

ПОЯВИТСЯ ЛИ УЧИТЕЛЬ нового поколения при реализации ФГОС педобразования?



Александр Владимирович Могилев,
профессор Воронежского государственного
педагогического университета,
доктор педагогических наук

Продолжающаяся деградация образования — закономерный итог размытия в результате реформ модели российской школы советского периода. Модели новой школы и учителя нового поколения отражены в стандартах основного образования и высшего педагогического образования. Однако соответствие этих стандартов неполное, и реализация ФГОС педагогического образования не ведёт к появлению учителей нового поколения. Новые школьные образовательные стандарты некому реализовать.

- образовательный стандарт • основная образовательная программа
- компетенция • общая школа • подготовка учителей • бакалавр
- педагогическая деятельность

Кадры решают всё?

Система образования ещё не в состоянии воспроизводить отношения, которые станут характерными для общества на новом этапе его развития. Пока нечего воспроизводить, эти отношения ещё не сформировались. Нельзя считать оправданными ожидания, что образование окажется эффективным инструментом по формированию общественных отношений нового типа: по своей сущности образование консервативно, здесь представлен в основном накопленный опыт общества, а не воз-

можности поиска. Иначе говоря, являются ошибкой попытки с помощью школы исправить недостатки общества, изменить направление и темпы его развития. Деятельность в образовании происходит на основе консенсуса по поводу социально принятых норм.

Так, в настоящее время не вполне ясны, не приняты обществом модели и требования к подготовке выпускников (они нашли лишь отражение в виде государственных образовательных стандартов нового поколения — ФГОС). В результате как общее среднее, так и высшее образование России, внешне демонстрируя успешность ведущихся реформ, в действительности

реализует лишь эклектичные изменения-шаги в разных направлениях (подобные броуновскому блужданию микрочастиц), которые потенциально могут помочь нащупать требуемое состояние системы. Однако в целом такие действия нельзя назвать рациональной и оптимальной стратегией изменений.

Большим вопросом реформ в образовании, продвижения в школу и вуз изменений является состояние и социальное самочувствие учительско-преподавательского корпуса. Длительный период низких заработных плат учителей и преподавателей привел к стойкому снижению человеческого потенциала, активности и инициативности в этих социальных группах. Теперь это положение начинает выправляться (по крайней мере, звучат такие декларации). Однако трудно ожидать, что человеческий потенциал этих групп восстановится быстро. Возможно, потребуются не менее 10 лет после полноценной реализации формулы «средняя зарплата учителя равна средней зарплате по региону, а средняя зарплата преподавателя вуза — двойной зарплате по экономике» для того, чтобы качество человеческих ресурсов в образовании оказалось на уровне сфер, где успешно развиваются инновационные процессы.

Не менее важной стороной проблемы кадрового обеспечения образования (на которую пока недостаточно обращают внимание) является подготовка педагогических кадров.

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. В 2010 году обсуждался вопрос о закрытии более 300 педагогических вузов по стране. Многие сменили профиль, стали классическими или ещё какими-нибудь университетами, перестали готовить учителей. При проведённом не так давно мониторинге вузов в список «неэффективных» попало большое число педвузов, в том числе флагманы отрасли. Без учёта специфики, социальной значимости этого направления был поставлен вопрос об их закрытии, реорганизации или опти-

мизации деятельности. Всё это не будет способствовать укреплению педагогического образования, качеству нового набора и учебного процесса, пресловутой эффективности педвузов.

Сейчас демографическая картина в России несколько изменилась по отношению к тому, какой она была в 2008–2010 годах. Число детей начального школьного возраста быстро увеличивается. Классы переполнены, но открывать дополнительные мешает отсутствие учителей начальной школы. Старение педагогических кадров прошлого поколения достигло в некоторых регионах опасных значений (здесь возраст значительной части женщин-педагогов — 65–70 лет, средний возраст вузовских преподавателей — далеко за 50 лет). Образуются вакансии, которые нечем заполнить. В ближайшие годы неминуемо возникнет вопрос возрождения педагогического образования и массовой подготовки педагогов. Может быть, не стоит сейчас губить то, что вскоре придётся героически восстанавливать?

