

Концепция учителя современной общеобразовательной школы: требования к качеству преподавания

Георгий Леонидович Ильин, профессор кафедры дошкольной педагогики МПГУ, доктор педагогических наук

• изменение роли учителя в современном обществе • повышение педагогической квалификации • качество преподавания • различие учебных знаний и информации • профессиональные требования к учителю • две парадигмы образования •

Профессия учителя общеобразовательной школы

По численности профессия учителя-преподавателя является наиболее распространённой в мире. Учитель — это прежде всего педагог. Лишь университетских преподавателей и немногочисленных учителей элитных средних школ можно назвать профессионалами в той степени, в какой ими являются врачи, судьи, военные или священники. В некоторых странах даже сегодня учителя начальных школ могут быть названы в точном смысле слова лишь полупрофессионалами, поскольку они не имеют никакого педагогического образования. К этому можно добавить, что полупрофессионалами следует считать и преподавателей высшей школы, не имеющих педагогической подготовки.

Однако для того, чтобы говорить о профессионализме, необходимо определить те требования, каким должно отвечать занятие или род деятельности, чтобы назваться профессией. Граница может быть проведена лишь приблизительно. Обычно рассматриваются следующие вопросы: каков статус профессии? Какую работу она предполагает? Как она организована?

Профессией принято называть род деятельности, требующий предварительной подготовки и являющийся, как правило, основным источником существования работника. При этом сама деятельность должна быть обусловлена «органической» обществен-

ной потребностью (потребностью, от которой зависит существование общества), быть достаточно развитой, предполагать специализацию, разделение труда и его организацию, иерархию работ внутри профессиональной деятельности.

Наряду с профессией, выделяют занятие и специальность. Принято считать, что от занятия профессия отличается тем, что составляет основной источник существования работника. В нашем определении профессия неотличима от занятия. Ведь то, что для одного является профессией, для другого выступает занятием. Они становятся неотличимыми в указанном смысле, если рассматривать их безотносительно к человеку, который их выполняет. Профессия (или занятие) в таком понимании есть место определённое и пустое, которое может занять каждый, обладающий необходимыми навыками и способностями, при этом неважно, постоянно он занят или эпизодически.

От специальности профессия отличается долгосрочностью существования и развитым внутрипрофессиональным разделением труда. Нельзя назвать профессией мойку стёкол или мотание пряжи. Вместе с тем, нельзя называть профессией вид деятельности, порождённый той или иной актуальной, но преходящей общественной потребностью или технологией, потому что потребности и технологии меняются, приходят и уходят, так же, как и связанные с ними виды трудовой деятельности, которые можно назвать специальностями, специализа-

циями. Напротив, профессия может порождать технологии, развиваясь, упорядочиваясь и систематизируясь.

Профессиональный статус учителя связан со степенью жёсткости отбора, а также усилий, материальных и интеллектуальных, затрачиваемых на профессиональную подготовку и необходимых для получения соответствующей квалификации.

Профессия учителя школы должна отвечать некоторым основным требованиям; критерии различны в разных странах, но, в общем, все они включают получение общего образования или специальную подготовку, приобретение специального образования в той или иной предметной области, прохождение процедуры аттестации или сертификации (в качестве члена профессионального сообщества) и соблюдение профессиональных стандартов, постоянно меняющихся в соответствии с динамикой профессиональной среды.

Фигура учителя становится всё более разнообразной и многоликой, оставаясь, как правило, самой собой — педагогом, который ведёт или направляет учащегося, организует его деятельность, предъявляет к нему требования или пожелания, контролирует и оценивает его деятельность. Он не только передаёт знания по определённым педагогическим технологиям, всё более проникающим в учебный процесс, но и придаёт передаваемым знаниям личностный характер. Можно сделать вывод, что наиболее характерной чертой статуса преподавателя в современном мире выступает **профессионализация педагогической деятельности**. Это означает, что преподавание приобрело черты профессии — развитой, дифференцированной деятельности, требующей не только специальных знаний и умений (как предметных, так и в плане общения с учащимися), наличие которых контролируется, но и мастерства исполнения.

Профессионализация педагогической деятельности учителя школы характеризуется следующими основными особенностями:

— подготовкой учащихся в ходе организованного учебного процесса, в специально организованных учебных учреждениях (педколледжах, педвузах);

— наличием правил и норм преподавания учебного материала (учебные программы, планы, образовательные стандарты);

— разработкой критериев отбора (профессиональных и личностных качеств) кандидатов на занятие той или иной должности учителя;

— введением системы лицензирования или сертификации педагогической деятельности;

— необходимостью постоянного повышения квалификации под влиянием непрерывно происходящих изменений в составе знаний;

— формированием корпуса научных знаний о предмете педагогической деятельности, получивших название педагогики;

— разработкой и освоением новых педагогических технологий.

Говоря о том, что процесс профессионализации не завершён, будем иметь в виду не только то, что не все характеристики профессии могут присутствовать у конкретного её носителя, что степень профессионализации может быть различной у разных представителей сферы образования (в зависимости от их внутривидового статуса, положения в профессиональной иерархии, уровня квалификации, местных условий профессиональной деятельности), но и то, что профессия преподавателя развивается, изменяется под влиянием социальных условий, в ней формируются новые требования, которым должен отвечать носитель профессии.

Очевидно, общий характер деятельности, объединяющий преподавателей различных ступеней, сочетается со столь же наглядными и существенными различиями между ними. *«В зависимости от специализации по предмету образования, от возраста учащихся, с которым учителя ведут работу, все педагоги имеют нечто общее в своей деятельности, но вместе с тем они имеют свои специфические особенности, причём различия в их деятельности едва ли не очевиднее, чем то, что их связывает родственными узами»* [Сластёнин В.А., Мажар Н.Е., 1991, с.18].

Об этих общих и специфических особенностях пойдёт речь в дальнейшем.

Вначале об общих особенностях.

Общая характеристика современной педагогической деятельности

Прежде всего следует отметить резко выраженную **неравномерность развития** современной педагогической деятельности в нашей стране. Для неё характерны сложность и разнообразие условий, в которых протекает педагогический процесс, разнообразие профессиональных статусов педагогов различных ступеней и звеньев образовательной системы. Кроме того, процесс профессионализации не на всех ступенях образования можно считать совершившимся, т.е. далеко не везде соблюдаются формально существующие требования к должностям учителей и преподавателей.

