

Педагогическое образование: проектирование шага развития

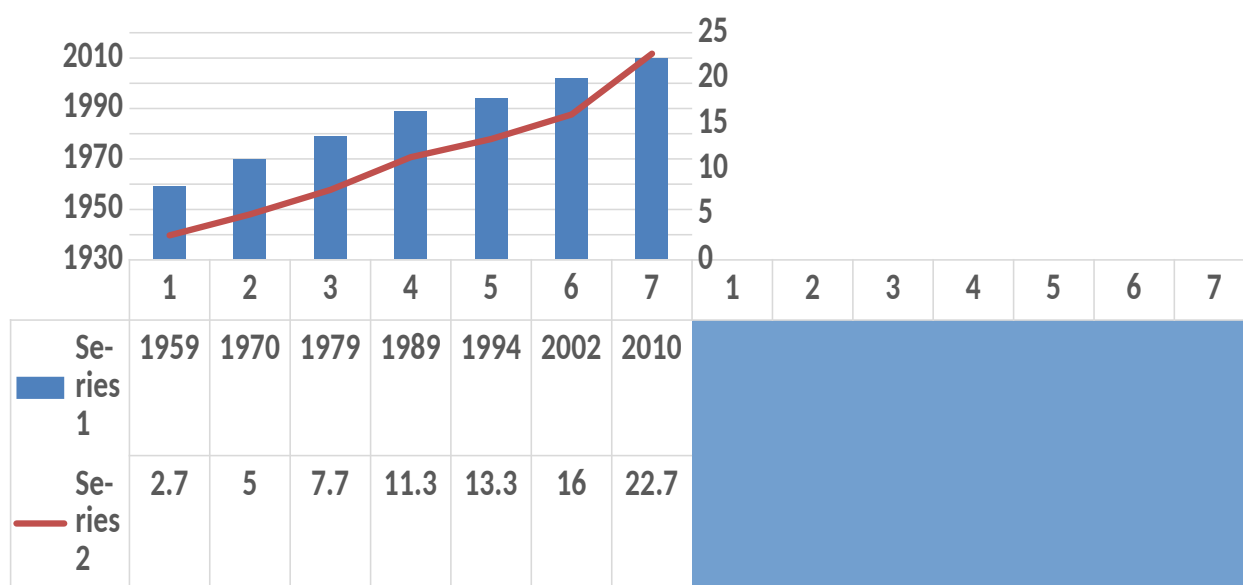
Как известно, любая система стремится к состоянию равновесия. Как, впрочем, и то, что равновесным можно назвать такое состояние системы, при котором изменения, происходящие внутри нее, полностью компенсируют трансформационные, идущие во внешней среде. Эта естественнонаучная истина, к великому сожалению, была предана забвению лидерами российского педагогического образования, что повергло последнее в состояние кризиса. Школа отставала от жизни, а система подготовки учителей отставала от процессов, происходящих в средней школе. Факт этот стал столь очевиден всем участникам образовательного процесса, что несколько месяцев назад Министерством образования и науки РФ была создана рабочая группа по подготовке концепции модернизации педагогического образования, с первыми результатами работы которой мы и собираемся познакомить участников конференции.

Работу мы начали с попытки сформулировать ***предположения (гипотезы) относительно того, почему сегодня нельзя не менять существующую модель подготовки учителя.*** Для этого мы соотнесли его – учителя возможности с теми новыми требованиями, которые к нему предъявляются сегодня. Впрочем, очень скоро мы поняли, что речь пойдет о формулировке новых требований к квалифицированному учителю. Связано это было с тем, что система его, российского учителя, подготовки не претерпела сущностных изменений. Как следствие, выпускником педагогических программ сегодня чаще всего является выпускник, ориентированный на работу в логике предметных достижений его ученика. А ситуация в школе и особенно за ее стенами сильно изменилась. Все интересанты в работе школы четко артикулируют запрос на выпускника, который уверенно чувствует себя в нестандартных ситуациях, умеет принимать решения и отвечать за них, вступать в коммуникацию с целью быть принятым и понятым и т.д.

