

Наступаем на те же грабли?

«Но все же самый большой барьер (на пути реформ) в том, что педагогическое образование всегда является запоздалой мыслью в любом реформаторском движении.»

Майкл Фуллан

Необходимость в реформе педагогического образования в России давно назрела.

«Быстрое расширение высшего образования привело к снижению роли обучения в пользу исследования в большинстве учреждений высшего образования, помогло понизить статус педагогического образования. В региональных университетах, педагогических колледжах ситуация стала настолько плохой, что закрывать глаза на их историческую миссию в педагогическом образовании стало фактически установленным правилом поведения. Преподавание в школах и педагогическое образование, кажется, уже не способно поколебать их состояние отсутствия какого-либо статуса.» (1, с 226)

Может показаться, что это описание ситуации с педагогическим образованием в нашей стране, однако, это было написано по поводу положения педагогического образования в США в 90-х годах прошлого столетия. За последние 19 лет почти везде в Европе и в США педагогическое образования претерпело значительные изменения. Созданная в середине 90-х в США Национальная комиссия по преподаванию и будущему Америки провела большие исследования в области подготовки кадров для школ, которые могут дать ответы на многие интересующие нас вопросы. Вторым важным источником информации об изменениях в педагогической подготовке в различных странах мира может быть архив Агентства Квалификаций и Стандартов (2). Очевидно, нам следует извлечь уроки из опыта реформирования педагогического образования, посмотреть, каковы основные тенденции, чтобы учесть это при переходе на систему «бакалавриата-магистратуры».

Одним из последних документов, предлагающих модернизацию системы подготовки педагогов, стал «Проект предложений по обновлению педагогического образования для общеобразовательной школы» И.М. Реморенко. В документе предлагается целый

комплекс мер по изменению системы подготовки педагогов. Однако, для целостной модели не хватает существенных компонентов.

1. Система подготовки педагогических кадров во всех странах имеет четкие ориентиры, какой учитель нужен государству и обществу, прописанные в профессиональном стандарта учителя/ начинающего учителя/практики. Это краеугольный камень всей системы. Цель стандарта – получить специалиста с определенными профессиональными умениями, которые могут быть продемонстрированы на практике. Описывая компетенции и умения учителя, государство дает представление о «хорошей» практике обучения.
2. Во многих странах(2) существует система сертификации учителей, то есть помимо степени бакалавра необходимо получить квалификацию «учитель». Квалификационные испытания проводятся в школах, включают проверку профессиональных умений учителя. В некоторых странах, и в США в том числе, такую лицензионную процедуру необходимо проходить с определенной периодичностью, либо при изменении места работы(например, при переезде в другой штат). Замечательно, что эта идея уже появилась в проекте:«Целесообразно ввести практику независимых сертификационных экзаменов для граждан, собирающихся работать в школе. Она может осуществляться как отраслевыми профессиональными союзами, так и иными общественными организациями, в том числе саморегулируемыми.»
3. В последнее время в мире наметилась тенденция к увеличению срока подготовки учителя до 4-5 лет по программам бакалавриата.
4. В большинстве стран появился период стажировки или интернатуры после окончания курса подготовки , который составляет чаще всего 1 год. Самый продолжительный период интернетуры в Германии - 2,5 года после пяти лет обучения; в США в некоторых штатах этот период длится до 3 лет.
5. В большинстве стран не требуется подготовка в магистратуре для работы на 1 и 2 ступенях школьного образования.
6. Повсеместно существует несколько моделей подготовки учителей: совмещенная, последовательная и подготовка непосредственно в школе (при дефиците кадров).
В последовательной модели студент сначала получает степень бакалавра без педагогической подготовки, не дающий права работать в школе. Затем желающие стать учителями поступают на курсы, продолжительность которых варьируется от 1 года до двух, получают психолого-педагогическую подготовку и проходят

практику в школе. Курс завершается получением сертификата дающего право преподавать. Продолжительность обучения по данной модели включает время затраченное на получение первой степени.

Совмещенная (комбинированная) модель включает психолого-педагогическую подготовку и бакалаврскую программу параллельно. Таким образом, получение профессии учителя и степени бакалавра образования происходит одновременно.

Обучение в школе занимает от одного года до двух. Такая подготовка осуществляется в условиях дефицита кадров совместно школой и университетом. В этом случае школа нанимает на работу учителем человека, прошедшего не менее двух лет бакалаврской программы по профилю, и составляет совместно с университетом программу подготовки данного специалиста, в которую входят посещение занятий в университете и работа в школе под руководством учителя-наставника.

