

# Размышления о реформе педагогического образования

**Аннотация.** Рассматриваются вопросы качества педагогического образования с учетом результатов международных мониторингов и новых школьных стандартов. Исходя из российского и зарубежного опыта обсуждаются две основные модели подготовки учительских кадров. Формулируются главные задачи, решение которых может улучшить качество подготовки и закрепляемость педагогических кадров.

**Ключевые слова:** подходы к реформированию педагогического образования, набор на педспециальности, педпрактика, допуск к работе учителем, закрепление молодого учителя.



При обсуждении вопросов о реформировании педагогического образования необходимо прежде всего сформулировать задачи, которые нужно решить в ходе реформирования. При этом сначала надо разобраться с распространенными суждениями о качестве педагогического образования и понять, относятся ли они к проблемам собственно педагогического образования и есть ли у них доказательная база.

Одно из наиболее часто встречающихся высказываний касается низкого качества российского педагогического образования.

При обсуждении этого тезиса первое, что необходимо сделать, – это проанализировать результаты, получаемые нашими школьниками при проведении международных сравнительных исследований в области образования. Оказывается, российские школьники по завершении начальной школы устой-

чиво показывают хорошие результаты в международном исследовании PIRLS<sup>1</sup>, направленном на проверку читательской грамотности (Цукерман, Ковалёва, Кузнецова, 2007; Цукерман, Обухова, 2012; Неожиданная победа..., 2010). Неплохие результаты демонстрируются и в международном исследовании TIMSS<sup>2</sup>, направленном на проверку математической и естественнонаучной грамотности в начальной и основной школе (Основные результаты..., 2008). Это позволяет утверждать, что педагоги начальной школы достаточно успешно решают одну из основных задач начальной школы – научить работать с текстами, а учителя по математике и другим дисциплинам естественнонаучного блока основной школы владеют предметными знаниями на достаточно высоком уровне. Некоторое отставание в естественнонаучной грамотности, по мнению экспертов, связано не с плохой подготовкой учителей, а с резким отставанием наших школ от школ развитых стран по уровню оснащённости учебно-лабораторным оборудованием. Отметим, что основная

<sup>1</sup> Progress in International Reading Literacy Study – международный проект «Изучение качества чтения и понимания текста».

<sup>2</sup> Third International Mathematics and Science Study – Третье международное исследование по оценке качества математического и естественнонаучного образования.

масса работающих в школе учителей готовилась именно в педвузах, и, несмотря на то что в последние годы многие педвузы вошли в состав классических университетов, в выпуске по педагогическим специальностям 2011 г. на долю педвузов приходится больше половины педагогов – 58 %.

О неплохом качестве подготовки учителей математики говорят и результаты международного исследования TEDS-M (Teacher Education Study in Mathematics) (Ковалёва, Денищева, Шевелева, 2011). В 2008 г. результаты российских студентов педвузов превышали средние международные показатели.

Вместе с тем результаты международного исследования PISA<sup>3</sup> (Качество образования..., 2006; Первые результаты..., 2010) не менее устойчиво показывают, что 15-летние школьники плохо справляются с заданиями, связанными с использованием школьных знаний за пределами учебных ситуаций. Другими словами, мы имеем сравнительно неплохой уровень фундаментальной предметной подготовки в основной школе, но отстаем от ведущих стран по прикладным аспектам – по обучению навыкам использования теоретических знаний для решения практических задач. Это связано не с плохим качеством подготовки педагогов, а с тем, что перед школой и, соответственно, учителями с советских времен ставилась задача прежде всего предметной подготовки; это можно увидеть даже в требованиях к результатам освоения школьных программ 2004 г. (Федеральный компонент... Ч. I, 2004; Федеральный компонент... Ч. II, 2004). Только в стандартах последнего поколения (Федеральный государственный... начального..., 2010; Федеральный государственный... основного..., 2010; Федеральный государственный... среднего..., 2012) обращается внимание на прикладные аспекты использования школьных теоретических знаний. Это позволяет утверждать, что перед нашим педагогическим образованием стоит задача подготовки педагогов, способных работать по новым школьным стандартам. Подчеркну, что в новых стандартах ставятся гораздо более сложные задачи – не только освоения прикладных навыков, но

и формирования и выращивания в наших школьниках личностных качеств, в том числе *субъектности* (способности самостоятельно принимать решения и отвечать за последствия) и комплементарной к этой задаче способности работать в коллективе. С точки зрения модернизации педагогического образования в первую очередь это должно коснуться не столько предметной подготовки учителей, сколько организации совершенно другой педагогической практики, которая позволит оснастить будущих учителей в значительной мере новыми для российской школы педагогическими и психологическими навыками. Решение этих проблем должно стать одним из основных направлений модернизации педагогического образования. Заметим, что механическая передача подготовки педагогов в классические университеты, без существенной переработки стандартов и программ педобразования, еще более затруднит решение поставленных выше проблем в силу традиционного для классических университетов фокуса именно на предметную составляющую подготовки учителя.