В этой ситуации ведущими трендами развития систем образования многих стран стали: индивидуализация, работа учителя, ориентированная на достижение учащимися определенного набора образовательных результатов (работа в логике компетентностного подхода), прозрачность оценочных процедур и т.д.

К этому следует добавить, что объективными следствиями становления школы как института информационного общества, становится потеря учителем монополии на передачу знаний и эволюция от доминирования обучения – к учению в образовательном процессе. Образование как следствие, официально провозглашается (трансформируется в умах участников образовательного процесса) сферой услуг. Учитель же в сознании родителей, значительная часть которых теперь имеет соизмеримый с преподавателем уровень образования (см. Рисунок 1), и учеников уже не является носителем сакрального знания, становится помощником, представителем школы (государства), исполнителем, отвечающим за качество предоставляемой услуги.

Рисунок 1. Доля населения РФ в возрасте 15 лет и старше, имеющих высшее образование¹



Нельзя не отметить, что традиционная школа сегодня вынуждена конкурировать со стремительно развивающимся семейным обучением. Это, на наш взгляд, говорит о том, что даже оплот российского школьного образования – начальная ступень (как тут не вспомнить о наших достижениях в исследовании PIRLS) уже не выглядит современной,

¹ Материалы рабочей группы по подготовке доклада экспертной группы «Новая школа» в рамках разработанных предложений по корректировке Концепции долгосрочного социально-экономического развития страны на период до 2020 г. (Стратегия – 2020)

привлекательной для учеников и их родителей. Внутренний распорядок жизни современного молодого человека в школе (общее для всех расписание, традиционное расположение парт в классе, рядом со стендами и фотографиями великих), железобетонный учебный план, состоящий из традиционного набора предметов, заданный правилами игры авторитет учителя и многое другое – все это никак не вписывается в реалии современной жизни.

Индикатором всей этой несовременности, архаичности работы отечественной школы можно считать стабильно низкие результаты российских 15-летних учащихся подростков в международном исследовании PISA, что, на наш взгляд, является следствием противоречий между современными требованиями к качеству и содержанию образования и традиционными институтами, методами и формами обучения и воспитания, читай – ресурсами современного отечественного учителя. Это очень хорошо видно, если выводы относительно дефицитов российских школьников в исследовании PISA², соотнести с дефицитами, которые были обнаружены у студентов – будущих учителей математики и начальной школы в исследовании TEDS-2008³ (см. Таблицу 1).

Таблица 1. Дефициты, обнаруженные у российских школьников в исследовании PISA, студентов – в TEDS-2008

PISA	TEDS
<u>У российских школьников:</u>	<u>Российские студенты (учителя):</u>
1. Не сформированы различные типы чтения (работа с информацией, представленной в неявном виде, форме таблиц, реконструкция разных точек зрения и т.д.);	«...достаточно успешно справляются с большинством математических заданий, требующих воспроизведения изученного содержания (определения, теоремы, теоретического факта, алгоритма действий и т. п.), но испытывают затруднения при выполнении заданий, требующих самостоятельного вывода, анализа
2. Отсутствует учебная самостоятельность, присутствует установка на стереотип (не могут самостоятельно установить	

² Приводится по книге: Каспржак А, Поливанова К., и др. «Новые требования к содержанию и методике обучения в российской школе в контексте международного исследования PISA – 2000». М. Университетская книга 2005

³ Ковалева Г. Отчет о научно-исследовательской работе по теме: «Качество педагогического образования в России (по результатам международного исследования по изучению педагогического образования и оценке качества подготовки будущих учителей математики TEDS)», Институт содержания и методов обучения РАО, 2010

требуемый уровень точности ответа, на используется личный опыт и т.д.);	<i>предложенной математической ситуации или решения поставленной проблемы.</i>
3. Нет потребности решить проблему, но не задачу (предметы – сигналы; подсчитать – применить формулу, объяснить что-то кому-то).	

