

ГЛАВА 1.

Реформы педагогического образования: основные причины и зарубежные прецеденты

Понимание объективных причин реформирования педагогического образования, на наш взгляд, невозможно вне контекста отношения к педагогической профессии, к которой собственно и готовит будущего учителя получаемое им педагогическое образование. От того, насколько это образование адекватно задачам педагогической деятельности, и зависит, как правило, его позитивная или, напротив, негативная оценка. В свою очередь, понимание педагогической деятельности как сложной или относительно простой, уточнение ее статуса (является ли этот вид деятельности действительно профессией или занятием) не являются достаточно очевидными. Ответ на этот вопрос во многом зависит от конкретного культурно-исторического контекста и может меняться в зависимости от страны и даже конкретного времени (в одной и той же стране). Важность определения статуса педагогической деятельности связана также и с тем, что ее позиционирование как профессии или как занятия приводит к совершенно различным социальным последствиям.

Одним из существенных отличий профессии от занятия является ее социально привилегированный статус (общественный престиж), основанный на предоставлении высоко востребованных обществом услуг, предполагающих необходимость специальных знаний для их осуществления (Esland G., 1980). Следствием обладания такими знаниями является автономия действий в профессии (т.е. освобождение от внешнего контроля) для обеспечения максимальной свободы действий профессионала по использованию его специальных знаний и экспертизы (Densmore K., 1987).

Несмотря на различные точки зрения о специфических атрибутах профессии, большинство исследователей (Esland G., 1980; Darling-Hammond L., 1990; Darling-Hammond L., Berry B., 1995) включают в их список следующие основные характеристики:

1. Наличие компендиума специальных знаний и методов (умений), используемых эксклюзивно в процессе профессиональной деятельности занятыми в ней лицами.
2. Существенный период подготовки к деятельности, связанный с необходимостью овладения этими знаниями и умениями.
3. Ориентация оказываемых услуг на запросы (интересы) клиентов.
4. Наличие четкого этического кодекса поведения группы лиц занятых в этой деятельности, обеспечивающего возможность саморегулирования, данную ей обществом.

5. Высокая степень автономии и престижа.
6. Высокое вознаграждение за оказываемые услуги.
7. Высокая степень контроля коллег (членов профессиональной группы) за условиями отбора, обучения и продвижения в профессиональной деятельности.

По мнению многих исследователей, по сравнению с правом или медициной педагогическая деятельность является полупрофессией—полуремеслом, демонстрируя не только черты, присущие обоим, но и развиваясь зачастую в обоих направлениях.

Так, например, А. Hargreaves (Hargreaves A., 2000) считает, что профессиональная деятельность педагогов проходит четыре основных этапа своего исторического развития, которые можно наблюдать в разные периоды в разных странах: этап предпрофессионализма, этап автономного (индивидуального) профессионализма, этап коллективного профессионализма и этап постпрофессионализма или постмодерна.

С нашей точки зрения, все основные реформы педагогического образования (происходившие в разных странах и в разное время) во многом связаны с тем, какое понимание педагогической деятельности возобладало в общественном дискурсе или образовательной политике: является ли педагогическая деятельность занятием или профессией. Если по мнению участников такого дискурса или основных стейкхолдеров деятельность педагога — это занятие, то подготовка к нему (особенно теоретическая) может и должна быть существенно сокращена и максимально приближена к обучению практическим навыкам. Нет смысла тратить время на длительное педагогическое образование, если никаких специальных знаний, конституирующих профессию, в этой деятельности нет. Напротив, если преобладающим становится мнение о том, что деятельность педагога — это профессия, то, следовательно, в ней есть специальные профессиональные знания (а не несколько практических приемов), усвоение которых предполагает необходимость существенных временных затрат в процессе того, что называется педагогическим образованием. Таким образом, когда побеждает мнение о том, что деятельность учителя — это занятие (occupation), необходимость в долгом педагогическом образовании отпадает (в занятии нет специальных профессиональных знаний), а подготовка к ней трансформируется в максимально короткую практико-ориентированную программу обучения (как правило, на базе непедагогического образования) и заменяется словом *training* (тренировка). Примером такого рода реформ в прошлом была модель «нормальной» школы (*ecole normale*), исторически возникшая в Европе в 18 веке и получившая позднее широкое распространение в США (*normal school*), в рамках которой подготовка будущих педагогов должна происходить непосредственно в школе, являющейся образцом, «нормой» того, как должно быть построено об-

