои эмоции, принимать ответственные решения и устанавливать позитивные отношения с другими» [8].

Содержание реформ: новые стандарты 2021 года

В начале 2021 года Национальный совет по образованию (CNED) утвердил Педагогические и дисциплинарные стандарты для педагогических специальностей [8]. Как отмечает исследование, «основная цель этого исследования - изучить критические узлы, которые испытывают практиканты начальной педагогики в одном из университетов Чили в отношении стандартов профессии учителя, определённых в 2021 году» [2]. Стандарты были организованы в две категории: педагогические стандарты и дисциплинарные стандарты, которые «артикулируются и дополняют друг друга» [8]. Они определяют навыки, знания и компетенции, которые университеты должны прививать будущим учителям.

Ключевой инновацией новых стандартов стал акцент на критическом мышлении. Как отмечает Йозефина Санта Крус, декан педагогического факультета Университета дель Десарролло, «среди новизны новых стандартов - навыки критического мышления, такие как достижение выводов через рассуждения, основанные на доказательствах, и анализ различных перспектив» [3]. Стандарты также требуют, чтобы будущие учителя «демонстрировали исследовательские навыки, навыки общения и критического мышления, а также отношения, связанные с этикой, строгостью и критическим отношением к преподаваемой дисциплине» [8]. Вторым важным направлением стала инклюзивность. Стандарты требуют, чтобы учителя «включали всех учеников, признавая и ценя гендерное разнообразие и сексуальную ориентацию, а также

физические, социальные, экономические, религиозные и этнические характеристики» [8]. Третьим направлением стало социально-эмоциональное обучение. Учителя должны уметь «внедрять стратегии, помогающие ученикам распознавать и регулировать свои эмоции, принимать ответственные решения и устанавливать позитивные отношения с другими» [8].

Новые стандарты имеют не только рекомендательный, но и обязательный характер. Как отмечает исследование, «учебные планы педагогических курсов должны будут быть пересмотрены соответственно. Новые стандарты также имеют отношение к аккредитации педагогических курсов и будут основой Национальной диагностической оценки для студентов-педагогов» [8]. Внедрение новых стандартов университетами должно было быть оценено в 2023 году, а первые национальные тесты для выпускников педагогических специальностей в соответствии с новыми стандартами должны были состояться в 2024 году. Для модели КПКЛ чилийский опыт важен именно своим парадоксом. Стандарты 2021 года провозгласили критическое мышление как центральную компетенцию - но остались компетенциями, то есть общими, поведенчески ориентированными способностями, которые не имеют операционального определения и не диагностируются как отдельные единицы. Ментальные механизмы, о которых идёт речь в моей модели, - это конкретные инструменты мышления, каждый из которых может быть диагностирован, оценён в динамике и целенаправленно развит [10]. Чили сделало шаг от «предметной подготовки» к «критическому мышлению», но не сделало следующий шаг - от «компетенций» к «ментальным механизмам». Более того, стандарты были введены сверху, через аккредитацию и национальные тесты, что превратило их в инструмент контроля, а не развития. Именно этот шаг - от «компетенций» к «механизмам» - и составляет суть модели КПКЛ.

Положительный опыт и достижения

Несмотря на критику, чилийские реформы педагогического образования имеют положительные аспекты, которые заслуживают внимания. Первое и, пожалуй, главное достижение - это процесс разработки стандартов. Как отмечает исследование, «стандарты создавались в течение четырёх лет. В течение этого периода министерство собирало мнения университетов, учителей, академиков, исследователей и экспертов» [3]. Это был сознательный отказ от поспешных решений «сверху» в пользу более инклюзивного процесса. Как отмечает Франциска Диас, директор CPEИР (Центра профессионального развития учителей Министерства образования), «это веха, отражающая общегосударственное соглашение о том, какой вид непрерывного профессионального развития педагогических навыков нужен Чили» [3].