Выводы напрашиваются сами собой. Основная характеристика отечественного педагогического вуза (или образовательной программы по подготовке учителя в непрофильном вузе) – его «школьность». Образовательный процесс (*базовая характеристика процесса подготовки российского учителя*) - жесткий, его «ведут» преподаватели, а логику задает академическая наука. Как следствие – студент (и его будущий ученик) не склонен к самостоятельности (отсутствует свобода, инициатива, ответственность). Именно это, на наш взгляд, одна из основных причин указанных выше противоречий и проблем, которые требуют, качественных изменений в организации, содержании, технологиях и масштабе подготовки педагогов.

Здесь, как вы понимаете, мы переходим к попытке ответить на вопросы: **«Как сегодня в России выглядит система подготовки учителей (основной ответ на этот вопрос уже дан в первой части настоящего абзаца)? Каковы основные характеристики «входа» в программы подготовки и профессию учителя?»**

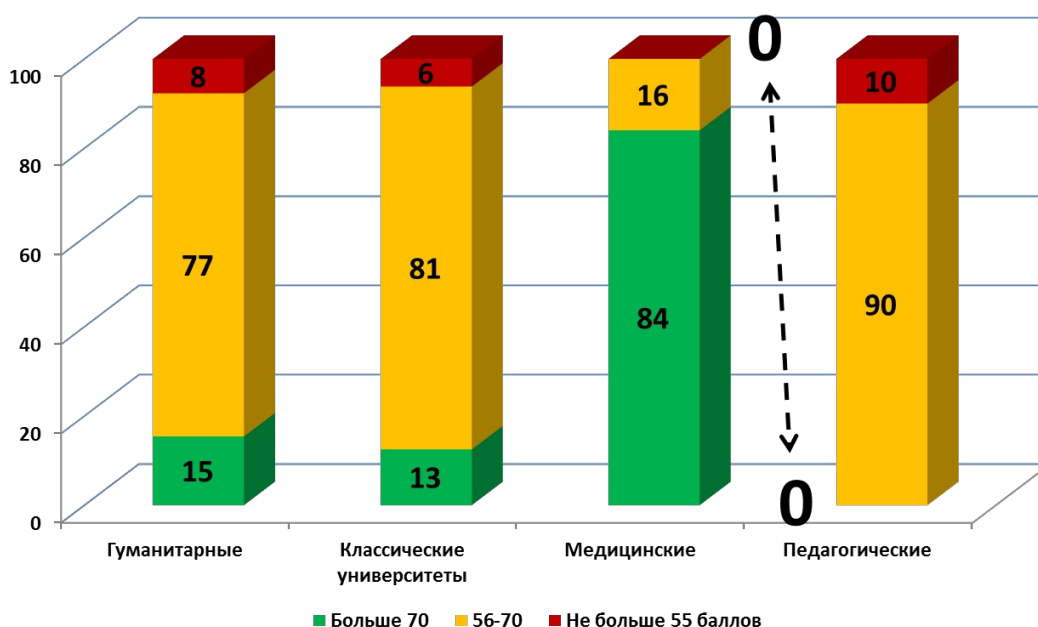
Российская Федерация унаследовала систему подготовки педагогических кадров, выстроенную в условиях регулируемого рынка труда, что позволяло осуществлять обязательное распределение выпускников, жестко регулировать число студентов и ограничивать мобильность абитуриентов. Система подготовки педагогов долгие годы не изменялась и опиралась на сеть педагогических вузов и учреждений среднего профессионального образования, относительно равномерно распределенную территориально.

С начала 2000-х гг. число педагогических вузов (но не образовательных программ подготовки педагогов) стало сокращаться. Большая их часть вошла в состав крупных университетов. Ряд педагогических вузов сами получили статус университетов или академий. Специальности и направления педагогического образования были открыты в непрофильных вузах, причем не только в классических университетах, но и в технических, медицинских, сельскохозяйственных, вузах искусства и т.п.

Так, в 2008 году подготовку осуществляли 196 вузов, в том числе 70 – педагогических, в 2012 году- 167 вузов, в том числе в 48 - собственно педагогических. План приема на обучение за счет средств федерального бюджета РФ по УГС 050000 «Образование и педагогика» в 2012 году составлял более 57 тыс. бюджетных мест, выпуск специалистов с высшим педагогическим образованием в 2012 году - 133,1 тысячи специалистов⁴.