Современная школа (общеобразовательная и высшая), оставаясь массовой, всё более теряет свою всеобщность и, тем самым, единообразие, разумеется, там, где оно существует, и в той мере, в какой существует. Речь идёт о процессах всё большей **дифференциации школы** не только по возрасту обучаемых, но и по методам обучения, содержанию образования, качеству преподаваемых и получаемых знаний, видам учебных учреждений. Условия, в которых работает современный педагог, порой настолько различны, что стремление охватить все виды и формы преподавательской деятельности единой педагогической теорией встречает большие затруднения. Становится всё более очевидным, что дошкольная педагогика отличается от педагогики средней школы, педагогика средней школы — от педагогики высшей школы, а последняя — от педагогики взрослых обучаемых.

Характерная особенность педагогической деятельности определяется также постоянным **повышением уровня образования** населения, которое наблюдается в самых разных странах. Всеобщее начальное образование сменилось всеобщим средним, и в наше время уже всеобщее высшее образование не кажется несбыточным мечтанием. С повышением уровня образованности взрослого населения связано повышение уровня образованности учеников в начальных классах (когда приходится вводить нулевой класс, чтобы выровнять учащихся) и повышением информированности учащихся, зачастую проявляющих знания, выходящие за пределы кругозора учителя.

Отсюда проистекает постоянно осознаваемая неадекватность содержания учебных программ возрастным особенностям обучаемых.

Наконец, современный этап педагогической деятельности характеризуется всё большим распространением **идей демократизации и равнопартнёрства** педагогов и учащихся. Возникнув, прежде всего, в сфере профессионального дополнительного образования, идеи андрагогики распространились, не всегда с достаточными основаниями, далеко за пределы образования взрослых, на школу и даже дошкольное воспитание. Пример тому — книга «Новое педагогическое мышление», 1989 года издания.

Типология школьных учителей

Перейдём к описанию различий между педагогами школы, считая профессию учителя сложившейся и не вызывающей сомнения. Речь пойдёт о внутрипрофессиональных различиях, существующих между представителями этой профессии — различиях, которые дают основания для типологии профессии.

Самая грубая типология будет состоять в том, что всех педагогов школы можно разделить на две большие группы: **имеющие педагогические навыки и не имеющие их** или, иначе, прошедшие педагогическую подготовку и не прошедшие таковую. Впрочем, необходимо заметить, что прохождение педагогической подготовки может и не дать педагогических умений и навыков, и, напротив, неимение её не означает их отсутствия — это связано с личностными особенностями преподавателя, которые мы не исследуем. При всей грубости и простоте данная типология наблюдается в реальности, обостряя вопрос: а нужна ли преподавателю школы специальная педагогическая подготовка?

Это противостояние, несомненно, является отражением идей, имеющих более чем столетнюю давность и состоящих в том, что педагогическая деятельность не требует специальной подготовки. В России ещё в 80-х годах XIX века крупный педагог В.Я. Стоюнин, писал, что со временем не потребуются специальные педагогичес-

кие заведения. Он считал, что по мере улучшения общего среднего образования и знакомства учащихся с основами психологии и физиологии, заниматься учительской профессией сможет любой человек: «*для занятия учительских мест понадобится только познакомиться с методиками, что порядочно образованный человек может сделать и без школы*» [цит., Паначин Ф.Г., 1979, с. 174].

В начале прошлого века оживлённо обсуждалась проблема университетской профессиональной подготовки преподавателей средних школ (проекты К.П. Яновского, Д.И. Менделеева и др.). Её противники заявляли, что дидактика «налагает путы» на учителя, а педагогику можно освоить, ознакомившись с основными педагогическими учениями [Князев Е.А., 2002, с.194–197]. Но само распространение с той поры идеи педагогической подготовки, как условия профессионализации учителя, делает решение данной проблемы очевидным.

Помимо этого, можно говорить о различии **социально-гуманитарной, инженерно-технической и естественно-научной составляющей подготовки педагогов**. При всём сходстве педагогической деятельности в этих разных формах преподавания (педагог — не только преподаватель, а преподаватель — не всегда педагог) следует заметить, что они отличаются прежде всего материалом, на котором строится процесс обучения, различием средств, которые могут быть использованы для передачи знаний, и строем мысли, которая проводится преподавателем данной дисциплины в соответствии с аудиторией (классом).

Каждое из направлений подготовки предполагает особую направленность мышления, и ошибаются те, кто думает, что можно равным образом преподавать разом историю и геометрию, арифметику и литературу. Это зачастую случается, конечно, в сельских, а нередко и городских школах, но говорит лишь о непрофессионализме преподавания, поскольку преподавание данных дисциплин предполагает глубокое знание материала, предмета изложения, а не простое изложение учебников. Это и есть разделение труда в сфере общего образования, без которого невозможна, в частности, его профилизация.

Необходимо также отметить различие между учителями **по степени профессиональной подготовленности** и стоящими за ней квалификацией и опытом работы, отражаемых в категориях оплаты труда.

Есть ещё одна дифференциация учителей, дающая основания для выделения их типов — **дифференциация по отношению к учащимся**, которые в современной школе делятся на пассивных и активных. Взаимоотношение преподавателя с теми и другими должно быть и является совершенно различным: в одном случае — назидание, изложение знаний в систематическом порядке, в другом — наряду с этим, сотрудничество, консультация, попытка предоставления необходимой информации. В последнем случае педагог не может выступать в качестве ментора, носителя безусловных знаний, он, скорее, советник или консультант, объясняющий, что всякое знание условно и применимость его изменяется в зависимости от конкретной ситуации.

Наконец, ещё одно различие касается **отношения современных преподавателей к педагогическим технологиям преподавания**. Существенным изменением современной социально-педагогической практики является характерная для текущего времени интенсивная разработка педагогических методов и технологий. Поиск и освоение новых методик и методических средств становятся главным мотивом повышения квалификации учителей и преподавателей. Педагогику захлёстывает вал инноваций, смыслом которых порой становится обновление ради обновления.

Факторы, определяющие качество педагогической деятельности

Владение технологиями — не единственный фактор, влияющий на преподавание учителей. Качество образования во многом зависит от их умения донести до учеников учебный материал. Но эта роль выявляется при определении ролей других участников и значимости других факторов жизни школы, тесно связанных с проблемой учительских кадров. По отношению к кадрам можно говорить, прежде всего, **о внешних факторах**, т.е. факторах, опре-

деляющих качество образования косвенным образом.

Образование, понимаемое как обучение — процесс, совершающийся между педагогом и учащимися, всё остальное составляет обеспечивающие условия, подчас необходимые, но недостаточные, для этого процесса. И доминирующей здесь остаётся фигура преподавателя, его личность. Особенности личности преподавателя, влияющие на педагогический процесс, — это **внутренние**, прямые факторы, обеспечивающие качество образования. Итак, рассмотрим вначале внешние факторы процесса преподавания.

