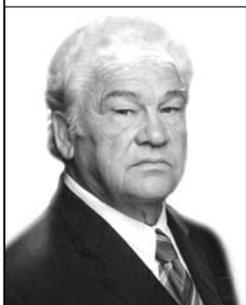


РЕФОРМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО образования – неудачное проектирование изменений вызывает сомнения в серьёзности намерений



Габделхан Габдуллович Габдуллин,
*профессор Казанского (Приволжского)
федерального университета,
доктор педагогических наук*

За годы модернизации системы отечественного образования, несмотря на неоднократные попытки обновить педагогическое образование, постепенно обострялась проблема адаптации системы подготовки учительских кадров к работе, с одной стороны, в новых условиях, с другой — к реальному повышению качества образования в общеобразовательных школах. Решение этой проблемы сегодня стало ключевой задачей в условиях синхронной модернизации системы общего и педагогического образования.

И вот Минобрнауки России теперь принялось за разработку нового документа — Комплексной программы обновления кадров для школ по четырём его аспектам: апробация и развитие профессионального стандарта педагога; обеспечение перехода к системе эффективного контракта педагога; повышение социального статуса и престижа профессии педагога; модернизация педагогического образования. По первым трём из четырёх направлений ещё не обнародованы проекты мероприятий. А по четвёртому направлению подготовлен проект Концепции поддержки развития педагогического образования и вынесен на общественное обсуждение¹. В порядке этого обсуждения возникли суждения о новой Концепции.

- *Модернизация образования*
- *Концепция развития педагогического образования*
- *Государственные образовательные стандарты общего и педагогического образования*

¹ Концепция поддержки развития педагогического образования (проект) // Вестник образования. — 2014. — № 5.

Позитивные и негативные стороны Концепции поддержки развития педагогического образования

С самого начала вызывает недоумение название этого документа как Концепция поддержки развития педагогического образования.

Может ли идти речь о развитии, если за последние четыре года в стране сокращено 38 педагогических вузов, а в 2012 году 71,43% педвузов (из оставшихся) и 78,8% их филиалов признаны неэффективными.

А название «поддержка развития» наталкивает на мнение о нерешительности намерений составителей менять существующее положение дел.

Хотя предложенная Концепция, несомненно, содержит ряд интересных и важных идей.

С полным правом к ним можно отнести:

- проведение ежегодного мониторинга потребности в педагогических кадрах и результатов трудоустройства выпускников педагогических программ;
- приведение в соответствие ФГОС педагогического образования с Профессиональным стандартом учителя и ФГОС общего образования;
- предоставление вузам возможности введения дополнительных вступительных испытаний для поступающих на педагогические образовательные программы;
- усиление системы целевой контрактной подготовки учительских кадров в системе педагогического образования;
- особо важной идеей является значительное изменение системы педагогической практики студентов-будущих учителей в школах (изменение статуса базовых школ вузов, непрерывность педпрактики, оплата труда как практикантов, так и их руководителей и др.);
- восстановление системы наставничества молодых учителей в первые три года их работы в школах;
- повышение профессиональной квалификации профессорско-преподавательского состава вузов, работающих с подготовкой педагогических кадров (желательно не только стажировка в других вузах).

Среди мероприятий Концепции поддержки развития педагогического образования имеются и ещё до конца не уточнённые задачи. В чём, например, выражается необходимость подготовки учителей педвузами совместно с педколледжами в рамках «прикладного» бакалавриата? А для чего предназначен квалификационный экзамен по оценке готовности к работе в школе для выпускников педвузов, когда они сдают выпускные госэкзамены? Или: почему с повышенными требованиями подготовку учителя надо вести по программе так называемого «универсального» бакалавриата, когда для этого предназначена магистратура? Почему отсутствуют квалификационные требования не ниже магистра для преподавателей профильных предметов в старших классах общеобразовательной школы и для руководителей школ и не предусмотрены для других специалистов — таких как психолог и логопед? Такие идеи, вызывающие вопросы по Концепции, можно продолжить. Хотя конечный смысл таких формулировок нетрудно уловить, но в официальном документе каждая задача нуждается в убедительном её обосновании.