При этом качественный состав абитуриентов вузов педагогического профиля, образовательных программ подготовки учителей значительно ниже, чем абитуриентов других специальностей (характеристик «входа», Рисунок 2).

Рисунок 2. Распределение первокурсников различных учебных заведений по баллам ЕГЭ (2010 год)⁵



Тут весьма уместно провести некоторое сравнение уровня претендентов на поступление на образовательные программы подготовки учителей в разных странах. Так, если «...в США лишь 23% первокурсников в педвузах приходят из верхней трети (по успеваемости) выпускников школ. В Финляндии, Сингапуре и Южной Корее эта цифра составляет 100% (Auguste et.al, 2010)»⁶, то в России такие студенты отсутствуют вовсе (смотри Рисунок 2).

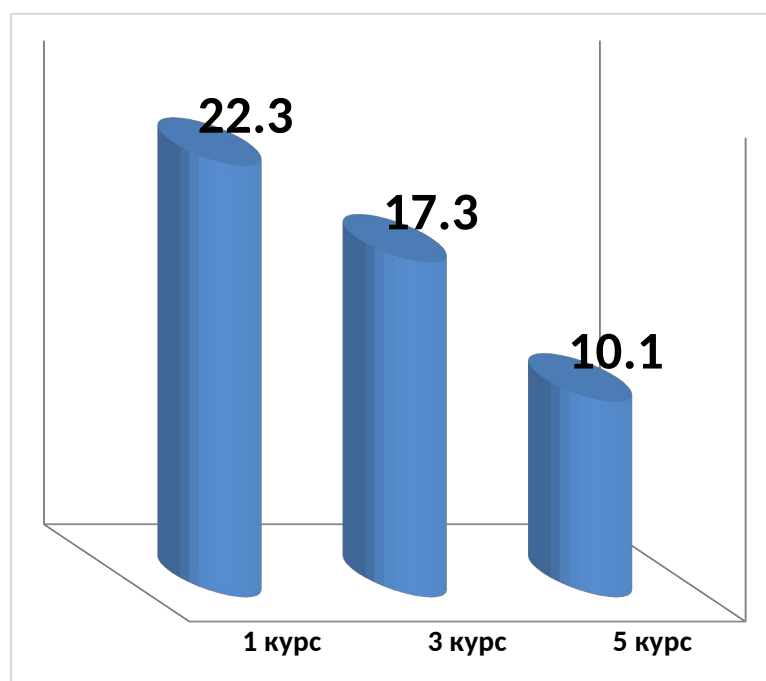
⁴ Данные из выступления М. Аграновича на конференции «Тенденции развития образования: кадры решают все?», февраль 2013.

⁵ По данным мониторинга Качества приема в вузы НИУ ВШЭ, 2010

⁶ Сидоркин А.М. Профессиональная подготовка учителей в США: уроки для России // Вопросы образования. 2013. № 1.

Добавим к этому, что с приближением к окончанию вуза количество желающих связать свою профессиональную деятельность с учительством падает (см. Рисунок 3), а доля тех, кто идет на работу в школу из семей с высшим образованием, составляет только 15,2%⁷ (*характеристика «выхода» из программы, «входа» в профессию*).

Рисунок 3. Возрастная динамика изменения образовательных и профессиональных планов студентов педагогических вузов (%)⁸, 2007 год



Итак, проведя анализ результатов приема студентов на обучение по педагогическим направлениям подготовки, а также данных о трудоустройстве выпускников соответствующих программ, можно, вслед за В.С. Собкиным констатировать существование «двойного негативного отбора», когда в педагогические вузы поступают не самые «лучшие» (в академическом смысле) абитуриенты, а учителями становятся не самые «лучшие» выпускники.