Первый фактор — **администрация** школы. Хорошо известно, что хорошее администрирование способно вывести школу на первый план, в том числе за счёт привлечения педагогических кадров. И напротив, плохое администрирование приводит школу даже с хорошими традициями преподавания к упадку. В настоящее время роль администрации возрастает, поскольку важно ориентироваться в содержании преподаваемого материала и обеспечить его педагогическими кадрами, если не квалифицированными, то способными обрести квалификацию (прежде всего, за счёт возраста и мотивации). Конечно, можно отнести администрацию к преподавательским кадрам — в конце концов, разве директор, заместители по учебной, воспитательной работе не являются педагогами той же школы? Но это будет явным нивелированием: администрация выступает особым звеном педагогической системы школы, и не следует принижать её роль, которая в ряде случаев становится антагонистичной по отношению к коллективу школы. Несомненно одно — особенная роль администрации школы в функционировании системы качества образования.

Другой фактор — **материально-техническая база** (от состояния учебных и иных помещений до оснащённости учебных курсов лабораториями, оборудованием, компьютерами, литературой, учебными и наглядными пособиями, а также типографией, хотя бы настольной). Здесь педагогические кадры также играют большую роль: будут хорошие преподаватели, будут и пособия, и освоение компьютеров и лабораторий. Следует также иметь в виду, что

ни компьютеры, ни лаборатории, ни оборудование, ни библиотечная база не возникают сами по себе, их нужно добыть или создать и сохранять, опираясь на педагогические кадры. Педагогические кадры выступают здесь в контексте материально-техническом, как до того — в контексте административном: они сохранятся и будут развиваться на хорошей базе, но рассосутся, деградируют и исчезнут на плохой.

Третий фактор — существование и соблюдение в каждой школе **государственных стандартов**. При всей спорности и проблематичности создания стандартов образования, особенно в наше время непрерывных социальных изменений, они «работают» на создание единого образовательного пространства. Тенденция глобализации способствует этому процессу. Как и предыдущие, отнесём этот фактор к внешним обстоятельствам, определяющим роль преподавательских кадров в их влиянии на качество образования в школе. Он является детерминантой, задающей общее направление и характер преподавательской деятельности, но лишь косвенно влияя на качество преподавания: школы, имея общие стандарты образования, отличаются качеством преподавания знаний.

Особого внимания заслуживает фактор **финансирования** образования. Несомненно, что учебные учреждения, оснащённые по последнему слову информационно-педагогической техники, с хорошо оборудованными классами, рекреациями, спортивными сооружениями, с педагогами, не бегающими в поисках дополнительного заработка, способствуют качеству образования. Однако, не будем забывать, что это лишь один из факторов, который без связи с остальными обесценивается. Достаточно вспомнить историю с американским общим образованием в начале 80-х годов, когда на призыв «Нация в опасности» из федерального бюджета и прочих источников на образование была отпущена дополнительно огромная сумма, причём через некоторое время оказалось, что вся она ушла «как в песок». Неясно, была ли причиной коррупция или неэффективность вложений, но американская общеобразовательная школа осталась в том же, если не в худшем, положении (в отличие от высшей школы, без труда находящей себе всё новых спонсоров, бла-

годетелей и заказчиков). Этот пример показывает, что однозначной связи между финансированием и качеством образования не существует.

После ряда **внешних факторов**, названных нами:

- администрирование школы;
- материально-техническая база школы;
- престижность школы с точки зрения общественных интересов в образовании;
- финансирование школы;
- соблюдение государственных стандартов;
- государственная политика в области образования,

можно перейти к **факторам внутренним**, среди которых следует выделить:

- внутришкольную подготовку преподавателей;
- поддержание профессиональной компетентности;
- опыт преподавания;
- личностные качества, способствующие контакту с учащимися.

Мы называем эти факторы внутренними, поскольку они в большей степени зависят от личности педагога, от его мотивации, профессиональных амбиций, настроенности на преподавание, накопленного педагогического опыта, профессионализации. Рассмотрим их более подробно.

Внутришкольная подготовка учителей.

Точнее следовало бы сказать — становление личности учителя, поскольку имеется в виду формирование учителя в атмосфере данной школы, овладение умениями и навыками преподавательской деятельности непосредственно в процессе общения с другими учителями и по их образцу или в оппозиции с ними, в ходе обучения или после него. Именно на стадии внутришкольной подготовки складывается личность учителя, его убежденность в правильности выбранного пути, его профессиональные интересы, жизненные цели, формируются навыки педагогической деятельности. Внутришкольная подготовка закладывает основы качества образования, транслируемого в процессе подготовки преподавателя.

Поддержание профессиональной компетентности. Имеется в виду профессиональный рост учителя, реализуемый им собственный потенциал. Поддержание профессиональной компетенции означает не просто чтение одного и того же курса год от года лучше, поскольку преподаватель от многократного повторения сам лучше понимает его, но и изменение, модернизацию содержания курса в зависимости от состояния научной дисциплины, которую он освещает. Наконец, профессиональная компетенция означает, что учитель активно участвует в научной деятельности по своему предмету (ведёт разработки, делает публикации) и делится с учениками её результатами. Всё это обеспечивает прямое участие профессиональной компетенции, как особенности личности преподавателя, в обеспечении качества преподавания.

Опыт преподавания — ещё одно личностное качество, напрямую обеспечивающее качество образования путём преподавания. Опыт преподавания — это не просто стаж работы, это навыки, умения, приёмы работы с учащимися, найденные самостоятельно или заимствованные у других. Это умение овладеть классом и удерживать его внимание нужное время, умение чувствовать класс, его интерес, равнодушие или недовольство. Это способность иллюстрировать устный текст примерами или шутками, оживляющими повествование. Но опыт преподавания — это также умение преодолевать собственные затруднения или ошибки, бороться со своими слабостями, умение самоорганизации и саморегуляции.

Личностные качества, способствующие контакту с учащимися.

Речь идёт о личностных качествах учителя, позволяющих и способствующих установлению и поддержанию контакта с классом. Различают внешние и внутренние качества. Первые способствуют привлечению внимания учащихся и в какой-то мере поддержанию его в течение определённого периода (непроизвольное внимание). Но для продолжительной, устойчивой связи с учащимися необходимы внутренние качества преподавателя, связанные с сосредоточенным и умелым преподаванием предмета, с пробуждением у учащихся интереса к преподаваемому материалу, а не к личности учителя (постпроизвольное внимание).

Очевидно, что не каждый фактор в отдельности, но только всё они в совокупности способны обеспечить качество образования в школе.

Изменение роли учителя в современной образовательной ситуации

Современное образование характеризуется радикальными изменениями. Одно из них касается роли учителя в современной образовательной ситуации.

Образовательная ситуация — это те социальные условия и отношения, в которых реализуется профессия учителя и которые складываются в тот или иной период истории, как в самой сфере образования, так и в её связях с другими социальными институтами. Современная образовательная ситуация определяется переходом от «конечного» образования к непрерывному.