Таблица №1 Подготовка учителя начальной школы

<i>Страна</i>	<i>Продолжительность</i>	<i>Модель обучения</i>			<i>Стажировка</i>
		Совмещенная	Последовательная	В школе	
Англия Уэльс	3-5 лет	*	*	*	1 год
Северная Ирландия	3-5 лет	*	*		1 год
Франция	5 лет		*		1 год
Германия	5 лет	*			2,5 года
Нидерланды	4 года	*	*		произвольно
Швеция	3-5,5 лет	*			1 год
Австралия	4-5 лет	*	*		От 3 мес. до 1 года
Канада	4-5 лет	*	*		В некоторых провинциях

					х
Япония	4 года	*			1 год
Корея	4 года	*	*		
США	4-5 лет	*	*	*	От года до 3 лет

* Таблица составлена на основании Таблицы №11.1 Steps to becoming a primary school teacher(2)

Сейчас в России существует модель, похожая по структуре образовательной программы на совмещенную модель подготовки. Очное обучение реализуется в учреждениях среднего и высшего профессионального образования. Программы среднего педагогического образования имеют практическую направленность, тесную связь со школами и традиционно хорошо организованную педагогическую практику. Вузовская подготовка учителей ориентирована на фундаментальные знания и предметную подготовку. Получившая широкое распространение в последнее время система непрерывного педагогического образования «ссуз-вуз» позволяет объединить преимущества двух систем подготовки и усилить практическую подготовку при условии заочного обучения в вузе и работы в школе.

Какие модели будут построены в ближайшее время пока не ясно. Возможно, учитель будет иметь только высшее педагогическое образование, как в большинстве стран. Но не потеряем ли мы тогда практическую подготовку учителя, как это уже произошло в педагогических университетах?

Как показывает мировой опыт, программы подготовки учителей реализуется в различных типах образовательных учреждений: университетах, колледжах. Важно не где образовательные программы реализуются, а как они построены. М.Фуллер приводит выводы Дарлинг-Хаммонд(1,стр. 229) о тех качествах, которыми обладают хорошие программы подготовки учителей. По мнению исследователя они имеют 6 общих черт:

- «общее , ясное видение хорошего преподавания, которое является очевидным преподавании теоретических дисциплин и практике;
- четкие стандарты практики и успеваемости, которые используются для оценивания прогресса студентов;

- учебный план, основанный на существенном знании детского и подросткового развития, знание теории познания , мотивации и методики преподавания школьного предмета;
- расширенная практика (не менее 30 недель), которая тщательно спланирована, чтобы поддерживать идеи и методы, представленные в теоретических курсах;
- крепкие связи, общие знания и одинаковые убеждения среди школьных и университетских отделений;
- широкое использование методов социологического исследования, исследовательская работа учителей, оценивание студентов и другие методы оценивания гарантируют, что обучение применяется для решения реальных практических задач.»
- По мнению Ховэя и Зимфера (1) программы должны иметь «ясные тематические качества», «хорошо продуманный лабораторный компонент», «работу со многими группами учеников». К существенным недостаткам программ исследователи относят «изолированный индивидуализм в подготовке» и «подготовку к работе с классом, а не в школе.»

Еще одним важным фактором для закрепления учителей в школах является начальный период работы в школе (молодой специалист). В упомянутом выше проекте реформы российского педагогического образования о нем речи нет. Более того, есть предложение о том, что на 3 ступень школьного образования могут прийти учителя без педагогического образования. «Несмотря на риторику о педагогическом образовании в современном обществе, кажется, нет реальной уверенности в том, что инвестиции в образование учителей дадут свои результаты. Возможно, глубоко в душе многие руководители полагают, что преподавание не такое уж трудное дело...»(1,с.224).

Очевидно, что сейчас, когда готовятся новые стандарты подготовки учителей, следует учесть уроки американской реформы педагогического образования. Тем более, в России за последние годы не проводилось масштабных исследований в области педагогического образования. Изменяя систему в соответствии с Болонскими договоренностями, хотелось бы не наступить на те же грабли и сохранить все лучшее, что есть еще в нашей системе подготовки учителей.

Литература:

1. Фуллан М. Новое понимание реформ в образовании/ Майкл Фуллан (пер. Е.Л. Фруминой); Моск. высш. шк. Социал. и экон. Наук.- М.: Просвещение, 2006.-272с.
2. INCA Comparative Tables <http://www.inca.org.uk>
3. <http://www.tda.org.uk>