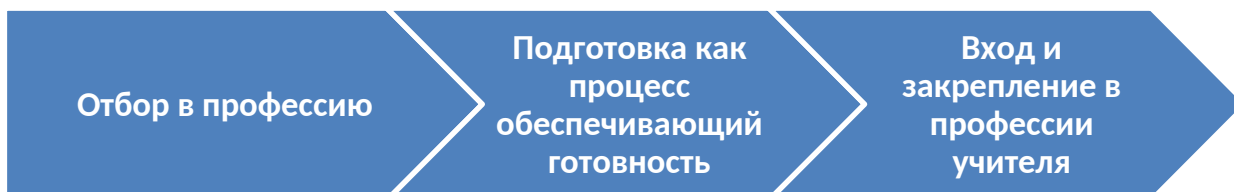
⁷ Собкин В., Ткаченко О. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. – М.: РАО, 2007.

⁸ Там же.

Значительная часть выпускников программ педагогической подготовки не трудоустраиваются ни в систему образования, ни в социальную сферу. Однако в таком положении дел нет ничего неожиданного, поскольку система педагогического образования готовит гораздо больше специалистов, чем требуется. Так, по данным М. Л. Аграновича⁹, максимальная годовая потребность российской системы образования - 35 тысяч новых учителей. Суммарный выпуск специалистов с педагогическим образованием (СПО и ВПО) в 2011 г. составил 145 тысяч. Из них учителей – около 100 тысяч.

Продолжая обсуждение возможностей (вариантов) «входа» в профессию, мы заметили еще одну очень интересную значимую для общей ситуации в процессе подготовки учителей деталь. Если оставить за скобками имеющуюся в России развилку между средним специальным и высшим педагогическим образованием, то путь в профессию учителя в России, в отличие от систем образования других стран, предельно прямой (см. Рисунок 4).

Рисунок 4. Базовая модель подготовки учителя



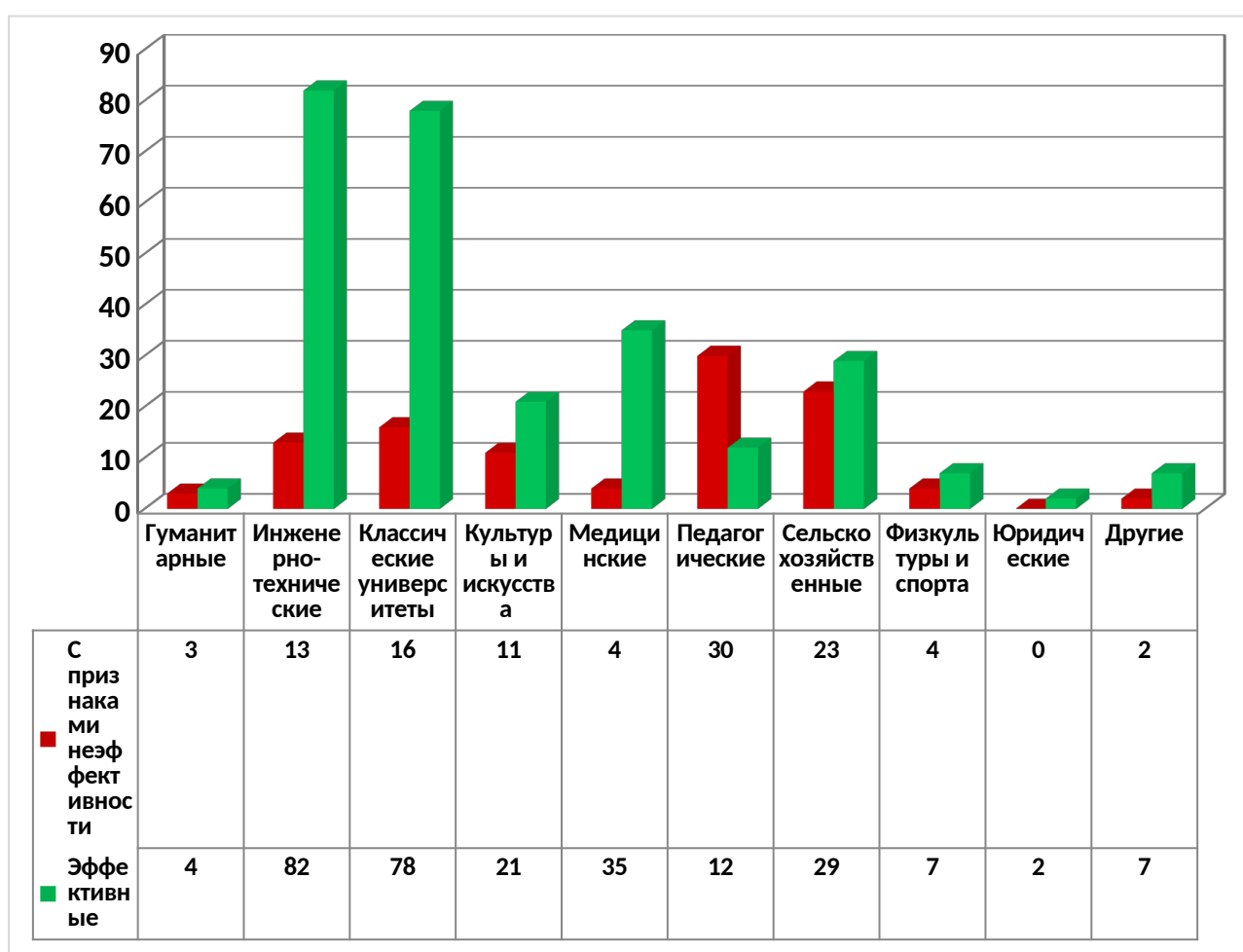
Поступив в бакалавриат на одну из учительских специальностей, молодые россияне в ходе освоения программ разного уровня могут менять и меняют свое намерение стать педагогом и не приходят в школу.