К сожалению, в Концепции ещё имеются и сомнительные (для улучшения качества подготовки учителей) идеи. Во-первых, в качестве ключевого элемента обновления педобразования в рамках прикладного бакалавриата «как основной модели подготовки педагогических кадров» Концепция предусматривает «замену значительного объёма теоретических курсов на практический компонент». Тем самым на давно выдвинутую задачу фундаментализации предметной и педагогической подготовки будущих учителей эта Концепция ставит большой крест.

Во-вторых, в Концепции неоправданно много внимания уделяется мероприятиям по привлечению в качестве учителей школы лиц с непедагогическим образованием. Среди этих мероприятий: и грантовая поддержка выпускников непедагогических вузов, трудоустраивающихся в школы; и ускоренная подготовка к педагогической деятельности студентов 3–4-х курсов

и выпускников непедagogических вузов; и практическая («модульная») магистратура для окончивших непедagogические бакалавриаты и др. Ввиду того, что федеральные и отдельные региональные власти образования неотступно пытаются убедить педагогическое сообщество страны в важности привлечения в школы лиц с минимальной педагогической подготовкой (или даже без такой подготовки), несколько подробнее остановимся на этой идее Концепции.

Стремление пополнить учительские кадры за счёт других отраслей образования ничего другого не означает, кроме как признание невозможности возродить эффективную систему педагогического образования, то есть отрицание реальности самой этой Концепции.

А что означает для качества школьного образования, например, грантовая (единовременная или ежемесячная) материальная поддержка новоиспечённых специалистов экономики (инженеров, агрономов, строителей, конструкторов, врачей, учёных и т.д.), изъявивших желание преподавать в школах основные предметы (математику, физику, биологию, технологию, химию, историю и др.) и работать классными руководителями, воспитателями, психологами? Ведь они представления не имеют ни о школьном содержании образования и методике обучения преподаваемых предметов, ни о методах формирования и развития подростковых и юношеских коллективов, не имеют элементарных навыков группового и индивидуального общения со школьниками, не говоря уже об отсутствии у них необходимых знаний и компетенций по возрастной, педагогической и социальной психологии, по возрастной физиологии, по школьной и социальной педагогике, по методике обучения и воспитания.

Неслучайно руководители школ, ответственные за качество образования школьников, всё более и упорнее стремятся обходиться без таких, извините, горе-учителей. Немаловажным является также определение того, за что же устанавливается повышенная (по гранту) зарплата этим привлечённым «с улицы» так называемым педагогам (за халтуру?), когда выпускники известных педагогических вузов обходятся мизерной зарплатой. Разумеется, некоторые из привлечённых работников в дальнейшем могут в школе овладеть квалификацией школьного педагога.

Такие энтузиасты были всегда и раньше. Но их единицы. Совершенно нереально и непозволительно пытаться превращать привлечение к работе в школу выпускников непедagogических вузов в основной канал пополнения учительского корпуса. Тем более общеизвестно, что любой хорошо подготовленный молодой специалист никогда добровольно не будет пытаться трудоустроиться в совершенно неведомой, специфической и весьма сложной сфере.

Что касается идеи педагогической подготовки студентов непедagogических вузов, мотивированных к педагогической деятельности (как полагает Концепция), здесь встают, по крайней мере, две проблемы. Во-первых, как можно достоверно определить мотивированность к педагогической деятельности студентов непедagogических вузов, например, ветеринарного института, где совершенно не предусмотрено общение студентов с детьми, а разговор идёт в основном о животных. Во-вторых, дисциплины для изучения студентами определяются учебными планами самих вузов, а не другими (педагогическими) вузами. Поэтому идея педагогической подготовки их студентов к работе в школах находится в области фантазии.

Бросается в глаза ещё одна идея обсуждаемой Концепции — это неудержимое стремление её разработчиков к сокращению, упрощению и ускорению подготовки учителя в педагогических направлениях (вместо фундаментализации). В этих целях в ней предусмотрены: перевод подавляющей массы учащихся в педагогических направлениях на программы четырёхлетнего бакалавриата, ликвидацию в основном специалитета, мизерный охват выпускников бакалавриата обучением в магистратуре; введение общественно-профессиональной аккредитации программ подготовки педагогических кадров; введение независимого квалификационного экзамена на основе профессионального стандарта педагога, «упрощающего вход

в профессию»; введение квалификационных испытаний (сертификации) для кандидатов на работу в сфере общего образования; расширение программ ускоренного получения квалификации учителя-предметника для студентов непедагогических специальностей и направлений.