Наиболее важным для нашего анализа следует признать **изменение отношений между образованием и наукой**, особенно ярко проявляющееся в сфере послевузовского образования и дополнительного педагогического образования (ДПО — назовём его так, чтобы отличить от принятого наименования профессионального дополнительного образования — ПДО), изменение, оказывающее влияние на вузовское педагогическое образование.

Система повышения квалификации, ДПО, как и система современного образования в целом, предполагала наличие носителя готового знания — этой центральной фигуры исторически сложившейся системы образования, фигуры учителя, преподавателя, одевающего своими знаниями учеников и слушателей, разрешающего их проблемы, отделяющего ложь от истины. Стержнем педагогических наук является дидактика — наука поучать.

Но всегда ли существует этот носитель готового знания, всегда ли можно прибегнуть к его услугам, всегда ли есть готовое знание, как ответ на вопросы, возникающие в ходе обучения? Трудности, переживаемые системой повышения квалификации, ДПО

объясняются в значительной степени именно отсутствием готовых знаний, как ответов на вопросы, с которыми слушатели приходят на учёбу.

Специфика сложившейся образовательной ситуации определяется тем, что потребность в знаниях у слушателя курсов рождается прежде, чем возникло потребное знание. Или, иначе, в системе образования возникает потребность в знаниях, которых пока нет, но которые жизненно необходимы. Наука, которая до сих пор была источником этих знаний, теряет свой статус, её ответы часто смутны, неопределённые, противоречивы. В этом суть конфликта между академической педагогикой и педагогической практикой 90-х годов, породившей авторские школы.

Почему по отношению к системе повышения квалификации, ДПО наука теряет свой статус ментора, источника знаний, статус, который она занимала по отношению к традиционной школе? Это объясняется особым положением системы повышения квалификации по отношению к остальным звеньям системы образования, — она непосредственно связана с жизнью, практическими задачами тех или иных сфер общественного производства. Именно непосредственность связи с жизнью определяет конкретность, остроту и динамику образовательных потребностей, с которыми приходят слушатели на учёбу.

И вот тут-то и обнаруживается, что готовых ответов на их вопросы нет, что знания, излагаемые преподавателем (представителем науки) абстрактны, не вписываются в контекст той действительности, которую представляют слушатели, именно в силу конкретности и динамичности этого контекста. Сообщаемые сведения носят условный характер, то есть зависят от условий их применения, а эти условия ещё предстоит выявить и определить самому обучаемому, как непосредственному участнику событий, породивших вопрос. Решение его возможно лишь в процессе взаимного обмена информацией, конкретного анализа ситуации, который, как правило, недостижим в обычном учебном процессе.

Необычность ситуации станет очевидной, если учесть, что в традиционной системе

образования дело обстоит прямо противоположным образом: имеется громада накопленных человечеством знаний, и требуется разбудить в обучаемом познавательный интерес, чтобы он освоил эти знания или хотя бы их часть, и тем самым получил образование, стал образованным человеком.

Ещё раз подчеркнём особенность образовательной ситуации, возникающей в системе повышения квалификации, ДПО: основной проблемой образования становится не усвоение огромного и постоянно увеличивающегося объёма знаний или хотя бы ориентация в мощном потоке всё возрастающей информации, а проблема прямо противоположная — получение, создание, производство знания, которого нет, но потребность в котором назрела, которое необходимо здесь и сейчас. Именно это знание ищут участники курсов, семинаров и симпозиумов, на конференциях и совещаниях, выслушивая пленарные доклады и участвуя в «круглых столах».

Для решения этой проблемы необходимо отказаться от убеждения, которое лежит в основе всей системы народного образования — источник новых знаний находится вне системы образования, вся система образования представляет собой лишь способ или средство распространения полученных извне новых знаний среди их потребителей — учащихся и слушателей.

Это убеждение заложено в самом определении понятия образования. «*Образование — процесс и результат усвоения систематизированных знаний*» (Советский энциклопедический словарь, 1982). Следовательно, образование — процесс и результат усвоения готовых знаний. Выработкой новых знаний занимается наука, научная практика, а образование — их усвоением. Наука — способ производства знания, образование — способ потребления, ретрансляции знаний. Это понимание образования оставлено нам, вероятно, эпохой Просвещения, оно фиксирует определённые отношения между наукой и образованием.

В настоящее время это отношение начинает меняться, свидетельство тому — дефицит готовых научных знаний в системе повышения квалификации. И это не просто временно сложившееся положение, это устойчивая

тенденция, которая явствует о необходимости изменения традиционных отношений между наукой и образованием и о передаче функции получения, производства нового знания от науки — образованию (разумеется, не в полном объёме, но прежде всего, в плане решения оперативных задач педагогической и образовательной практики).

Можно сделать вывод о всё более осознаваемой утрате наукой роли единственного источника достоверной образовательной информации и превращении образования из потребителя и ретранслятора в производителя знаний. Особенно остро это положение осознаётся в сфере дополнительного педагогического непрерывного, продолженного образования, где традиционная педагогическая организация учебного процесса становится неадекватной и неэффективной. Эта сфера образования, создававшаяся для решения проблемы обеспечения функциональной грамотности по аналогии с традиционной системой массового образования, испытывает ныне затруднения, требующие подлинно коренных изменений в организации образовательного процесса и переосмысления основных категорий современного образования.

Качество преподавательской деятельности в новой образовательной ситуации

В свете сказанного об особенностях непрерывного образования нетрудно видеть радикальное изменение в постановке проблемы **качества образования**. В системе традиционного, конечного образования качество обучения оценивается по соответствию принятым образовательным нормам и стандартам, иначе говоря, требованиям образовательной системы. В системе непрерывного образования основным субъектом образовательного процесса и основным потребителем знаний становится обучаемый (как педагог, так и учащийся), который сам оценивает важность и необходимость приобретаемых или желательных знаний и информации, а следовательно, и качество образования. Качество непрерывного образования определяется успешностью использования приобретённых знаний, их соответствием образовательным

потребностям обучаемого. Оценка качества образования перестаёт быть прерогативой образовательной системы и становится в значительной степени личным делом обучаемого.

Соответственно меняется роль преподавателя в образовательном процессе: он не несёт ответственности, как было раньше, за качество образования («нет плохих учеников, есть плохие учителя»). Он отвечает за качество **обучения**, за качество преподаваемых знаний и информации. Вопрос же о качестве **образования** является гораздо более сложным, поскольку предполагает установление и согласование критериев оценки качества образования, которые могут значительно различаться у субъектов образовательного процесса, если они проявляют себя в этом статусе.