Институциональных же механизмов, обеспечивающих восполнение вполне объективных, прогнозируемых потерь (например, поступление в педагогическую магистратуру после окончания непдагогического бакалавриата), в российской системе подготовки учителей нет. *То есть система педагогического образования в России «закрытая», что ведет не только к игнорированию внешних изменений (учителей готовят вообще, а не для решения определенного набора задач), но и к общей стагнации.* Стагнация иллюстрируется многими индикаторами (проявленными в ходе мониторинга вузов, например). Остановимся здесь чуть более подробно.

⁹ Данные из выступления М. Аграновича на конференции «Тенденции развития образования: кадры решают все?», февраль 2013.

Данные мониторинга учреждений высшего профессионального образования России, проведенного Министерством образования и науки в 2012 году, показывают: ситуация в указанном секторе не столь оптимистична, как хотелось бы. Независимо от нашего отношения к предложенной методике, если 71,43% педагогических вузов отнесены к учреждениям, имеющим признаки неэффективности, а среди медицинских таковых 10,26% (см. Рисунок 5), это является еще одним аргументом в пользу назревшей институциональной реформы педагогического образования.

Рисунок 5. Распределение вузов с признаками неэффективности, 2012 год¹⁰



Здесь, *самое время, как нам кажется, вернуться к размышлениям относительно процесса подготовки учителя*, то есть – качества соответствующих образовательных программ. Начнем с того, что результаты этого процесса, не удовлетворяют даже студентов (см. Таблицу 2), не говоря уж о работодателях и потребителях услуги.

¹⁰ Данные Министерства образования и науки РФ

Таблица 2. Оценка студентами педагогических образовательных программ качества получаемых в вузе знаний и умений¹¹

	Студенты, работающие по специальност и	Неработающие студенты
Вуз не дает достаточных ни теоретических знаний, ни практических умений	21,1	12,4
Знания, которые дает мне вуз по выбранной специальности поверхностны и неглубоки	30,4	19,1
Знания, которые дает мне вуз по выбранной специальности, фрагментарны и несистематизированны	44,4	36,5

Таким образом, можно констатировать, что

в отечественной системе подготовки педагогических кадров существует противоречие между ожиданиями потребителей (требованиями к качеству образования) и возможностями учителя, получившего традиционное педагогическое образование (повышение квалификации). Существовая параллельно с объективным противоречием между индивидуальным характером деятельности педагога и индустриальным поточным способом его обучения, это приводит систему подготовки учителей в России в состояние кризиса.