Второе достижение - признание критического мышления как центральной компетенции учителя. Как отмечает исследование, «новые стандарты определяют навыки критического мышления, такие как достижение выводов через рассуждения, основанные на доказательствах, и анализ различных перспектив» [3]. Это важный шаг вперёд по сравнению со стандартами 2011 года. Как отмечает Кристиан Кокс, «по сравнению со стандартами 2011 года, новые стандарты более требовательны и более ориентированы на развитие критического мышления» [3]. Третье достижение - учёт социально-эмоционального развития. Как отмечает исследование, «учителя должны уметь внедрять стратегии, помогающие ученикам распознавать и регулировать свои эмоции, принимать ответственные решения и устанавливать позитивные отношения с другими» [8]. Это признание того, что образование не может сводиться к передаче знаний, а должно учитывать целостное развитие личности. Четвёртое достижение - фокус на инклюзивности. Как отмечает исследование, «учителя должны включать всех учеников, признавая и ценя гендерное разнообразие и сексуальную ориентацию, а также физические, социальные, экономические, религиозные и этнические характеристики» [8]. Как отмечает Франциска Диас, «основным изменением является акцент на разнообразии, что означает, что учителя должны охватывать каждого отдельного ученика, тогда как раньше они продолжали обучение, даже если некоторые ученики не следовали за ними» [3].

Для модели КПКЛ эти достижения - не просто «положительный опыт», а условия возможности. Широкое участие в разработке, акцент на критическом мышлении, учёт социально-эмоционального развития, фокус на инклюзивности - всё это создаёт среду, в которой формирование ментальных механизмов становится возможным [10]. Но условие возможности - не то же самое, что достаточная причина. Чили создало среду и провозгласило цели, но не создало системы диагностики и развития конкретных механизмов. Более того, стандарты были введены через аккредитацию и национальные тесты, что превратило их в инструмент

контроля, а не развития. Именно поэтому достижения Чили остаются хрупкими: они держатся на широком участии и декларациях, но не подкреплены технологией формирования когнитивного аппарата.

Негативные последствия и вызовы

Однако положительные эффекты чилийских реформ, при всех их благих намерениях, сталкиваются с серьёзными проблемами и ограничениями. Самая серьёзная критика, на мой взгляд, касается того, что исследователи называют «параметризацией» педагогического знания. Как отмечает исследование Парра-Муньоса и его коллег, компетентностная модель «заключает агентность учителей и их критические способности в инструментальные аспекты профессии» [1]. Иными словами, стандарты, которые должны были развивать критическое мышление, на практике формализуют его, сводя к набору измеримых поведенческих индикаторов. Это - фундаментальное противоречие: чем более детально стандарт описывает «критическое мышление», тем более он его формализует и тем меньше в нём остаётся места для собственно мышления.

Здесь уместно вспомнить чилийского поэта Пабло Неруду и его «Оду простым вещам». Неруда умел видеть поэзию в самых обыденных предметах - в ложке, в луковице, в куске мыла. Он писал: «Ода ложке - это не о ложке, это о человеке, который её держит». Чилийские стандарты педагогического образования, к сожалению, утратили эту способность видеть «человека, который держит ложку». Они видят только «ложку» - компетенцию, индикатор, параметр. Они забыли, что за каждым стандартом стоит живой учитель, живой ребёнок, живое мышление. И в этом - их главная трагедия.

Второй серьёзной проблемой являются критические узлы внедрения стандартов. Исследование, опубликованное в журнале «Formación Universitaria» в 2024 году, изучило опыт практикантов начальной педагогики в одном из университетов Чили [2]. Исследователи выделили четыре критических узла: трудности в применении стандартов на практике; проблемы с поддержанием порядка в классе; неумение эффективно развивать навыки учеников; недостаток рефлексивных практик и сотрудничества. Исследование также подтвердило «роль практики как ключевого компонента профессионального обучения и источника продуктивного кризиса» [2]. Однако этот «продуктивный кризис» не всегда приводит к позитивным изменениям из-за отсутствия системной поддержки.

Третья проблема - разрыв между стандартами и реальной практикой в университетах и школах. Исследование показывает, что «не существует механизма мониторинга и последующего наблюдения, который обеспечивал бы уверенность в реализации педагогических практик, соответствующих и согласованных с моделью учебного плана» [2]. Вместо этого «идентифицируется преобладание традиционных стратегий преподавания, а также оценочных практик академическим корпусом». Другое исследование показывает, что «компетентностный подход не был согласованно установлен», а «дискурс компетенций вступает в противоречие с логикой действия и институционального принятия решений в университете» [1]. Четвёртая проблема - снижение числа заявлений на педагогические специальности. Как отмечает исследование, «произошло резкое снижение числа заявлений на получение степени в области педагогики, что вызывает тревогу» [6]. Как отмечает колумнист Сильвия Эйсагирре, «педагогическая карьера не смогла привлечь лучших кандидатов или сделать условия для осуществления профессии более благоприятными».