учение учащихся под руководством опытных педагогов-наставников. При этом предполагалось, что будущему учителю требуется минимум предметных знаний, как правило, в объеме, незначительно превышающем знания той ступени обучения, в которой учитель будет работать. В настоящее время новый этап развития этого подхода существует в виде различных программ подготовки на рабочем месте (Residency-based teacher training в США или School-centered Initial Teacher Training в Великобритании) или программ ускоренной подготовки лучших выпускников непедагогических факультетов типа «Teach for America», в которых предполагается, что за счет тщательного отбора кандидатов можно подобрать учителя, который будет более успешен в своей деятельности (благодаря его высоким интеллектуальным способностям, академическим знаниям и личностным качествам), чем выпускник педагогического факультета, получивший специальное педагогическое образование.

Если же неудовлетворенность школой как социальным институтом начинает лидировать в общественной дискуссии, а предыдущей доминирующей моделью была подготовка учителей к их деятельности как занятию, а не профессии, то возникают реформы прямо противоположной направленности, объясняющие неудачи образования неэффективной программой их упрощенной подготовки. Поиски новой системы педагогического образования, альтернативной предыдущей, как правило, при этом связаны с попыткой обоснования того, что в деятельности учителя есть много специальных профессиональных знаний, освоение которых и составляет содержание педагогического образования. Т.к. педагогика до настоящего времени не смогла убедительно обосновать себя как область существенных профессиональных научных знаний (естественно, не с точки зрения представителей самой педагогической науки, а с точки зрения большинства их коллег из других академических наук), то поиск компендиума профессиональных знаний, подлежащих обязательно усвоению, приводит обычно в смежную область — в психологию. В зависимости от того, на какую конкретную область психологии или теории опираются реформаторы, могут быть выделены разные модели реформирования педагогической деятельности учителя, а следовательно, и самого педагогического образования.

Так, в работе K. Zeichner, D. Liston (1990) показаны четыре, по сути, психологические теории, послужившие основанием для формирования специальных профессиональных знаний педагога, используемых им в определенных моделях профессиональной деятельности и ставших основанием для реформирования педагогического образования в разное время в США.

Примером такого типа реформ педагогического образования, пытающихся обратить «ход маятника реформ» в сторону, как правило, более

сложного университетского педагогического образования, является проект, получивший название The Holmes Group, осуществленный в США в середине 80-х годов прошлого века большой группой деканов педагогических факультетов ведущих американских исследовательских университетов (подробнее описан в главе 2). Более современным примером являются усилия большого количества ведущих специалистов, прежде всего в Великобритании (R. Donaldson, J. Furlong, I. Metner), а также в США (K. Zeichner, L. Darling-Hammond), направленных на обоснование необходимости именно университетского педагогического образования и роли исследовательских компетенций в подготовке будущего педагога (research-based teacher education). Развитие этого направления реформ является в некоторой степени естественной реакцией педагогических факультетов (Schools/Departments of Education) в основном британских университетов на последствия предыдущего периода реформ педагогического образования в Великобритании, в рамках которого усиление практической подготовки педагогов и частичный перенос такой подготовки в школу привели часть стейкхолдеров (прежде всего, департамент образования Великобритании) к выводу о том, что гораздо более дешевая и не уступающая в качестве подготовка педагогов (training) может полностью осуществляться на базе школы, а часть необходимых будущим педагогам курсов может быть просто заказана в близлежащем университете.

Обобщая описываемый выше подход к анализу возможных причин реформ педагогического образования, можно сказать, что педагогическое образование существует в контексте трех основных координат: Содержания системы образования, Педагогической деятельности и собственно Социума. Нарушение любого из соответствий между ними может приводить к необходимости или реализации очередного цикла реформ педагогического образования.

1. Нарушение соответствия между новым содержанием образования (или новыми образовательными целями) и старой моделью доминирующего типа педагогической деятельности.