Второе по популярности высказывание, но уже среди властных структур, касается того, что педвузы плохо работают, поскольку низок процент выпускников, идущих на работу в школу.

Вопрос о трудоустройстве по полученной специальности выпускников вузов актуален не только для специальностей педагогического образования (см., например, В.Е. Гимпельсон: Российский работник..., 2011), и в этой логике большинство вузов неэффективны; на самом деле ситуация еще более сложная: значительная часть студентов, обучающихся на педагогических специальностях и в педвузах, и в вузах другого профиля, уже на II–III курсе заявляют, что они не хотели бы работать в школе. Число таких студентов растет по мере продолжения обучения. Можно с уверенностью предположить, что эта ситуация во многом вызвана организацией и качеством того педобразования, которое они получают. Значит, нужно кардинально менять педагогическую и психологическую составляющие подготовки учителя.

<sup>3</sup> Programme for International Student Assessment – международная программа по оценке образовательных достижений учащихся.



об авторе



В.А. Болотов, вице-президент Российской академии образования, действительный член РАО, доктор педагогических наук, профессор

Значительная часть студентов, обучающихся на педагогических специальностях и в педвузах, и в вузах другого профиля, уже на II–III курсе заявляют, что они не хотели бы работать в школе. Число таких студентов растет по мере продолжения обучения. Можно с уверенностью предположить, что эта ситуация во многом вызвана организацией и качеством того педобразования, которое они получают.

лей, содержание общепрофессиональной (прежде всего психолого-педагогической и методической) подготовки учителей. Возможный вариант такой кардинальной перестройки предлагает Российский государственный педагогический университет (РГПУ) им. А.И. Герцена (Компетентностный подход..., 2008).

Что же касается непосредственного трудоустройства выпускников в школу, то необходим более глубокий анализ причин низкого процента явки выпускников в школы. Большинство экспертов отмечают, что достаточно долгое время основной причиной такого положения дел был низкий социально-экономический статус учителя. Сегодня, когда во многих регионах зарплата педагога стала повышаться, ситуация двойного негативного отбора (в педвуз идут самые плохие выпускники школ, и в школы идут самые плохие выпускники педвузов) начала меняться. Прежде всего об этом свидетельствует повышение в этих регионах среднего балла абитуриентов педвузов. Вместе с тем их выпускники, вне зависимости от уровня их подготовки, зачастую не могут устроиться в школу из-за отсутствия вакансий. Однако последнее обстоятельство вызвано не только и не столько перепроизводством учителей (хотя во многих регионах контрольные цифры приема на педагогические специальности и педагогическими, и классическими университетами подаются не от реальных расчетов потребности образовательных учреждений, а от желания обеспечить нагрузкой свой профессорско-педагогический состав), сколько тем, что значительная часть учителей работают на полторы-две ставки, а также тем, что многие учителя пенсионного возраста продолжают преподавательскую деятельность (их доля в учительском корпусе за 2002–2010 гг.

выросла с 11 до 18 %). Это проблема не качества педобразования, а социальная и управленческая проблема.

Требуется и серьезный анализ причин, ведущих к тому, что молодые учителя (неважно, окончили они педагогический или классический университет) уходят из школы через два-три года работы в ней. Что стоит за этими фактами – низкое качество педагогического образования или что-то другое?

Очевидно, что часть учителей уходит из школы из-за проблемы неприспособленности молодого учителя к школе, и это безусловно связано с качеством того образования, которое он получил. С другой стороны, уход зачастую вызван его неумением «прописаться» в школьном коллективе и не очень большим желанием педагогов с большим стажем его «прописывать». Другими словами, начинающий педагог остается один на один со своими школьными трудностями.