Для того, что бы понять, как и куда нам следует двигаться, мы изучили материалы реформ систем подготовки учителей, которые, как выяснилось,

¹¹ Собкин В., Ткаченко О. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. – М.: РАО, 2007.

прошли за последние 20-30 лет в 12 странах Азии, Европы и Северной Америки. Проведенная нами работа показала, что все действия реформаторов сводились к решению трех основных задач:

- повышение престижа профессии учителя и привлечение лучших выпускников в профессию (**«вход» в учебу, поступление на программы подготовки учителей**);
- удержание пришедших в профессию (**«вход» в профессию, удержание в ней лучших**);
- переход к таким образовательным программам подготовки учителей, которые помогают в решении первых двух задач (**новые требования к организации и содержанию образовательных программ**).

На основании этого анализа **нами были сформулированы предложения по поводу основных характеристик системы подготовки учителей в России**. К ним мы отнесли следующие характеристики.

1. «Вход» в учебу, поступление на программы подготовки учителей:

- а. Необходимо ориентироваться на многоканальность получения высшего педагогического образования. Например, возможны такие модели: «Традиционная модель», «Университетская модель», «Подготовка на рабочем месте» и т.д.
- б. Отбор кандидатов на педагогические программы необходимо осуществлять через систему тестов, анализ личного дела и собеседование с абитуриентами.

Основания, аргументы, доводы:

- во Франции поступать в Институты подготовки учителей разрешается студентам бакалавриата любой направленности. Претендент должен сдать экзамен по 1-2 предметам, которые в перспективе собирается преподавать;
- в Германии, Англии и других странах, как впрочем и у нас в России, на первых этапах информатизации образовательных учреждений для восполнения острого кадрового дефицита доступ к учительской профессии на некоторое время был открыт представителям других профессий. Преподавателями информатики в Германии могли стать специалисты в области ИТ-технологий после прохождения продолжительной стажировки в школе – рефендариата;

- в Англии количество вариантов, освоения той или иной учительской образовательной программы меняется в зависимости от запроса рынка;
- в Англии «...все абитуриенты проходят вступительное собеседование, призванное выявить их мотивированность к учительской профессии...¹²», во Франции – все претенденты на учебу в учительских институтах проходят собеседование и т.д. Проведение такого рода процедур, с одной стороны, позволяет отобрать для обучения на образовательных программах подготовки учителей людей склонных к педагогической деятельности, а с другой – создают некоторый ореол исключительности профессии учителя.

2. «Вход» в профессию, удержание в ней лучших:

- а. Принятие окончательного решения относительно выбора профессии должно быть отложено и происходить после бакалавриата, получения общей гуманитарной или естественнонаучной подготовки.
- б. Вход в профессиональную деятельность должен осуществляться через независимый профессиональный экзамен по окончании интернатуры (примерно один учебный год самостоятельной работы в коле «под присмотром» ментора).
- с. Необходимо создать «кадровые перспективы» внутри учительской профессии, что будет способствовать закреплению молодежи в профессии, становлению системы непрерывного педагогического образования.

Основания, аргументы, доводы:

- в Германии по окончании педагогического бакалавриата можно сделать выбор между педагогической и непедагогической магистратурой. Выпускник бакалавриата выбирает, какую степень он намерен получить: «бакалавр наук» или «бакалавр искусств» (квалификация учителя);
- независимый экзамен на право преподавания сдается практически во всех развитых странах. В тех странах, которые присвоили учителю статус государственного служащего, таких

¹² Сабинова Д.А. Обеспечение качества непрерывного педагогического образования в Великобритании (вторая половина XX в.) 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук, Казань – 2009

экзаменов даже два. Во Франции, например, студенты, по окончании первого курса магистратуры сдают экзамен на получение статуса государственного служащего, после второго – на право самостоятельного преподавания (во время магистратуры они работают в школе в качестве стажёра, которым руководит представитель школы, вуза и территориальной методической службы);

- в Англии британский учитель имеет возможность «шагать» по пяти уровням внутри профессии: новичок – продвинутый молодой учитель – специалист – знаток – эксперт.