К субъектам образовательного процесса следует относить учащихся, преподавателей, родителей, администрацию учебного заведения, представителей научного сообщества, работодателей, наконец, представителей государственных учреждений, нуждающихся в услугах образовательных учреждений. Каждый из субъектов имеет своё представление (хотя чаще всего довольно смутное) о том, каким должно быть образование. Кроме того, следует учитывать региональные и национальные различия субъектов образовательного процесса. И полемика вокруг государственных образовательных стандартов наглядно демонстрирует различие этих представлений, доходящее до противоположности.

О различии критериев оценки качества образования различными субъектами образовательного процесса будет сказано ниже, прежде следует сказать о ценности знаний.

Важно видеть исходное различие двух шкал, определяющих ценность учебных знаний, используемых преподавателем и учащимся в сфере непрерывного образования: культурно-исторической и актуальной.

Первая шкала оценивает знания по объёму интеллектуальных усилий и материальных средств, которые были затрачены на их добытие, доказательство или утверждение их истинности и которые определяют интеллектуальную «себестоимость» этих знаний.

Эта шкала используется преимущественно преподавателями, авторами учебников, научным и образовательным сообществом, обществом в целом.

Вторая шкала в качестве основного критерия оценки использует полезность знаний, их пригодность к использованию в повседневной жизни и предполагает получение непосредственного эффекта от их применения. Эта шкала более свойственна учащимся и работодателям.

Возможно будет замечание, что ценность знаний определяется их истинностью. Это верно, но мы намеренно обратились к тем аспектам ценности знаний, которые до сих пор игнорировались. Одной истинности знания недостаточно для того, чтобы оно было оценено потребителем. Как правило, высоко оценивается то, что отвечает потребностям. Более того, истинные знания, не отвечающие актуальным образовательным потребностям, могут игнорироваться и даже отвергаться.

Поэтому качество преподаваемых знаний будет оцениваться учащимся не столько по тому, насколько они важны в культурно-историческом измерении, сколько по их полезности, пригодности для решения насущных проблем. В отличие от конечного образования, которое целиком ориентировано на передачу подлинно научных знаний, научной картины мира подрастающему поколению (исходя из критерия истинности и не обращая внимания на те критерии ценности знания, которыми руководствуется само подрастающее поколение), в непрерывном образовании необходимо учитывать интересы потребителя знания, которые оцениваются по другой шкале.

Современное образование, предполагающее информационные технологии, дающие возможность учащемуся получать едва ли не любые сведения из информационных сетей, позволяет парадоксальным образом реализовать древний слоган Я.А. Коменского — «учить всех всему». Парадоксальным потому, что доступность любой информации (Интернет), реальная или потенциальная, делает процесс обучения отнюдь не безопасным для прочих людей, и теперь, когда стала ясна осуществимость этого слогана, осознаются последствия его

реализации. Образовательные потребности личности выходят из-под контроля, как бы мы его ни называли — государственный, общественный или корпоративный. Всё более ясными становятся последствия безответственного приобретения и применения знаний и информации. Неизбежное ослабление функции государственного контроля делает необходимым усиление взаимного контроля со стороны других субъектов образовательного процесса.

Качество образования связано с ценностью знаний, но не исчерпывается качеством полученных знаний. Можно выделить следующие критерии оценки качества образования:

- Качество усвоения предметных знаний, т.е. знаний, связанных с предметами и научными дисциплинами, изучаемыми в процессе обучения в учебном учреждении (качество обучения). Данное качество полученного образования устанавливается путём дифференциальной и интегральной оценки знаний в ходе зачётов и экзаменов. Более всего данный критерий свойственен преподавателям и администрации учебных учреждений, научному сообществу, издающему учебники и учебные пособия.
- Качество профессиональной подготовки, способности решения профессиональных задач (качество специалиста), которое со временем меняется: «если прежде акцент делался на квалификации специалистов, то теперь к квалификации добавились более широкие и жёсткие требования компетентности и ответственности» [Шадриков В.Д. 2001. С. 8–13]. С этим критерием качества образования связано понятие квалификационной характеристики специалиста.
- Качество образования как развитие способности обучения и обучаемости (качество личности). В достижении данного качества многие видят основную задачу современной школы — учить учиться. О. Тоффлер, критически оценивая традиционную систему образования, говорит о необходимости сместить фокус образования на «здесь и сейчас» [Тоффлер О. 1997. С. 326], поскольку «школа завтрашнего дня должна давать не только информацию, но и способности работы с ней» (Там же. С. 337). «Неграмотным человеком завтрашнего дня будет не тот, кто не умеет читать, а тот, кто

не научился учиться» (Там же. С. 338). Данный критерий более соответствует интересам учащихся.

- Качество образования как развитие способности социальной ориентировки и социального роста (качество профессиональной культуры). Данное качество образования начинает находить отражение в обучении учащихся основам маркетинга, права, экологии и пр. Этому критерия могут и должны придерживаться не только учащиеся, преподаватели и родители, но и общество в целом.
- Качество образования, как условие воспроизводства культурного и материального уровня жизни общества, воспроизводства знаний, традиций, правил поведения, нравственных норм, которыми располагает общество, как условие воспроизводства самого общества (качество образования в обществе).

Наиболее распространённой является оценка качества образования по его соответствию принятым образовательным нормативам, которым должен отвечать образовательный процесс (государственный образовательный стандартам). Данное качество образования является предметом ожесточённой, в том числе политической, борьбы, особенно в нашей стране, и связано с содержанием учебных программ и методами обучения: что изучать, как изучать, в каком объёме, под каким ракурсом, что давать факультативно, а что в обязательном порядке, что изучать фундаментально, а что в прикладном виде и т.д. В конце концов, речь идёт о том, что должен знать «культурный человек». Поскольку представления о культуре, о том, каким должно быть общество, у людей разные, то неудивительны разногласия по поводу качества образования. Существует мнение, что согласие по этому вопросу невозможно: «В демократическом обществе не может существовать школьной концепции, с которой были бы согласны все важнейшие социальные группы общества» [Паулих Г. — по Загвоздкину В.К. 1997. № 3. С. 48–56]. Данный критерий является наиболее противоречивым, он используется различными социальными группами и отражает их интересы.

Как уже говорилось, характеристики и особенности различных субъектов образо-

вательного процесса в плане требований к образованию и его качеству могут значительно различаться. Решением может быть создание системы мониторинга интересов участников образовательного процесса — систематического, регулярного сбора данных о характере образовательных потребностей населения и мнений субъектов образовательного процесса о качестве получаемого образования.

Но каким бы ни был способ согласования интересов участников образовательного процесса, именно преподаватель обязан учитывать потребности сторон и уметь согласовывать их в своей деятельности исходя из конкретных условий.