Однако, как показывают многолетние наблюдения, в программы педагогического образования из других направлений и специальностей обычно переходит незначительное количество студентов (это было всегда), при том, мягко говоря, не самые успешные, в обучении. А попытка искусственно расширить этот переход (как задумано в Концепции) наталкивается на требования ФГОС к усилению профориентационной работы как со школьниками (профильное обучение), так и со студентами (профнаправленность предметной подготовки, учебная и производственная практика) и ведёт к серьёзному ухудшению подготовки учителей кадров. Таким образом, в Концепцию заложено одновременное решение двух проблемных задач: расширение притока в школы работников с непедагогическим образованием и упрощение (и сокращение) педагогического образования.

Итак, представленный Минобрнауки России для обсуждения проект Концепции поддержки развития педагогического образования нуждается в явной переработке и, исходя из насущных потребностей современной школы, в конкретизации и дополнении мер по реальной модернизации педагогического образования. А лишь наполнение содержания Концепции набором новых модных фраз типа «поддержка развития», «изменение образовательной траектории студента», «школьно-университетское партнёрство», «универсальный бакалавриат», «модульная магистратура», «портфолио студента», «вход в профессию», «сертификация педагогов», «сообщество молодых учителей» не может обеспечить создание новой системы подготовки учителя и напоминает только лишь имитацию реальных действий.

Едва ли спасут Концепцию (в предложенной редакции) восторженные комментарии даже такого высокопоставленного чиновника, как советник министра образования и науки РФ². Тем более, что в них остаются вышерасмотренные совершенно нереальные идеи, такие как возможность «заманивать» абитуриентов и студентов из других направлений на педагогические программы, расширение возможностей получения педагогического образования студентами других направлений после второго курса и др. Настораживает его голословное заявление и отнесение преподавателей предметной подготовки (будущих учителей) в классических университетах в разряд «лучших» при отсутствии критериев для такой оценки (учёная степень преподавателя, его компетентность в использовании педагогического потенциала научных знаний, наличие навыков успешного применения технологий проблемного обучения, проектной деятельности, деятельностного подхода в обучении, уровень знания требований ФГОС общего образования). Удивительно его весьма оптимистичное заверение в том, что «результаты введения Концепции, связанные с качеством работы учителя, точно можно будет увидеть уже через несколько лет», и одновременное предупреждение, что эта «Концепция является не планом глобальной реформы, а предложением некоторых экспериментальных мер».

Участь всех рассмотренных концепций (включая последнюю) модернизации педобразования, к сожалению, приводит к выводу, что система отечественного педагогического образования снова находится сегодня (как двадцать лет назад) в условиях неопределённости её развития. А ведь задачи повышения качества общего образования, реализации ФГОС ОО всё сильнее требуют безотлагательного решения назревших проблем повышения уровня подготовки учительских кадров. Настораживает игнорирование составителями концепций в области педагогического образования и полная оторванность содержания этих концепций от проводимых исследований

² См. Вестник образования. — 2014. — № 5. — С. 16–21.

аналогичных проблем в структурах Российской академии образования³.

Повышение квалификации учителя

В условиях функционирования школы по новым образовательным стандартам особо серьёзную озабоченность вызывает резкое сокращение (на 20%) общего времени подготовки учителей, вследствие чего за четыре года бакалавриата возможности для одновременного значительного усиления практической подготовки и фундаментализации предметной и профессиональной подготовки студентов-будущих учителей могут сводиться на нет. С переходом на ФГОС подготовка учителей в педагогических вузах теперь как бы оторвалась от практики и потребностей школы и должна вестись в отвлечённой манере, в условиях отсутствия конкретной модели новой школы и педагога нового поколения, которые для этой школы должны быть подготовлены. Не случайно отдельные исследователи и работники образования приходят к мнению, что «в настоящее время на уровне Минобрнауки и Правительства РФ действует установка, что педагогическое образование — образование второго сорта, оно не нужно. Считается, что любой специалист с гуманитарным, естественно-научным или техническим образованием буквально «с улицы» может прийти в аудиторию и вести занятия»⁴.