3. Новые требования к организации и содержанию образовательных программ подготовки учителей:

- а. В ходе подготовки педагогов акцент должен быть сделан на практическую подготовку. Основа подготовки – разветвленная система практик, стажировок (клинический метод), во время которых студенты и начинающие учителя работают самостоятельно в должности учителя.
- б. Стержнем образовательных программ подготовки учителей должна стать работа, направленная на обретение каждым студентом - будущим учителем своего собственного профессионального стиля, что невозможно в ситуации, при которой комплектование академических групп определяется предметом преподавания.

Основания, аргументы, доводы:

- еще в 19 веке, на учительском факультете классического университета города Иена (1843 год) подготовка учителей для гимназий осуществлялась в течение 2-х лет, основными формами обучения были научные семинары и практика, студентами педагогических программ (семинаристами) становились студенты 2-го курса философского и теологического факультетов университета;
- в России, в ходе реформ 1804 – 1871 годов, подготовка педагогов осуществлялась из числа студентов историко-филологического и физико-математического факультетов классических университетов. Научное знание по педагогике и психологии студенты приобретали на семинарах по философии образования,

где изучение теории совмещалось с исследовательской работой, а практические навыки – в школе, в ходе практики на втором году обучения;

- в США¹³, сегодня, широко распространена так называемая клиническая модель подготовки учителей (аналог ординатуры медицинского вуза), которая сочетает самостоятельную работу студента в школе с теоретической подготовкой;
- во Франции¹⁴ практика занимает весьма важное, если не сказать центральное место в образовательной программе подготовки учителей. В бакалавриате ее продолжительность составляет 3 недели на первом курсе 7 - на втором. При этом, 4 из 7 недель практики студентов второго курса – самостоятельная работа (фактически – это стажировка). О значении практики в магистратуре мы уже говорили выше;
- в Англии¹⁵ еще в 90-е годы, была выстроена система непрерывного педагогического образования, сложилась стройная система практик и стажировок в школах. Результатом чего стало то, что молодой учитель начинает полностью самостоятельно работать имея от полутора до двух лет стажа работы «под присмотром» наставника, которому снижают его собственную учительскую, нагружая его заботами об учителе-стажёре;
- в 9 из 11 университетов Финляндии, которые реализуют образовательные программы подготовки учителей, имеются базовые школы, в которых проходят практики и стажировки их студенты и т.д.;
- Наконец, в Швейцарии основными принципами подготовки учителей являются многоканальность и непрерывность. Для занятия должности учителя, помимо прохождения обучения на педагогических программах, студентам необходимо пройти стажировку (18-24 месяца), отработать в школе в качестве стажера (не менее 1 года) и сдать квалификационный экзамен. В дальнейшем, учитель школы может развивать свою карьеру, повышая уровень профессиональной квалификации от новичка к специалисту, знатоку и, наконец, учителю-эксперту.

¹³ Сидоркин А. М. Профессиональная подготовка учителей в США: уроки для России, Вопросы образования, 1, 2013

¹⁴ http://vestnik.yspu.org/releases/obrazovanie_zh_rubegom/1_2/

¹⁵ Сабинова Д.А. Обеспечение качества непрерывного педагогического образования в Великобритании (вторая половина XX в.) 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук, Казань – 2009

Итак, в заключение следует сказать, что, с *нашей точки зрения, базовыми характеристиками новой модели отечественного педагогического образования должны стать:* многообразие мест подготовки (не только профильный вуз, но и педагогический факультет, набирающий студентов 2-3 курсов всех факультетов) и образовательных программ для разных категорий претендентов; особенности приема (отбор наиболее подготовленных и мотивированных), новая структура основной образовательной программы (увеличенная доля практики и стажировок), квалификационный экзамен по окончании обучения (наряду с проверкой академической успешности), создание карьерных перспектив внутри профессии.

Обратим, при этом, внимание на то, что *всю совокупность мероприятий по модернизации педагогического образования будет возможно реализовать, если* будет продолжена работа и в обозримом будущем *будет принят стандарт профессиональной деятельности педагогов и новые стандарты высшего образования по направлениям педагогической подготовки, соответствующих действующим стандартам общего образования.*