Учитель как посредник между знаниями и информацией

Мы описали положение в системе дополнительного педагогического образования, но сказанное может быть перенесено на высшую школу, в ней эти явления наблюдаются, может быть, в меньшей степени. В особенности отношения науки и образования связаны с категориями знания и информации.

Знания и информация долгое время рассматривались (да и сейчас ещё рассматриваются) как взаимозаменяемые. Учебные знания и учебная информация воспринимались как понятия, выражающие одно и то же. Когда же возникал вопрос — что же всё-таки получают учащиеся в ходе обучения и образования, неизменно звучал ответ: знания. Но в последнее время положение изменилось.

Образование в нынешнем обществе, называемом информационным, становится непрерывным, перестаёт быть способом усвоения готовых и общепризнанных знаний. Образование (особенно непрерывное, дополнительное педагогическое) становится способом информационного обмена личности с окружающими людьми, обмена, который совершается в каждом акте её жизнедеятельности и на протяжении всей её жизни, обмена, который предполагает не только усвоение, но и передачу, отдачу, генерирование информации в обмен на полученную.

Различие между знанием и информацией можно определить следующим образом. Знания — это проверенный практикой общества результат познания действительности, главные особенности которого — систематичность и непротиворечивость, объективность и независимость от желаний и воли людей. Информация — это сведения любого характера, выражающие чаще всего мнения говорящих, иногда сомнительной достоверности и, как правило, не совпадающие или даже противоречащие друг другу. Картина мира — непрерывно меняющаяся мозаика или калейдоскоп, составленный из этих основных элементов.

Умножение источников информации о мире, превращение «конечного» образования в непрерывное, относительность знаний вследствие быстрого устаревания, появление учащихся с нетрадиционными образовательными потребностями (пользователи информационных баз данных) — все эти процессы ведут к вытеснению знания информацией в качестве основного элемента образовательного процесса, превращению знания в информацию о мире. Это можно наблюдать на теориях, сменяющих одна другую, на сведениях, достоверность которых ограничена не всегда определёнными условиями, на признании наукой условности её картины мира. В самой науке существуют значительно различающиеся представления о научной истине, её происхождении, способах получения и использования.

Таким образом, если раньше наука поставляла образованию только систематизированные, проверенные опытом, объективные знания, то теперь, когда, наряду со знаниями, стала поступать информация, картина мира, излагаемая преподавателем, усложнилась, потеряла былую чёткость и достоверность.

Вытеснение знаний информацией из образовательного процесса означает, что приобретаемые сведения могут носить случайный, несистематизированный характер, быть неистинными и противоречивыми. Их систематизация, приведение в порядок, установление истинности и непротиворечивости — дело и забота самого учащегося. Он не усваивает готовые представления и понятия, но сам из множества впечатлений, знаний и понятий строит своё представление о мире.

Новое образование предполагает развитие способности учащегося создавать и извлекать знания из получаемой информации, т.е. использовать не только готовые знания, но и «полуфабрикат», каким зачастую является информация. Главной задачей образования становится обучение работе с информацией, получаемой от других людей, установление контекста получаемых сведений: кто сказал (его авторитетность и компетентность), где, когда, с какой целью, почему? И на основе этого анализа высказываний устанавливать достоверность получаемой информации.

В традиционной системе образования связь школьника с научной истиной опосредована целой сетью условностей, традиций и процедур, огромным массивом знаний и информации, не имеющей видимого отношения к тому, что его интересует, к его истине. Восстановление непосредственной связи с истинной и желанной истиной, связи, утерянной в процессе развития науки, возвращение научной истине её характера личного переживания, личной ценности — такова задача «реформации» в науке, в решении которой образование играет ведущую роль.

Необходим отказ от внешнего почитания науки (от сложившейся формы всеобщей, а стало быть, «ничьей» истины, объективно, независимо существующей вне познающего субъекта) и восстановление личной веры в научную истину. Необходим переход к истине, существующей в силу убеждений её создателей, открывателей или хранителей, благодаря их убеждениям в её существовании и усилиям по её достижению. Это сложный процесс, и в этом может помочь, прежде всего, педагог, но не поучениями, а советами и консультациями.

В связи с этим важно подчеркнуть значение развития образования для преодоления кризиса отечественной образовательной системы. Трудности, переживаемые современным отечественным образованием, в значительной степени объясняются тем, что традиционные формы обучения теряют свою эффективность; учитель, преподаватель, а с ним и готовые знания, носителем которых он является, теряют былой авторитет, основанный на представлении о вековой мудрости. Учащийся, особенно старшеклассник, всё чаще относится к передаваемым знаниям как к информации, сомневаясь в их достоверности и необходимости.

С другой стороны, желание опереться на что-то, поиск опоры заставляют его искать основу своим доводам, устанавливать истинность информации, хотя бы в условиях своей деятельности, для осуществления своих целей, извлекать знания из информации. Вот почему образование, способствующее превращению не только знаний в информацию, но и информации в знания, может стать условием восстановления и развития отечественной образовательной системы.

Образование, понимаемое как жизнедеятельность, означает, что оно перестаёт быть процессом усвоения знаний, совершаемым в специально организованных условиях (т.е. теряет сходство с обучением и протекает как процесс, организованный по иным, непедagogическим принципам). Оно совершается в иных формах: беседы, разговоры, советы, консультации, обсуждения. Причём важно видеть, что основой этого процесса остаётся общение с другими людьми, носителями нужных, потребных учащемуся знаний и информации. Хотелось бы, чтобы прежде всего таковым выступал учитель, и необязательно только в классе.

Профессиональные требования к современному учителю

На первый взгляд, такие требования легко сформулировать: учитель должен быть владеющим своим делом профессионалом, т.е. не только хорошо знающим свой предмет, но умеющим доступно преподавать его учащимся и обладающим к тому же деловыми и нравственными качествами, которые привлекают к нему учащихся. Но что изменится в этих требованиях при изменении социального статуса учителя?

Профессиональные требования диктуются самой образовательной ситуацией, которая характеризуется, как указывалось выше, развитием информационного общества, ведущего к изменению традиционных отношений не только между образованием и наукой, но и между основными субъектами образовательного процесса: в образовательном пространстве появляется новая фигура учащегося, не сводимая к прежней, нехотя осваивающей школьный материал.

Новая образовательная ситуация характеризуется:

- появлением и распространением нетрадиционного субъекта образовательного процесса с новыми образовательными потребностями;
- изменением социальной роли учителя.

Появление новой фигуры образовательного процесса обусловлено:

- превращением «конечного» образования в непрерывное;
- демократизацией общественных процессов, предполагающей вовлечение населения, в том числе школьников и учителей, в активную социальную жизнь;
- развитием средств массовой коммуникации, влияющих на образовательные процессы;
- превращением образования из сферы потребления и ретрансляции знаний в сферу производства знаний и информации.