Однако в педагогическом образовании в последние годы возникли ещё трудности и проблемы, связанные с переходом высшей школы на государственные образовательные стандарты нового поколения ФГОС и происходящем переходе на образовательные стандарты нового поколения в общеобразовательной школе.

Проведём анализ вузовских ФГОС педагогического направления, утверждённых 17 января 2011 г., и ГОС общеобразовательной школы, утверждённых 17 декабря 2010 г., попытаемся выявить степень их соответствия друг другу.

Образовательные стандарты основного общего образования: смена моделей учителя и школы

Об особенностях образовательных стандартов нового поколения написано уже немало, в том числе в резко критическом

ключе. Мы, напротив, выделяем позитивные моменты в этих стандартах, и один из важнейших состоит в отказе от детального описания содержания и методов обучения, а вместо них — в определении требований к результатам, структуры и условий освоения основной образовательной программы с учётом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Интересен и социально психологический портрет выпускника общей школы, фиксирующий цели образования в терминах личностных характеристик (однако, на наш взгляд, данный портрет имеет системный дефект, связанный с недооценкой в личностных характеристиках подготовки к труду и развития трудолюбия учащихся общей школы). Отметим, что в стандарте общего образования, наконец, достигнуто соответствие содержания образовательной деятельности возрастным потребностям и особенностям школьника общей школы.

Следует воспринимать эти образовательные стандарты не как фиксацию некоторого существующего в школе положения дел, так сказать, не как «истину в последней инстанции», а как указатель направления изменений, развития. В свою очередь, сами стандарты ненадолго останутся неизменными. Очевидно, что после первого цикла обучения по ним потребуются коррекция или даже замена стандартов их новым поколением. В этом случае мы имеем дело со стандартами — процессом изменений. Неясно только, насколько вообще пригоден этот термин для столь изменчивой сущности.² Вероятно, он выбран не очень удачно.

Проанализируем стандарты с той точки зрения, как они по-новому моделируют деятельность учителя и какие к учителю предъявляют требования. Особый интерес представляет собой не столько само содержание стандарта, упоминание в нём тех или иных элементов подготовки школьников, сколько акценты, расставляемые в процессе этой подготовки.

В разделе результатов реализации образовательной программы в первую очередь описа-

ны личностные результаты (учебная мотивация, личностное саморазвитие и самоопределение, межличностные отношения и социальные компетенции, целеполагание и жизненные планы и др.), во вторую — метапредметные результаты (общекультурные аспекты, регулятивная, познавательная, коммуникативная деятельность, учебная самостоятельность и организация учебного сотрудничества), и, наконец, в самую последнюю — предметная, причём её признаки даются в терминах «получение нового знания, преобразование и применение знания в учебно-проектных и социально-проектных ситуациях».

Анализ предметных требований выявляет существенное смещение предметной подготовки в сторону прикладных аспектов, практического применения или, наоборот, философского и мировоззренческого обобщения предметного знания. Явно выражена критическая оценочная позиция по отношению к знанию — та, которая соответствует высшей ступени таксономии Блума.

Всё это вкуче создаёт совершенно новые требования к деятельности и подготовке учителей школы. Учитель выступает уже не как учитель-предметник, а как учитель-тьютор, в первую очередь тонкий психолог-наставник, диагност и коррекционер когнитивного и личностного развития, организатор учебной деятельности и медиатор детского общения, а уже во вторую — носитель знаний предметной области. Серьёзные требования новые стандарты предъявляют к уровню собственного личностного и культурного развития учителя. Без этих условий невозможна полноценная реализация требований к реализации основной образовательной программы общей школы.