Анализ процесса модернизации системы общего образования показывает, что наиболее значимым фактором, влияющим на качество обучения учащихся, как раз и является уровень квалификации учителя. Не случайно всё больше исследователей и практиков приходят к выводу, что «реформу образования в нашей стране следовало бы начинать не с изобретений нового стандарта, внедрения ЕГЭ и ГИА, подушевого финансирования и других инноваций, имеющих, весьма отдалённое отношение к истинному качеству образования, а с коренного изменения положения

³ Об этом см. Чистякова С.Н., Соколова И.И. О проекте «Концепции поддержки развития педагогического образования» // Педагогика. — 2014. — № 5. — С. 87–94.

⁴ Могилев А.М. Появится ли Учитель нового поколения при реализации ФГОС педобразования? // Народное образование. — 2013. — № 2. — С. 35.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

учителей в обществе и с повышения уровня их квалификации»⁵.

Вполне обоснованно, что за годы модернизации отечественного образования предпринято немало попыток по обновлению системы подготовки педагогических кадров для общеобразовательных учреждений. В 2001 году, например, Министерством образования России принята Программа развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001–2010 годы. Однако в этой Программе в основном охарактеризовалась лишь сложившаяся в стране система педагогического образования и перечислены стоящие перед ней известные задачи⁶. Поэтому она не сыграла какой-либо позитивной роли в реформировании системы подготовки учительских кадров. Через два года приказом Министерства образования страны утверждается новый документ — Программа модернизации педагогического образования, где наряду с другими поставлены задачи обновления системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, усиления фундаментальности предметной подготовки будущих учителей и осуществления новых («современных») моделей практической их подготовки к работе в школе⁷. К сожалению, эта Программа по необнародованным причинам почти сразу же после её принятия фактически была предана забвению.

Следующим шагом к обновлению системы подготовки учительских кадров стали «меры», содержащиеся в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», принятой в 2009 году.

⁵ См. Бершадский М.Е. Между двух стульев: цели и содержание образования // Народное образование. — 2002. — № 2. — С. 159.

⁶ Программа развития системы непрерывного педагогического образования: Приказ МО РФ № 1818 от 24.04.2001 г.

⁷ Программа модернизации педагогического образования: Приказ МО РФ № 1313 от 01.04.2003 г.

В этом новом документе обозначены задача перевода общеобразовательной школы на новые образовательные стандарты и связанная с ним задача совершенствования учительского корпуса, предусматривающие: проведение ежегодных конкурсов «Учитель года», проведение в 2010 году «Года учителя», введение в оплату труда учителя её стимулирующей части (НСОТ), постепенное преобразование педагогических вузов в факультеты классических университетов (или в крупные базовые центры подготовки учителей), привлечение в школу учителей, не имеющих педагогического образования⁸. Эти «меры» по совершенствованию учительского корпуса стали предметами не прекращающихся до сих пор острых дискуссий в обществе и педагогическом сообществе.

Министерство образования и науки РФ в 2009 году утвердило ФГОС ВПО по направлению подготовки 005100 «Педагогическое образование» (квалификация «бакалавр»)⁹. В соответствии с этим высшие учебные заведения страны, готовящие педагогические кадры, стали обучать будущих учителей в основном по образовательным стандартам четырёхлетнего бакалавриата, резко сократив или прекратив подготовку учителей по программам пятилетнего специалитета.