Собственно, именно появление этой новой, а вернее, трансформированной, фигуры в образовательном пространстве обусловило изменения в отношении учителя к учащемуся и формирование нового набора функций учителя.

Новой образовательной ситуации соответствует новая педагогическая парадигма, которая характеризуется:

- изменением социальной роли учителя; утратой им роли носителя «вековой мудрости»;
- относительностью учебных знаний, вследствие быстрого их устаревания, превращением знаний в информацию;
- появлением информации в качестве основного элемента учебного процесса, наряду со знаниями;
- необходимостью не столько усвоения, сколько производства информации учащимися и учителями;
- необходимостью обучения учащихся работе с информацией, развитием способности добывать информацию и строить знание из получаемой информации.

Следует заметить, что новая педагогическая парадигма формируется на фоне прежней и сосуществует с ней. Отсюда — неясности, споры и столкновения между сторонниками одной и другой, между преподавателями, ориентированными на традиционную сис-

тему обучения, стремящимися сохранить и упрочить её, и преподавателями, учитывающими происходящие изменения в образовательном процессе. Можно говорить о двух разновидностях учителей: охранителях и новаторах. Современные требования к учителю предъявляются равным образом и к тем, и к другим, но каждый отвечает на них по-разному, в зависимости от условий его существования: наличия педагогической подготовки, содержания предметной подготовки, степени профессиональной подготовки, отношения, как к учащимся, так и к компьютерным педагогическим технологиям.

В новой образовательной ситуации, прежде всего, следует признать возможность установления иных, помимо дидактических, поучающих, отношений между учителем и учащимся — *отношения взаимного обмена информацией, отношения несогласия, возражения, спора, вызванные поиском решения*. Такое вполне реально — учащийся достаточно начитан, он обладает собственным опытом и знаниями, неизвестными учителю, но нуждается в пополнении знаний в некоторой иной области.

Положение учителя кардинально меняется — учащийся теперь не просто выполняет его требования, указания, просьбы, а, напротив, сам становится субъектом, предъявляющим требования к учебному процессу, которые учитель должен удовлетворить. Последний выступает, скорее, советником, консультантом, хотя не исключается и роль тренера, инструктора, репетитора, направляющего и оформляющего энергию познания своего подопечного. Из ведущего учебный процесс (педагога) он превращается в **направляющего и регулирующего** деятельность учащегося. Образно говоря, он не *впереди* учащегося, а *за* ним.

Ещё одно изменение в отношениях преподавателя и учащегося: **мотивация** в непрерывном образовании существенным образом отличается от мотивации в «конечном» образовании. В «конечном» образовании дело обстоит так: имеется громада накопленных человечеством знаний, и требуется стимулировать, разбудить в учащемся познавательный интерес, с тем, чтобы он мог освоить эти знания или хотя бы их часть и тем самым получил образование. Иное дело в непрерывном образовании — моти-

вазия есть изначально, она является условием обучения, и обучение продолжается, пока существует мотивация. Учащийся обращается к учителю, потому что надеется с его помощью решить собственные проблемы, но как только он видит, что получаемые знания не годятся, обучение прерывается.

Существенная особенность непрерывного образования связана с различием **знаний и информации**. Те сведения, которые получает учащийся, ещё нуждаются в упорядоченности. Их систематизация, установление истинности и непротиворечивости — дело и забота самого учащегося. Он не усваивает готовые представления и понятия, но сам из множества впечатлений, мнений, знаний и понятий строит своё истинное представление о мире. Оно может не соответствовать общепринятым представлениям, но дорого учащемуся тем, что он дошёл до него своими силами, и может быть, при достаточной напористости он сумеет сделать его общим достоянием. Следовательно, основным элементом учебного процесса в непрерывном образовании становится не только знание, но и информация.

В этих условиях особенно важна **личность учителя**, вернее, свойства личности, связанные с преподаванием. Педагогический процесс традиционного школьного образования предполагает доминирование педагога над учащимся, демонстрацию образца поведения, нравственности, образа мышления, который должен быть усвоен учащимся. В непрерывном образовании такого доминирования нет, оно предполагает равенство участников образовательного процесса, в котором каждый сохраняется как самостоятельная личность.

Отсюда — различное отношение к источнику сведений и форм поведения со стороны учащегося. Оно может быть основано на авторитарности источника, предполагать властные полномочия, безусловное доверие и подчинение, а может — на авторитетности, предполагающей признание превосходства в знаниях, нравственном опыте, возрасте, уверенности в себе. Демократизация жизни общества даёт основание утверждать, что происходит переход от авторитарной модели передачи готовых знаний, «абсолютных истин», к преподаванию, как организации приобщения учаще-

гося к ценностям и технологиям добывания личностных знаний, служащих порождению им собственного образа мира и реализации жизненного замысла, проекта.

Требования к учителю значительно возрастают. Готовых знаний нет или они недостаточны. Можно сказать, что задача учителя новой формации — конкретизация знаний, возвращение их в контекст социальной действительности, откуда они были извлечены силой научной абстракции. Этим определяется основная особенность нового учителя: он учит **применять** знания, как новые, так и имеющиеся у учащихся, используя опыт не только чужой, но и собственный, для решения жизненных проблем.

Требование применения знаний изменяет назначение образовательного процесса — вместо накопления знаний впрок, решается задача их использования в той деятельности, которую представляет учащийся. Ему нужны не знания, ему нужно решение тех проблем, которые его заботят, а знания, информация выступают лишь условием их решения. И учитель помогает найти это решение.

Всё это делает непрерывное образование процессом, весьма отличным от процесса школьного обучения. Это отличие определяется и новыми отношениями субъектов образовательного процесса, и утверждением информации, наряду со знанием, в качестве основного элемента учебного процесса, и иной мотивацией его участников, и иным назначением учебного процесса.

Таким образом, требования к современному учителю школы, ориентированному на непрерывное (дополнительное педагогическое) образование, могут быть сформулированы следующим образом. Учитель должен учитывать:

1. Смену дидактических отношений информирующими, отношений передачи знаний от педагога учащемуся — отношениями обмена информацией между учителем и учащимися.
2. Смену педагогических («ведущих») отношений между учителем и учащимися — отношениями направляющими и корректирующими, консультирующими и регулирующими.
3. Необходимость обучения не только знаниям, но и работе с информацией.

4. Изменение мотивации учения со стороны учащихся.
5. Изменение назначения учебного процесса.

Кроме того, преподаватель должен непрерывно обновлять свой учебный материал, с которым он имеет дело, и непрерывно обновлять саму деятельность преподавания, её формы, методы и средства. В последнее время общепризнанным способом обновления стало освоение педагогических технологий.