В деятельности учителя должен произойти отказ от привычных фронтальных форм работы со школьниками в классе. Его взаимодействие с ними должно стать преимущественно индивидуальным, диагностическим, консультационным и коррекционным по задачам. В то же время

к организаторским способностям учителя предъявляются особые требования: индивидуальная работа с каждым школьником должна проходить на фоне групповой целого класса (если последний сохраняется). Такое одновременное участие педагога и в коллективной работе с классом и в индивидуальной работе с учащимися на основе современного школьного опыта представляется малореальным. В результате более ориентированной на решение задач нового образовательного стандарта является следующая модель: преподаватель-предметник работает с классом (возможно, увеличенным по численности), и в то же время параллельно, как в отдельных группах в классе, так и индивидуально со школьниками работают 1–2 педагога-психолога, решающие задачи личностного и метапредметного характера. Вероятно, в школах придётся перейти от нынешней малоэффективной модели классного руководителя к полноценному освождённому воспитателю в расчёте на 15–20 детей. Естественно, что рамки урока для такой деятельности становятся тесными, и школе потребуется перейти к иным формам и рамкам организации образовательного процесса. Для метапредметной и воспитательной деятельности должно быть выделено соответствующее время, ресурсы и они должны получить определённые организационные формы.

В части требований к структуре основной образовательной программы общего образования весьма значимым является перенос на внеурочную деятельность по направлениям развития личности (духовно-нравственное, физкультурно-спортивное и оздоровительное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) в таких формах, как кружки, художественные студии, клубы и секции, юношеские организации, общества и т.д. Таким образом, реализуется концепция школы полного дня. Это значит, что в подготовке учителей должны быть предусмотрены как содержание подготовки по направлениям развития личности, предусматриваемым стандартом (хотя бы на вариативной основе), так и организационно-правовые основы, которые обеспечат готовность учителя к деятельности в условиях школы полного дня. Пока что, как известно, школа и учительский корпус оказались совершенно неподготовленными к реализации модели школы полного дня, и там, где такие школы появились, это

происходит за счёт аутсорсинга, ресурсов и компетенций учреждений дополнительного образования, и не иначе, чем в пилотном режиме.

Таким образом, переход к образовательным стандартам общего образования нового поколения, его полноценная реализация требуют существенной коррекции в подготовке педагогов, осуществляемой в рамках вузовского педагогического образования, либо в рамках послевузовского повышения квалификации и переподготовки.

Однако содержащиеся в стандарте указания на условия реализации образовательной программы весьма неконкретны и обтекаемы, в том числе в части кадрового обеспечения реализации этих стандартов. Ясно, что кадровое обеспечение потребует серьёзной и длительной заботы о подготовке и повышении квалификации педагогических кадров.

Мы рассмотрим лишь один из аспектов проблемы и постараемся ответить на вопрос, насколько стандарты педагогического образования отвечают нуждам реализации в школе стандарта общего образования.

Стандарты и пробуксовка педагогического образования

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100, «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр»), утверждённый годом позже стандарта основного общего образования, содержит определённые намёки, можно сказать, реминисценции на стандарт общего образования. Необходимо отметить, что эти реминисценции и отсылки нелегко понять и оценить без одновременного прочтения и сличения стандартов высшего педагогического и основного общего образования,

без понимания новых моделей учителя и школы, аксиоматически обозначенных новыми стандартами общего образования.

Цель обучения (см. IV раздел ФГОС) формулируется в соответствии с компетентным подходом как «должен решать... профессиональные задачи в соответствии с видами профессиональной деятельности», и в частности, среди задач в области педагогической деятельности содержится диагностика потребностей и возможностей учащихся, проектирование индивидуальных программ и маршрутов обучения, воспитания, развития, организация обучения и воспитания с использованием технологий, отвечающих возрастным особенностям учащихся и отражающих специфику областей знания, и т.д. Таким образом, предметная область подготовки учителя теперь «спрятана» в «использование технологий... отражающих специфику областей знания», т.е. отходит на второй или даже третий план.