Пятая проблема - стагнация образовательных результатов, несмотря на реформы. Как отмечает исследование, «по крайней мере десять лет стагнации в результатах обучения показывают SIMCE и международные измерения, такие как PISA и TIMSS» [7]. Хотя Чили лидирует в Латинской Америке, страна всё ещё значительно отстаёт от средних показателей ОЭСР [4]. При этом, как отмечает исследование, «разрывы в успеваемости сократились, потому что группа, которая исторически имела более высокие баллы, снизила свои результаты» [7]. Иными словами, система стала более «гомогенной» за счёт ухудшения результатов сильных учеников, а не за счёт улучшения слабых.

Для модели КПКЛ эти негативные последствия - не просто «проблемы чилийской школы». Это симптомы более глубокого явления: реформа, которая меняет декларации и структуры, но не меняет когнитивный аппарат участников, неизбежно воспроизводит старую парадигму [9], [10]. Параметризация, критические узлы внедрения, разрыв между стандартами и практикой, снижение привлекательности профессии,

стагнация результатов - всё это следствия того, что чилийская реформа не поставила в центр диагностику и развитие конкретных ментальных механизмов. Она изменила «что» и «как» образования, но не изменила «чем» - тот когнитивный инструмент, которым пользуются и преподаватель, и студент. Более того, стандарты, которые должны были стать инструментом развития, стали инструментом контроля, активно воспроизводящим когнитивный аппарат, неадекватный для решения «трудных проблем» [10].

«Непараметральная альтернатива» как вызов компетентностной модели

Особого внимания заслуживает то, что чилийское академическое сообщество не ограничивается критикой существующей модели, но предлагает конструктивные альтернативы. Исследование Парра-Муньоса и его коллег не только критикует компетентностную модель, но и «представляет краеугольные камни непараметральной модели для обучения учителей». Эта альтернатива основана на теориях Эстелы Кинтар и Уго Земельмана [1]. Что предлагает эта непараметральная альтернатива? Формирование критического учительства (*profesorado crítico*), способного «концептуализировать потенциальные возможности и смыслы реальности»; способность «разучиваться» (*desaprender*) - отказываться от инструментальных параметров знания и становиться производителем знаний, а не просто их потребителем; обучение «учителей-других» (*profesores-otros*), которые наполняют свои практики смыслами и восстанавливают свои трансформационные способности [1]. Эта альтернатива, по мнению авторов, «имеет жизненно важное значение для обучения учителей-других, которые наполняют свои практики смыслами и восстанавливают свои трансформационные способности». Именно это - способность выходить за пределы инструментальных параметров, становиться производителем знаний, восстанавливать трансформационные способности - является тем, что, на мой взгляд, принципиально отсутствует в компетентностной модели [9].

Здесь важно подчеркнуть, что «desaprender» - это не просто «забыть» или «отказаться». Это активный процесс освобождения от того, что мешает мыслить. Это похоже на то, как скульптор отсекает лишнее от мраморной глыбы, чтобы освободить статую. Стандарты и компетенции - это «лишнее», которое наросло на живом мышлении. «Desaprender» - это попытка вернуть мышлению его естественную форму. И в этом смысле непараметральная альтернатива чилийских исследователей перекликается с моделью КПКЛ [10].