А осуществляемый сегодня переход общеобразовательной школы на новые образовательные стандарты требует существенной корректировки подготовки учительских кадров, то есть обеспечения соответствия образовательных стандартов общего и педагогического образования. Однако анализ содержания этих стандартов (и первоначальный опыт обучения будущих учителей по стандартам бакалавриата) показывает, что стандарт подготовки бакалавров образования значительно уже и бо-

лее обтекаем, чем стандарт общего образования. К сожалению, **в результате реализации стандарта бакалавриата не гарантируется и может не получиться учитель, соответствующий требованиям реализации стандарта общего образования.**

Главное в стандартах педагогического образования — требования к результатам освоения образовательных программ бакалавриата, которые формируются с помощью компетенций общекультурного плана (обеспечивающие формирование в школе культурной среды), общепрофессионального и профессионального плана. Однако перечень общепрофессиональных и профессиональных компетенций бакалавра не содержит указания на необходимость его подготовки в области наставнической, консультативной и коррекционной деятельности; когнитивного и личностного развития; формирования у школьников целеполагания, жизненного планирования, самостоятельности и саморазвития. А по отдельным компетенциям (например, ПК-4, ПК-5) использованы такие общие и обтекаемые формулировки («способность осуществлять педагогическое сопровождение процессов», «способность использовать возможность образовательной среды»), что ожидать реального обеспечения этих компетенций в подготовке бакалавров едва ли возможно.

Стандарт педобразования и действующая школа

В части требований к структуре основной образовательной программы общего образования весьма значим перенос на внеурочную деятельность по направлениям развития личности (духовно-нравственное, физкультурно-спортивное, оздоровительное и т.д.) в таких формах, как кружки, художественные студии, клубы и секции, юношеские организации, общества и другие¹⁰. Таким образом, по ФГОС общего образования реализуется концепция школы полного дня. А это значит, что в подготовке учителя должны быть предусмотрены

⁸ Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». — М.: МОиН РФ, 2009.

⁹ Федеральный государственный образовательный стандарт ВПО. Направление подготовки 005100 «Педагогическое образование. Квалификация (степень) — бакалавр»: Приказ МОиН РФ № 788 от 22.12.2009 г.

как содержание подготовки будущих учителей по направлениям развития личности учащихся, предусмотренных стандартом общего образования, так и организационно-нормативные основы, которые обеспечат готовность учителя к работе в условиях школы полного дня. Всего этого нет в стандарте педобразования. Более того, **ФГОС педобразования не содержит никаких указаний на то, что в результате его освоения учитель сможет решать узловые проблемы организации учебного процесса в условиях реализации новых стандартов общего образования: формирования у учащихся универсальных учебных действий; реализации в школе деятельностного подхода; групповой, парной, индивидуальной работы с учащимися и организации сотрудничества учащихся; преобразования и применения знания в учебно-проектных и социально-проектных ситуациях и другие.**

В программе не выделены изменения в содержании и ценностных характеристиках деятельности педагога в условиях реализации ФГОС общего образования (по разделу «Введение в педагогическую деятельность»), не предусмотрено изучение современных тенденций в реформировании отечественной (и мировой) системы школьного образования (по разделу «История образования и педагогической мысли»), а также новых понятий в образовании, связанных с введением в системы общего и педагогического образования новых образовательных стандартов (по разделу «Теоретическая педагогика»). Ведь новые понятия (термины) появились и в содержании общего образования (основная образовательная программа и её структура, фундаментальное ядро содержания общего образования), и в организации образовательного процесса (формирование учебных планов и образовательных программ, организация внеурочной (внеучебной) деятельности учащихся, системно-деятельностный подход в образовании, компетентностный подход в обучении, формирование универсальных учебных действий, требования к условиям реализации основной образовательной программы), и в определении результатов образования (требования к личностным, метапред-

метным и предметным результатам освоения ОПП, оценка результатов освоения учащимися ООП и другие).

Не соответствует содержание раздела «Практическая педагогика» его названию. Вместо анализа практических действий учителя в учебно-воспитательной работе с учащимися в разделе предусмотрено раскрытие теоретико-смысловых терминов и нормативно-понятийного аппарата педагогической деятельности (методология практической педагогической деятельности, ценностно-смысловое самоопределение педагога, педагогическое проектирование, технология решения задач, взаимодействие субъектов педагогического процесса, возрастообразные и здоровьесберегающие технологии, информационно-технологическое сопровождение образовательного процесса и другие). А Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» понятие «практика» определено как «вид учебной деятельности, направленной на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенций в процессе выполнения определённых видов работы, связанных с будущей профессиональной деятельностью»¹¹.