Примером такого рассогласования может быть современный этап реформирования педагогического образования в РФ. Утверждение нового ФГОС общего образования с декларируемыми в нем образовательными целями развития и социализации учащихся приводит к противоречию со сложившейся до этого основной моделью педагогической деятельности, направленной на освоение учащимися знаний, умений и навыков. Новая модель педагогической деятельности, отвечающая образовательным целям ФГОС, отражена в стандарте профессиональной деятельности педагогов. Сложившаяся ранее система педагогического образования оказывается, таким образом, не соответствующей новым требованиям к педагогической деятельности (зафиксированным в про-

фессиональном стандарте), что приводит к необходимости ее реформирования.

2. К примерам другого типа рассогласования, приводящего к началу очередного цикла реформирования педагогического образования, можно отнести несоответствие ожиданий социума и результатов педагогической деятельности педагогов, возникающее, как правило, в результате внешней оценки такой деятельности, например, неудовлетворительных образовательных результатов учащихся (с точки зрения международных мониторинговых исследований, ожиданий бизнеса или оценки университетов). Ответственность за эти результаты, как правило, возлагается на неэффективность работы учителей, а одним из традиционно предлагаемых решений является реформирование системы их подготовки. Примеры такого рода реформирования можно встретить в США и многих европейских странах.

Содержание образования является контекстом, определяющим модель педагогической деятельности учителя, а следовательно, и тип требуемого педагогического образования.

Если задача образования заключается в том, чтобы научить детей навыкам чтения и счета, то модель деятельности учителя может быть направлена на изложение и показ образцов, а его обучение направлено на освоение практических приемов. Если содержание образования направлено на развитие учащихся, педагогическая деятельность усложняется, и требования к подготовке педагогов (моделям педагогического образования) становятся выше. Так, если требования к образованию учащихся стали выше, а реальный уровень педагогического образования остался прежним (типовая ловушка любой реформы содержания образования, которую реализуют учителя, готовившиеся к предыдущему типу образования), то из формально нового содержания реализуется лишь то, что доступно учителям, чему их учили и что они реально могут. Если их не учили формированию универсальных учебных действий (УУД), то даже если это записано во ФГОС, они все равно не смогут это обеспечить. Повышение квалификации педагогов, которое, казалось бы, могло решать эту проблему, помимо вопроса об эффективности различных моделей ДПО, оказывается принципиально зависящим от уровня профессиональной изменчивости деятельности педагогов, от того, насколько они вообще могут и готовы изменить модель своей профессиональной деятельности. А это, в свою очередь, зависит от их рефлексивности (природной или сформированной в процессе их педагогического образования).

Еще одна «ловушка» в попытке модернизировать педагогическое образование заключается в том, что даже очень прогрессивные цели таких реформ, будучи не подкрепленными объективной необходимостью менять что-либо в самой педагогической деятельности, как правило, так

и остаются благими пожеланиями, пусть и обогнавшими иногда свое время. Примером такого рода попытки являются взгляды на педагогическое образование, сформулированные еще в начале 20-го века James Earl Russell (1894—1927), деканом Teacher College Columbia University, который предложил модель содержания педагогического образования, определившую теоретические подходы к содержанию педагогического образования в США до конца 80-х годов. Эта модель включала в себя следующие основные разделы: Общая культура, Специальные исследовательские компетенции (special scholarship), профессиональные знания и технические умения (Russell J.E., 1900).

L.A. Cremin (1978) считает, что под общей культурой J.E. Russell понимал умение педагога устанавливать взаимосвязь между различными областями знаний и явлений, под специальными исследованиями (научностью) — не столько академические исследования, сколько рефлексивное исследование в классе, позволяющее подобрать учебный материал или его последовательность, или методы обучения с учетом индивидуальных особенностей учащихся, под профессиональным знанием — систематическое исследование теории и практики образования в США и за рубежом, под техническим знаниями — понимание того, как учить и кого учить, формируемое в условиях супервизии на базе лабораторных школ, демонстрирующих образцы лучшей практики и одновременно являющихся лабораториями по исследованию методов обучения.

Естественный вопрос, возникающий при чтении этого, на наш взгляд, абсолютно современного взгляда на содержание подготовки педагогов, сформулированного в начале 20-го века, т.е. задолго до появления инициативы Holmes Group в тех же США, — почему это до сих пор не реализовано, и мы до сих пор обсуждаем необходимость реформирования педагогического образования?