Противоречия с моделью КПКЛ

Теперь я хочу перейти к тому, что для меня является самым важным: принципиальные отличия чилийской модели компетентностного педагогического образования от модели коммуникативно-познавательного каркаса личности (КПКЛ) [9], [10]. Первое и самое фундаментальное отличие: чилийская модель оперирует понятием «компетенции», а моя - понятием «ментальные механизмы» [8], [10]. На первый взгляд, эти понятия могут показаться похожими. И то, и другое - это способности, которые должны развиваться у будущих учителей. Однако между ними есть фундаментальное различие. Компетенции в чилийской модели - это общие, поведенчески ориентированные способности: «достижение выводов через рассуждения, основанные на доказательствах», «анализ различных перспектив» [8]. Они описывают, что учитель должен уметь делать, но не описывают, как он должен мыслить. Они ориентированы на внешнее проявление, а не на внутренние механизмы мышления [10]. Более того, как отмечают критики, компетентностный подход «параметризирует» педагогическое знание, сводя его к «инструментальным аспектам профессии» [1]. Он формализует мышление, вместо того чтобы развивать его. Ментальные механизмы, которые я предлагаю, - это конкретные, операционально определённые инструменты мышления: построение причинно-следственных связей, критическое мышление, сократовский диалог, пространственное воображение, прогнозирование и другие [10]. Каждый из этих механизмов может быть диагностирован, оценён в динамике, целенаправленно развит. Чилийская модель не даёт ответа на вопрос: какие именно механизмы мышления должен развивать учитель, чтобы быть компетентным? Она подменяет развитие мышления формальным перечнем поведенческих компетенций [1], [10].

Второе отличие: чилийская модель построена на стандартизации, а моя - на индивидуализации [8], [10]. Стандарты 2021 года предлагают единый набор компетенций для всех учителей, независимо от их индивидуальных особенностей, контекста работы, уникальных способностей. Это модель унификации. Моя модель, напротив, построена на индивидуализации. Каждый учитель уникален, и его уникальные способности должны стать «точкой входа» для развития всех остальных ментальных механизмов.

Третье отличие: чилийская модель оценивает формальные компетенции, а моя - динамическую диагностику развития [8], [10]. Стандарты 2021 года описывают, какими компетенциями должен обладать учитель. Это статичная модель: есть список требований, и нужно проверить, соответствует ли им выпускник. Моя модель предлагает динамическую диагностику: оценивается не статичный уровень, а прогресс - динамика развития каждого из ментальных механизмов [10]. Это позволяет видеть не только «что умеет» учитель, но и «как он меняется» и «как он может развиваться дальше». Четвёртое отличие: чилийская модель, по мнению критиков, ведёт к инструментализации педагогического знания, а моя - к развитию критического сознания [1], [10]. Как отмечает исследование, компетентностная модель «заключает агентность учителей и их критические способности в инструментальные аспекты профессии». Она учит учителей как делать, но не учит их почему и зачем. Моя модель, напротив, предполагает развитие критического сознания - способности задавать фундаментальные вопросы, подвергать сомнению устоявшиеся парадигмы, выходить за пределы инструментальных параметров. Именно это я называю развитием ментальных механизмов. И, наконец, самое важное отличие. Чилийская модель, как и большинство других образовательных моделей, не осознаёт эпистемологического значения развития мышления [9]. Как я обосновывал в статье «Эпистемологическая рекурсия в когнитивной науке», современная нейронаука застряла в «ловушке корреляций»: мы фиксируем результаты работы мозга, но не понимаем механизма его самоорганизации. Выход из этого тупика лежит не в плоскости создания ещё более мощных сканеров, а в плоскости эволюции самого познающего субъекта. Чилийская модель не ставит перед собой этой задачи [8]. Она не понимает, что развитие ментальных механизмов у будущих учителей - это не просто «формирование компетенций», а подготовка того самого когнитивного аппарата, который завтра сможет деконструировать логику работы собственного мозга [10]. Она остаётся в рамках педагогики, не выходя на уровень эпистемологии.

Именно здесь чилийский опыт подводит нас к ключевому различению, которое я подробно разбираю в статье об эпистемологической рекурсии [9]. Трудная проблема - это не проблема недостающих данных, а проблема исчерпанной концептуальной рамки. Чили пыталось решить проблему образования в рамках существующей рамки - через стандарты и компетенции. Но рамка осталась прежней: школа по-прежнему готовит мыслителей с линейным, редукционистским мышлением, а не субъектов, способных к акту пере-осмысления [10]. Для модели КПКЛ это означает: чилийский опыт показывает границы реформ, которые не выходят на эпистемологический уровень. Но он также показывает потенциал «непараметральной альтернативы» - первого шага к такому уровню.