Совершенно очевидно, что обозначение раздела как «Практическая педагогика» не означает работу по проведению практики, а предполагает изучение студентами самых различных форм практической деятельности педагога (проведения различных типов уроков, многообразных видов внеклассных и внеурочных мероприятий, клубной работы с учащимися, мероприятий с родителями и т.д. и т.п.) посредством планомерного и непрерывного их посещения, наблюдения и анализа у опытных учителей в ходе изучения студентами теоретических вопросов педагогики, что напрочь отсутствует в традиционном педагогическом образовании.

¹⁰ Федеральный государственный образовательный стандарт начального (основного, среднего) общего образования: Приказ МО и Н РФ № 373 от 06.10.2009 г. (№ 1897 от 17.12.2010 г. и № 413 от 17.05.2013 г.).

¹¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». — М.: Проспект, 2013.

Совершенно не отвечает назначению содержание раздела «Практикум по решению профессиональных задач». Он опять ограничен лишь продолжением разговора о различных понятиях педагогической деятельности: о видах и типах профессиональных задач, алгоритме и общей оценке их решения, организации для этого образовательной среды, о методах изучения и поддержки учащихся, формах и технологиях взаимодействия субъектов образовательного процесса, об использовании разных средств коммуникации, о проектировании профессионального самообразования учителя.

В этой программе нет даже попыток решения каких-то конкретных профессиональных задач будущими учителями. А ведь **проектирование и решение различных (узловых) профессиональных практических задач будущими учителями можно обеспечивать только в период педагогической практики студентов в образовательном учреждении. Для этого важно сначала составить перечень конкретных реализуемых педагогических задач, предстоящих решению студентами в период их производственной практики (обеспечение активного внимания учащихся в ходе учебных занятий, стимулирование учащихся к активной деятельности в процессе учебных занятий, обеспечение дифференцированного подхода к учащимся на различных этапах занятия, активизация межличностных отношений и взаимопомощи в процессе коллективной и групповой работы, выработка умений учащихся по самостоятельному поиску и использованию учебной информации, достижение осознанности суждений учащихся по достигнутым результатам образования, отработка умений применять знания в решении практических задач, формирование универсальных учебных действий обучающихся в ходе учебной и внеучебной деятельности, выработка метапредметных результатов в процессе образовательной деятельности, отработка навыков проектной деятельности учащихся и многие другие).** Достижение постепенного решения основных профессиональных задач будущими учителями в процессе педагогического образования потребует построить глубоко продуманную систему их непрерывной педагогической практики в обще-

образовательной школе за весь период обучения в вузе.

Вызывает удивление исключение из программы подготовки бакалавров образования раздела по педагогике «Управление образовательными системами». Вследствие чего такие элементы деятельности учителя, как формирование у учащихся универсальных учебных действий: регулятивных (целеполагание, планирование, прогнозирование, оценка, саморегуляция), познавательных (формирование цели, поиск информации, выбор способов решения задач, контроль и оценка), коммуникативных (планирование, сотрудничество, разрешение конфликтов, управление поведением партнёра), вплотную связанные с реализацией требований ФГОС; организация образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС ОО, формирование системы оценки качества образования в новых условиях и другие программой бакалавриата не предусмотрены для изучения будущим учителем. А профессиональным стандартом «Педагог», утверждённым Министерством труда и социальной защиты (от 18.10.2013 г. № 544 ч.), предусмотрено знание учителем «основ теоретических дисциплин, необходимых для решения педагогических, научно-методических и организационно-управленческих задач, теории и методов управления образовательными системами»¹². Однако будущие учителя по действующей программе подготовки бакалавра совершенно не готовятся к участию в организационно-управленческой деятельности в школе: в обсуждении и принятии управленческих решений, организации методической работы с педагогами и внутришкольного контроля, анализе и оценке деятельности школы, к прохождению периодической профессиональной аттестации. В создавшихся условиях перечисленных упущений в подготовке педагогических кадров **реализация нового образовательного стандарта в школах может вылиться только в широкую кампанию по очередной имитации реальной деятельности. НО**

¹² Профессиональный стандарт. Педагог. — М.: Перспектива, 2014.