Разумно в этой связи предположить, что есть какие-то существенные препятствия в этой сфере, систематически не позволяющие реализовывать концептуально вполне разумные предложения по модернизации педагогического образования. Представляется, что таких препятствий, как минимум, два. Первое состоит в том, что педагогическое образование должно соответствовать требованиям целей общего образования учащихся. Если целью последнего является научение простейшим навыкам чтения и счета (ликбез), то учитель такой высокой квалификации, которую создает столь «сложное» и длительное педагогическое образование, оказывается просто не востребован. Напротив, если цели общего образования усложняются, и необходимо не только научить некоторой учебной информации (чтобы дети были способны ее запомнить и воспроизвести), но и достичь более сложных целей (развитие мышления, способность самостоятельно учиться, креативность), то для этого нужен существенно более высококвалифицированный учи-

тель, являющийся продуктом намного более «сложного» педагогического образования. С этой точки зрения предложения J.E. Russell длительное время просто не соответствовали задачам общего образования в США, да и за рубежом.

Второе обстоятельство, на наш взгляд, заключается в отсутствии в педагогическом образовании такого типа взаимосвязи (обратной связи) между полученным образованием и профессиональной деятельностью, которая существует во многих других профессиях, в виду специфики именно педагогической профессии. Плохое педагогическое образование проявляется в педагогической деятельности не так, как плохое медицинское или инженерное образование в деятельности этих специалистов. Ошибки врача, инженера или юриста (вследствие его плохого образования) становятся видны почти сразу и приводят к существенным и явным издержкам. Скрыть такое несовершенное образование, отсутствие знаний или способов профессиональных действий в этих профессиях трудно или невозможно. В профессии педагога такое вполне возможно. Эта профессия при отсутствии четких критериев того, что такое хорошее преподавание, позволяет считать целый континуум различных профессиональных практик приемлемым уровнем преподавания. Ошибки педагогов сказываются не моментально, а во многих случаях через годы, напротив, успехи педагогов в плане высоких результатов учащихся могут к ним не иметь никакого отношения, а следовательно, и «рекламации» на полученное педагогическое образование не возникает, что дает основание считать почти любое педагогическое образование приемлемым. Таким образом педагогическое образование лишается одного из главных механизмов своего развития — реакции педагогической практики на качество подготовки новых педагогов. Вместо этого естественного механизма саморазвития источником реформирования педагогического образования становятся факторы и причины в достаточной степени внешние (общественный дискурс и позиция СМИ, мнение отдельных стейкхолдеров или результаты того или иного мониторинга, каким бы формальным он не был по отношению к содержанию и специфике педагогического образования).

Библиография

Кроули Э., Малмквист Й., Остлунд С., Бродер Д., Эдстрем К. Переосмысление инженерного образования. Подход CDIO. М.: Издательский дом ВШЭ, 2015.

Cremin L.A. The education of the educating professions. Lecture of the Annual Meeting of American Association of American of Colleges of Teacher Education. Chicago, IL. ED 148829, 1978.

Darling-Hammond L. Teacher professionalism: Why and how? // Schools as collaborative cultures: Creating the future now / In Lieberman A. (ed.). New York: The Falmer Press, 1990. P. 25—50.

Darling-Hammond L., Berry B. Teacher professionalism and the commission reports: The prospects for creating a learner-centered profession of teaching // Commissions, reports, reforms, and educational policy / In Ginsberg R., Plank D.N. (eds.). Westpost: Pleager, 1995. P. 151—169.

Densmore K. Professionalism, proletarianization and teacher work // Critical studies in teacher education / In Popkewitz T.S. (ed.). Philadelphia, PA: The Falmer Press, 1987. P. 130—160.

Esland G. Professions and professionalism // The politics of work and occupation / In Esland G., Salaman G. (eds.). University of Toronto: The Open University Press, 1980. P. 213—250.

Hargreaves A. Four ages of professionalism and professional learning // Teachers and Teaching. 2000. Vol. 6 (2). P. 151—182.

Russell J.E. The function of the university in the training of teachers. NY: Columbia University Press, 1900. P. 59.

Zeichner K.M., Liston D.P. Traditions of reform in U.S. Teacher education // Journal of teacher education. 1990. Vol. 41 (2). P. 3—20.