Вместе с тем при некоторых опросах одной из основных причин ухода из школы молодые учителя называли прежде всего отсутствие перспектив «карьерного» роста, а это чисто управленческая задача.

Третье популярное мнение, и тоже среди властных структур: после присоединения педвузов к классическим университетам ситуация с педагогическим образованием резко улучшится.

При обсуждении этого тезиса необходимо отметить, что почти в половине субъектов Российской Федерации уже нет «чистых» педвузов, а подготовка педагогов в основном ведется в классических университетах, при этом от них сколько-нибудь значимых новелл по модернизации педагогического образования на федеральном уровне предложено не было. Только НИУ «Высшая школа экономики» вместе с Московской высшей школой социальных и экономических наук дали перспективные для модернизации педагогического образования принципиально новые модели педагогической магистратуры, в которую на конкурсной основе могут поступать абитуриенты с любым высшим образованием (см. сайты: НИУ ВШЭ – [http://gmu.hse.ru/edu\\_management/concept](http://gmu.hse.ru/edu_management/concept) и [http://psy.hse.ru/psy\\_edu](http://psy.hse.ru/psy_edu)), МВШСЭН – <http://www.msses.ru/about/faculties/d/>

menedzhment-v-sfere-obrazovaniya.php). Еще одним исключением был Красноярский государственный университет, где в 80-х гг. прошлого века на базе психолого-педагогического факультета проводился целенаправленный эксперимент по разработке другой модели подготовки педкадров. Теоретическими основаниями были работы В.В. Давыдова и Г.П. Щедровицкого. Студентов на этот факультет принимали по итогам собеседования после двух лет обучения на обычных факультетах госуниверситета (а через год после начала эксперимента – и после двух лет обучения в любом вузе г. Красноярска). Педпрактику они проходили в специально реорганизованной для этого школе в течение всех лет обучения. Впервые в регулярный учебный процесс для рефлексии и проектирования студентами как собственной образовательной траектории, так и образовательного процесса всего факультета были включены организационно-деятельностные игры. Ход и результаты эксперимента неоднократно обсуждались (Болотов, Фрумин, Хасан, 1989; Организационно-деятельностные..., 2001; В поисках нового..., 1993), но в массовую практику эта модель запущена не была. В настоящее время основные соображения по реформе педагогического образования предлагаются прежде всего педвузами. Например, РГПУ им. А.И. Герцена первым стал вводить бакалавриат и магистратуру, а московские городские педагогический (МГПУ) и психолого-педагогический (МГППУ) университеты – предлагать новые формы организации педагогической практики, причем МГППУ вводит практику как форму совместной деятельности преподавателей вуза, учителей базовых школ, студентов и школьников.

Исходя из вышеизложенной российской ситуации и учитывая международный опыт, а также используя материалы А.А. Марголиса и А.Г. Каспржака, представленные на X международной научно-практической конференции «Тенденции развития образования: Кадры решают все?», прошедшей в феврале 2013 г. в Московской высшей школе социальных и экономических наук, можно предложить некоторые направления **реформирования педагогического об-**

Многие учителя пенсионного возраста продолжают преподавательскую деятельность (их доля в учительском корпусе за 2002–2010 гг. выросла с 11 до 18 %). Это проблема не качества педобразования, а социальная и управленческая проблема.

**разования**, при этом реформировать нужно не только педвузы, но все открытые в стране в любых вузах направления подготовки педагогических кадров. Предварительно стоит отметить, что, несколько упрощая, в мире существует два полярных подхода к подготовке педагогических кадров. В первом подходе с самого начала обучения в вузе начинают готовить к профессии педагога. В этом случае вводится довольно жесткая система отбора абитуриентов, кроме «знаниевой» подготовки оцениваются коммуникативные навыки и личностные характеристики. Главное возражение против этого подхода – риски ранней профессионализации: не может девушка или юноша в 17–18 лет сознательно и ответственно выбрать будущую профессию. Поэтому во втором подходе выбор профессии учителя отодвигается на более старший возраст и происходит, как правило, по получении высшего образования. При этом подходе вводится достаточно жесткий экзамен на допуск к рабочему месту педагога. Основное возражение против этого подхода заключается в том, что в современной школе от учителя требуется не столько подготовка в плане знаний, как было раньше, сколько прежде всего серьезная психолого-педагогическая подготовка, без которой, например, учителю не по силам современные российские школьные стандарты.