Главное в стандарте — требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата (раздел V), которые формулируются с помощью компетенций общекультурного плана (обеспечивающих формирование в школе культурной среды), общепрофессионального и профессионального плана. Однако перечень общепрофессиональных и профессиональных компетенций не содержит указания на необходимость подготовки в области наставнической, консультационной и коррекционной деятельности, диагностирования уровня и проблем когнитивного и личностного развития, формирования у школьников целеполагания, жизненного планирования, самостоятельности и саморазвития. Практически всё разнообразие проблематики воспитательного и метапредметного характера из стандарта общего основного образования уместилось в следующие 4 компетенции:

- способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития личности обучающихся (ПК-2);

- способность осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-4);

- способность использовать возможности образовательной среды для формирования универсальных видов учебной деятельности и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5);

- способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, их творческие способности (ПК-7).

Отметим также, что по компетенциям ПК-4 и ПК-5 использованы такие общие и обтекаемые формулировки («способность осуществлять педагогическое сопровождение процессов...» и «способности использовать возможности образовательной среды...»), что ожидать реального обеспечения этих компетенций в подготовке бакалавров не приходится. Даже не ясно, к какому разделу подготовки педагогов эти компетенции отнести: к педагогике, психологии, методике воспитательной работы, социологии, профориентологии, техническим средствам обучения, оценке качества обучения. Или ко всем сразу?

После перечня компетенций стандарт переходит к их проекции на традиционную сетку дисциплин: история, философия, экономика, педагогическая риторика и т.д. В конце концов, все педагогические компетенции сводятся к традиционным методикам преподавания предметов, т.е. к известному репродуктивному методу обучения.

Как видим, стандарт подготовки бакалавров образования значительно уже и более обтекаем, чем стандарт основного общего образования, в результате реализации стандарта бакалавра не гарантируется и не может получиться учитель, соответствующий

щий требованиям реализации стандарта общего образования. ФГОС не содержит никаких указаний на то, что в результате его освоения учитель сможет решать задачи педагога школы полного дня, вести некие элективные и факультативные курсы, программы дополнительного образования, организовывать кружки, секции и клубы и т.д. Кто же будет реализовывать концепцию школы полного дня?

При этом нужно учитывать, что стандарты стандартами, а существует практика подготовки в педагогических вузах, разработки образовательных программ по дисциплинам этой подготовки. Компетенций в стандарте много, а это значит, что на формирование одной компетенции будет отводиться учебный курс, содержащий некое усредненное число часов, например 72 или 2 зачётные единицы. Представляете себе такой курс на 72 часа (из которых 36 отводятся на аудиторные занятия и 36 — на самостоятельную работу, который назывался бы «Задачи воспитания и духовно-нравственного развития личности учащихся»). Да этого времени не хватило бы, чтобы эти задачи перечислить!

Итак, реализация модели учителя и школы в стандартах педагогического образования проведена значительно более непоследовательно и фрагментарно, чем в стандарте общего образования. Реализация ФГОС не ведёт к подготовке учителя, способного осуществлять образовательные программы основной общей школы на уровне, задаваемом соответствующим стандартом.

Однако даже таких учителей, обучавшихся в соответствии с обновлёнными подходами,

в школах России будут единицы. Основной корпус учителей, относящийся к пожилому поколению, обучался по старым стандартам и программам, также остаётся неготовым к реализации новых стандартов общей школы. Краткосрочные курсы повышения квалификации, проводящиеся один раз в 5 лет в объёме 72 часа, несмотря на оптимизм руководителей региональных ИПКРО, не способны решать задачи обновления и модернизации школы в соответствии с потребностями общества.

Казалось бы, подготовка педагогов в вузах должна «работать» на реализацию новых образовательных стандартов в школе, стандарты должны соответствовать друг другу. Однако это не так. В действительности 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.

Понятно, что вся образовательная система крайне инерционна и консервативна, накопление изменений займёт многие годы, и невозможно перейти к реализации новых стандартов в весьма ограниченное, отпущенное для этого время. Поэтому реализация новых стандартов грозит вылиться в гигантскую кампанию по имитации реальной деятельности и очковтирательству. **НО**