Хотя может показаться, что в новой образовательной ситуации, в непрерывном образовании инициатива в образовательном процессе переходит на сторону учащегося, однако роль преподавателя остаётся достаточно важной и ответственной. Более того, она обретает новые функции, которых не было раньше и о которых было сказано выше.

Заключение

Мы стремились показать сложность и противоречивость статуса современного учителя и установили, что эта противоречивость определяется существованием двух педагогических парадигм в современном образовании: традиционной и новой, обусловленной появлением идеи непрерывного образования. Сторонники традиционной парадигмы стремятся укрепить былую роль и славу образовательных структур как аккумуляторов и трансляторов знания, охранителей социального опыта и культуры. Напротив, сторонники новой парадигмы, отвечая на социальные потребности и образовательную ситуацию, определяемую появлением, наряду с обычной массой учеников, учащихся, стремящихся получить новые знания и информацию, желали бы изменить образовательный процесс и установить иные отношения между учителем и учащимся.

Новизна отношений определяется тем, что образовательный процесс становится не просто передачей знаний от педагога к ученику, но процессом взаимного обмена информацией, приносящим новое знание участникам обмена. Образование становится процессом, рождающим новое знание и одновременно порождающим сомнение в знании существующем. Учитель не просто транслирует готовое знание, стимулируя учащегося к его усвоению, но вместе с учащимся пытается найти ответ на возникшие вопросы, не зная его за-

ранее. И качество образования определяется не только тем, насколько учащийся усвоил и освоил предлагаемые знания, сколько тем, насколько успешно решены его проблемы, с которыми он приходит к учителю.

Особенно важным, в свете различия педагогических парадигм и демократизации общественных процессов, представляется понятие школьной дисциплины.

Дисциплина понимается и как научная дисциплина, и как дисциплина в поведении, мышлении. При всём различии актуальных значений этого слова, исходное значение является общим. Несомненно, что наука, как и образование, предполагает определённую дисциплину мышления, отсюда — «научные дисциплины» как отрасли научного знания, преподаваемые в учебных заведениях и требующие усвоения определённых правил мышления. Без дисциплины ума, дисциплины мышления были бы невозможны достижения науки, продуктивная социальная деятельность.

Потеря дисциплины, как дисциплины поведения, так и дисциплины мышления, этого достижения школьной жизни, означала бы утрату стержня организованного обучения, а потеря «скрытой учебной программы» — обучение дисциплине, пунктуальности, исполнительности [Э. Тоффлер, 1999] — означала бы утрату достижений школы индустриального общества.

Дисциплинированный ум не исключает свободу, но предполагает её, если понимать дисциплину как способность к чётким и строгим независимым действиям, самостоятельным, свободным от руководства другого, а не как вынужденную и обязательную деятельность. Дисциплина внешняя, определяемая действием и присутствием преподавателя, сменяется внутренней, детерминированной логикой предмета исследования или диалектикой взаимоотношений людей, которые определяют деятельность учащегося. Но для этого необходимо, чтобы преподаватель освобождал учащегося от опеки, покровительства, контроля.

Но если в первой, традиционной, парадигме внутренняя дисциплина представляется конечным состоянием эволюции внешней дисциплины, то во второй, нетрадиционной,

парадигме она является исходным состоянием, на котором строится образовательный процесс и без которого он бессмыслен (нацеленность учащегося на решение задачи). Эта преемственность внешней и внутренней дисциплины является залогом связи двух видов преподавательской деятельности, соответствующих различным педагогическим парадигмам.

Исходя из различия названных парадигм и опираясь на различие условий преподавательской деятельности, можно сделать следующие выводы:

1. Несмотря на видимое противоречие и противостояние педагогических парадигм, они сосуществуют и должны реализоваться преподавателями каждая в отношении собственного контингента учащихся.

2. Нет необходимости менять традиционную педагогическую парадигму в отношении учащихся начальных классов, особенно когда обязательность, необходимость принуждения, стимуляция учёбы становятся неизбежными при малой самостоятельности, неразвитой самодисциплине, слабых навыках самоорганизации учащихся, да и просто дисциплины школьной жизни.

3. Но совершенно недопустимо сохранение этой парадигмы в отношении старшеклассников, для которых школьный характер усвоения готовой, систематизированной информации не просто бесполезен, но порой и вреден для их собственного развития, когда самостоятельность становится обязательной и необходимой. И дело не в развитии «активной, творческой личности», а в необходимости для каждого учащегося искать и находить решение собственных жизненных проблем (личностных, социальных). Активная мотивация учебного процесса жизненными проблемами учащихся и ориентация учителей на решение этих проблем, на участие в их решении, а не на простое изложение заданного материала — в этом залог качества преподавания в соответствии с новыми требованиями к образованию.

4. Качество преподавания должно оцениваться в отношении соответствия выбранной педагогической парадигмы существующим условиям преподавания:
— содержание предмета;

— учащиеся (возраст, уровень образования, мотивация);

— наличие компьютерных, педагогических технологий;

— методическое оснащение учебного процесса;

— наличие и степень профессиональной и педагогической подготовки;

— отношение преподавателя к учащимся.

5. Хотя обе педагогические парадигмы могут реализоваться в несвойственных им условиях (например, традиционная — в отношении старшеклассников, а нетрадиционная — в отношении учеников начальных классов, нуждающихся в ведущей поддержке и контроле учителя), всё же необходимо стремиться к установлению в современной образовательной практике адекватных отношений между учащимися и учителями, способствующих повышению качества общего образования.

6. Вопрос о выделении отдельных образовательных школ для одарённых, обычных и иных учащихся хотя и не поднимался в данной статье напрямую, но вывод напрашивается сам собой: невозможно вырастить вундеркиндов в отдельной теплице, как и нельзя отстающих в развитии детей изолировать в интернатах — только на их фоне происходит развитие личности любого ребёнка в школьном коллективе, формируются его отношения к другим людям и их понимание, какими бы они ни были.

Литература

Загвоздкин В.К. Технологии в образовании // Человек. 1997. № 3. С. 48–56.

Князев Е.А. Генезис высшего педагогического образования в России XIII — начала XX века: смена парадигм. М.: Сентябрь, 2001; Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1989.

Паначин В.Г. Педагогическое образование в России. М.: Педагогика, 1979. Советский энциклопедический словарь, термин «образование». 1982.

Сластенин В.А., Мажар Н.Е. Диагностика профессиональной пригодности молодёжи к педагогической деятельности. М.: Прометей, 1991. 144 с.

Тоффлер О. Футурошок. СПб: Лань, 1997; **Тоффлер О.** Третья волна. М.: АСТ, 1999.

Шадриков В.Д. Качество высшего образования: понятия, концепции, практические подходы // Университетская книга. 2001. № 5. С. 8–13. □