Доказательств абсолютной правильности того или иного подхода не существует, и во многих странах оба подхода или их комбинации существуют одновременно. В этих условиях модернизация российского педагогического образования возможна в двух направлениях.

В рамках первого подхода представляется целесообразным проработать необходимость введения следующих мер.

1. Для набора на традиционные специальности возродить олимпиады для школьников, которые уже выбрали профессию учителя, и призеров брать

на эти специальности без экзаменов. Такого типа олимпиады многие годы проводит РГПУ им. А.И. Герцена.

2. Ввести дополнительный вступительный экзамен (собеседование) на специальности с целью поставить фильтр для абитуриентов, которые, прежде всего по личным качествам, не могут работать в школе. В России такие фильтры отработаны только для «силовых» специальностей, и здесь придется изучать зарубежный опыт.

3. Ввести федеральные требования к организации и содержанию педагогической практики студентов, обучающихся на педспециальностях, на базе лучших образовательных учреждений («стажировочных» учреждений). Как было отмечено выше, такие практики уже отработываются на базе МГППУ и МГПУ. Помимо этого перспективным представляется введение практики будущих учителей в форме образовательных проектов, ориентированных на развитие умений работать в команде, проведение коллективных исследований, организацию тьюторского сопровождения студентов младших курсов. Опыт реализации таких проектов сложился в РГПУ им. А.И. Герцена.

Далее в рамках второго подхода необходима проработка следующих мер.

4. Введение учительских магистерских программ для выпускников любого бакалавриата.

5. Включение региональных органов управления образованием в процесс корректировки существующих органов, разработки новых и организации набора на магистерские программы по направлению «Педагогическое образование». В течение последних лет в РГПУ развивается опыт такого взаимодействия с Комитетом по образованию г. Санкт-Петербурга, в процессе которого уточняется перечень магистерских программ в контексте Программы развития петербургской системы образования.

6. Регламентация перехода на социально-гуманитарные специальности (в том числе и педагогические) после двух лет обучения по любым программам ВПО.

7. Введение профессионального экзамена на допуск к рабочему месту учителя. Для введения такого подхода потребуется анализ зарубежного опыта. В отечественной практике интересен опыт проведения публичных экзаменов, в том числе с использованием технологий видеоконференцсвязи, в котором принимают участие работодатели (директора школ) и учителя (РГПУ им. А.И. Герцена).

В рамках обоих подходов потребуется следующее:

8. Создание системы карьерного роста учителя, когда он получает возможность сдавать внешние экзамены и в результате освоения новых компетенций меняет статус и получает доплату. Такая практика существует в Великобритании (см., например: Абазовик, 2010).

9. Введение системы поддержки молодого учителя. Примеры такой поддержки уже есть; пожалуй, наиболее показательным выглядит опыт Красноярского края (Митрофанов, 2010; Сергоманов и др., 2011), а также опыт Петербурга по проведению олимпиад молодых учителей.

10. Модернизация содержания педагогического образования, которое должно быть ориентировано на интеграцию философских, психологических и педагогических знаний, поскольку освоение их способствует пониманию будущими учителями сущности педагогической профессии, овладению новыми способами деятельности, формированию готовности к инновационной деятельности в образовании. Разнообразные примеры такого построения содержания, предполагающего выбор студентом индивидуальной образовательной траектории профессионального становления, характеризуют инновационный опыт профессиональной подготовки будущих учителей в РГПУ им. А.И. Герцена (Герценовская..., 2011).

11. Важным условием успешности планируемых реформ является активность самого профессионального сообщества, участвующего в подготовке педагогических кадров. Опыт проведения Всероссийских педагогических ассамблей в РГПУ им. А.И. Герцена,

Перспективным представляется введение практики будущих учителей в форме образовательных проектов, ориентированных на развитие умений работать в команде, проведение коллективных исследований, организацию тьюторского сопровождения студентов младших курсов.

первая из которых была проведена в Год учителя, свидетельствует о том, что профессионально-педагогическое сообщество способно предлагать действенные меры по развитию педагогического образования, корректировать принимаемые управленческие решения (Гуманитарные..., 2007; Проектирование..., 2007).