Выводы и уроки

Что же мы можем вынести из чилийского опыта? Первый урок: компетентностный подход, при всех его благих намерениях, может стать инструментом «параметризации» и «инструментализации» педагогического знания [1]. Вместо того чтобы развивать критическое мышление учителей, он может формализовать и упростить его, свести к набору измеримых поведенческих индикаторов. Второй урок: стандарты без механизмов реализации остаются благими пожеланиями [2]. Как показывает исследование, внедрение стандартов в Чили сталкивается с серьёзными проблемами: отсутствие мониторинга, преобладание традиционных стратегий преподавания, разрыв между стандартами и реальной практикой. Третий урок: реформы педагогического образования не могут игнорировать привлекательность профессии [6]. Снижение числа заявлений на педагогические специальности в Чили - это тревожный сигнал, который говорит о том, что реформы не сделали профессию учителя более привлекательной для талантливых выпускников школ. Четвёртый, и самый важный для меня урок: компетентностный подход не может заменить развития мышления [10]. Чилийская модель подменяет развитие мышления формальным перечнем поведенческих компетенций. Она описывает, что учитель должен уметь делать, но не описывает, как он должен мыслить.

Именно это понимание лежит в основе «непараметральной альтернативы», которую предлагают чилийские исследователи [1]. Они призывают к формированию «критического учительства», способного «разучиваться» и становиться «производителем знаний». Это созвучно тому, что я предлагаю в модели КПКЛ [10]. Чилийский опыт показывает, что реформы педагогического образования - это не просто введение новых стандартов и компетенций. Это смена культуры образования. И эта смена требует не формализации, а развития мышления; не стандартизации, а индивидуализации; не инструментализации, а критического сознания [10].

Модель КПКЛ предлагает этот путь. Она не отрицает важности профессиональных стандартов - но дополняет их пониманием того, что настоящий профессионализм начинается с развития мышления. Она не отрицает важности оценки - но предлагает динамическую диагностику вместо статичных стандартов. Она не отрицает важности системности - но предлагает системность, основанную на индивидуализации, а не на унификации. Именно это сочетание - развитие мышления и профессиональная автономия - могло бы, на мой взгляд, стать основой для действительно устойчивой трансформации педагогического образования [10].

Ссылки на первоисточники

1. Parra-Muñoz H., Hidalgo-Kawada F., Muñoz-Lara M., Fuster-Sánchez N. Cuestión de saberes: Formación Docente por Competencias en Chile y una Alternativa No-Parametral // Estudios Pedagógicos. - 2024. - Vol. 50, No. 2. - P. 109-120.
2. Los estándares para docentes en formación: nudos críticos // Formación Universitaria. - 2024. - Vol. 17, No. 2.
3. New teacher training standards emphasise critical thinking // University World News. - 2021. - September 1.
4. Chile lidera en América Latina y el Caribe en las tres áreas evaluadas por PISA // Agencia de Calidad de la Educación. - 2023. - December 5.
5. Resultados PISA y la docencia // Pontificia Universidad Católica de Chile. - 2023.
6. Эйсагирре С. Больше учителей или лучше учителей? // La Tercera. - 2024. - 7 сентября.
7. Арсола М.П. Потерянное десятилетие в образовании? // La Tercera. - 2025. - 5 января.
8. Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía // MINEDUC Chile. - 2021.
9. Клеймёнов А. Эпистемологическая рекурсия в когнитивной науке: ментальные механизмы как инструмент преодоления «трудной проблемы» сознания // Fractal Academy. - 2026. - Вып. 3. - Ст. 1. https://fractal-academy.ru/articles/article-3-1/
10. Клеймёнов А. Основные ментальные механизмы: структура коммуникативно-познавательного каркаса личности // Fractal Academy. - 2026. - Вып. 1. - Ст. 5. https://fractal-academy.ru/articles/article-1-5/

Конфликт интересов
Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов, связанного с публикацией данной статьи.
Финансирование
Исследование выполнено без внешнего финансирования.
Заявление о доступности данных
Данные, обсуждаемые в статье, содержатся в тексте публикации. Дополнительные материалы можно запросить у автора.
Вклад автора
Александр Клеймёнов - концепция, исследование, написание текста, финальная правка.

Отказ от ответственности
Мнения, точки зрения и данные, содержащиеся в публикациях Fractal Academy, принадлежат исключительно автору(ам) и не обязательно отражают позицию издателя или редакции. Fractal Academy и редакция не несут ответственности за любой ущерб, возникший в результате использования идей, методов, инструкций или материалов, упомянутых в публикациях.
Ответственность за соблюдение авторских прав, точность цитирования и достоверность фактов лежит на авторе(ах) публикации.