Однако все эти меры не приведут к коренному улучшению деятельности педагога, если не появится созданное на деятельностной основе новое поколение учебной литературы по педагогике, психологии и методикам, не будет составлено описание лучших практик и не будут организованы на их базе стажировки профессорско-преподавательского состава, занимающегося подготовкой учителей. Интересные предложения по организации подготовки профессорско-преподавательского состава педагогических вузов к работе в современных условиях разработаны в базовом вузе Министерства образования и науки по повышению квалификации профессорско-преподавательского состава – РГПУ им. А.И. Герцена (Тряпицына, 2010).

И в заключение. Эффективность реформы педагогического образования необходимо измерять по результатам наших школьников, которые они показывают при проведении как международных исследований, так и национальных мониторингов, в отношении которых в России начинают делаться первые шаги.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абазовик Е.В. Особенности профессиональных стандартов подготовки учителей в Англии // Письма в Эмиссия.оффлайн (the emissia.offline letters): электронный научный журнал. 2010. № 3.
2. Болотов В.А., Фрумин И.Д., Хасан Б.И. Новое содержание педагогического образования: опыт реализации // Педагогическое образование: опыт, проблемы, перспективы: Сб. науч. трудов / Под ред. В.В. Новичкова. М.: ВНИК «Школа», 1989. С. 69–89.
3. В поисках нового содержания образования: Сб. науч. трудов / Под ред. И.Д. Фрумина. Красноярск: КГУ, 1993.
4. Герценовская педагогическая олимпиада: пространство для научно-педагогического поиска: Методич. рекоменда-

Содержание педагогического образования должно быть ориентировано на интеграцию философских, психологических и педагогических знаний, поскольку освоение их способствует пониманию будущими учителями сущности педагогической профессии, овладению новыми способами деятельности, формированию готовности к инновационной деятельности в образовании.

дации. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2011.

5. Гуманитарные образовательные технологии в вузе: Методич. пособ. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.

6. Качество образования в российской школе: по результатам международных исследований / Науч. ред. Г.С. Ковалёва. М.: Логос, 2006.

7. Ковалёва Г.С., Денищева Л.О., Шевелева Н.В. Педвузы дают высокое качество математического образования, но их выпускники не спешат в школу (по результатам TEDS-M) // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 124–147.

8. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Монография // Под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной. Изд. 3-е, испр. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.

9. Митрофанов К.Г. Проблемы педагогического профессионализма глазами молодых // Вестник Красноярского ИПК. 2010. № 6. [Электронный ресурс]. URL: <http://old.kipk.ru/rb-topic.php?t=912>

10. Неожиданная победа: российские школьники читают лучше других / Под науч. ред. И.Д. Фрумина. М.: Изд. дом ГУ – ВШЭ, 2010.

11. Организационно-деятельностные игры в образовании: Сб. статей / Сост. М.В. Минова. Красноярск: КГПУ, 2001.

12. Основные результаты международного исследования качества школьного математического и естественнонаучного образования TIMSS-2007. М.: ИСМО РАО, 2008.

13. Первые результаты международной программы PISA-2009. Материалы для обсуждения. М.: ИСМО РАО, 2010.

14. Проектирование учебно-методического обеспечения модулей инновационной образовательной программы: Методич. пособ. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.

15. Российский работник: образование, профессия, квалификация / Биляк Т.А., Вишневская Н.Т., Гимпельсон В.Е и др.; Ред.: Р.И. Капелюшников, В.Е. Гимпельсон. М.: Изд. дом НИУ ВШЭ, 2011.
16. Сергоманов П.А. и др. Подходы к управлению процессами профессионализации работников образования (на материале исследования «Эффективность институтов профессионализации работников образования Красноярского края») / П.А. Сергоманов, Н.П. Васильева, К.Г. Митрофанов, Е.Ю. Козырева // Электронное издание «Сетевой научно-методический журнал «Управление образованием: теория и практика»». Февраль 2011. № 1.
17. Тряпицына А.П. Новая школа и новый учитель // Вестник Герценовского университета. 2010. № 3 (77). С. 23–29.
18. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2010.
19. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2010.
20. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2012.
21. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Ч. I: Начальное общее образование. Основное общее образование / Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2004.
22. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Ч. II: Среднее (полное) общее образование / Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2004.
23. Цукерман Г.А., Ковалёва Г.С., Кузнецова М.И. Хорошо ли читают российские школьники? // Вопросы образования. 2007. № 4. С. 240–267.
24. Цукерман Г.А., Обухова О.Л. Понимание информационных текстов: что меняется за пять лет обучения? // Вопросы психологии. 2012. № 2. С. 3–17.