

ПРАКТИКА МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПОЗИЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

ГРЕБЕНЕВ Игорь Васильевич – д-р пед. наук, профессор, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского. E-mail: grebenev@phys.unn.ru

ЧУПРУНОВ Евгений Владимирович – д-р физ.-мат. наук, профессор, ректор, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского. E-mail: rector@unn.ru

***Аннотация.** В статье рассматриваются актуальные вопросы систем школьного и вузовского педагогического образования с позиции инновационного университета как потребителя и заказчика результатов их работы. Представлена авторская точка зрения на пути решения актуальных задач развития педагогического образования, выделены главные проблемы его функционирования. Описана специфика современной ситуации в этой сфере, указаны требования к подготовке педагога, структура его профессиональной компетенции. Предложена концепция подготовки преподавателей в университете, основанная на ведущей роли научной составляющей, сформулирована оригинальная трактовка принципа научности в обучении.*

***Ключевые слова:** ведущие университеты, педагогическое образование, предметная подготовка преподавателя, университетский кластер образования*

Постановка вопроса

Национальные исследовательские и федеральные университеты, находящиеся на вершине пирамиды современной конструкции системы образования в России, не могут чувствовать себя изолированно от общих тенденций и проблем как начального и среднего школьного, так и высшего педагогического образования. Поэтому ведущим университетам безразличны результаты всех реформ, перемен и инноваций, которые происходят в педагогическом образовании.

Обсуждаемые сегодня на всех уровнях проблемы школьного образования связаны прежде всего, на наш взгляд, с вопросами подготовки учителей в вузах страны. Рассмотрим их с позиции национального исследовательского университета.

Куда ведут реформы?

Проводимые в последние годы реформы высшего и среднего образования в России привели к существенному изменению представлений о содержании подготовки

педагогов и о структуре их профессиональной деятельности. Сегодня сосуществует ряд документов, так или иначе регулирующих подготовку педагогов: ФГОС ВПО «Педагогическое образование», Профессиональный стандарт педагога (список Ямбурга), Концепция поддержки развития педагогического образования и др. Каждый из этих документов нацелен на разрешение определенной актуальной задачи педагогического образования, как она видится его авторами.

Профессиональный стандарт педагога, подготовленный группой специалистов под руководством Е.А. Ямбурга и вступивший в действие с 1 января 2015 г., содержит требование предметно-научной подготовки учителя, на основе которой только и может формироваться методическая компетенция педагога [1]. В других документах данный компонент профессиональной компетентности педагога в значительной мере игнорируется. В ФГОС ВПО, например, вообще трудно обнаружить какие-либо требования к научной, предметной подго-

товке будущего учителя, его владению основами преподаваемого предмета. Зато в программу педагогического бакалавриата включены такие предметы, как педагогическая риторика, физическая культура или экономика образования. При этом методика преподавания предметов в общем объеме подготовки занимает весьма скромное место, а предметные знания по конкретным дисциплинам не указаны в стандартах вообще! На это обстоятельство редко обращают внимание, а оно играет ключевую роль в наблюдаемой тенденции снижения уровня школьной подготовки в фундаментальных науках. Проводимые нами исследования в школах Н. Новгорода, да и повседневный опыт общения с учителями, абитуриентами и студентами позволяют утверждать, что наиболее значимой проблемой современного учителя является именно существенное снижение в последние годы уровня его научной, предметной подготовки, прежде всего – в естественнонаучных и физико-математических дисциплинах. Мы считаем, что содержание обучения этим предметам и соответствующая методика обучения должны являться учебной копией содержания базовых наук и методов получения научных знаний, быть изоморфными этим фундаментальным основаниям. Потеря научных основ предмета в подготовке учителя не может быть компенсирована никакими «инновациями».

Во многом сложившаяся ситуация является следствием процессов превращения продукта высшего образования в образовательную услугу. Ведь не секрет, что лишь незначительное число выпускников педагогических вузов (10%) собираются работать в образовательных учреждениях [2]. Для остальных студентов научная, предметная подготовка – лишь ненужная и трудная учебная нагрузка, им гораздо важнее усвоить основы делопроизводства, второй иностранный язык, деловую коммуникацию и

т.п. компетенции. Таким образом, массовым работодателем для педвузов становится уже не школа, а офис! Наблюдаемый дрейф высшего педагогического образования обусловлен тем обстоятельством, что, не имея возможности получить высшее экономическое или юридическое образование, молодые люди удовлетворяются и педагогическим, рассчитывая на его базе сделать отнюдь не педагогическую карьеру.

Теперь рассмотрим Концепцию поддержки развития педагогического образования¹. Написана она как бы с нуля (к примеру, в ней ни разу не упоминается действующий ФГОС ВПО «Педагогическое образование»), не ссылается явным образом на результаты педагогических исследований, а в качестве недостатка программ подготовки учителей указывает на «отсутствие достойного количества часов на практику и стажировку. При этом определение термина “стажировка” и описание входящих в него учебных процедур отсутствуют». Заметим, что Концепция опубликована от имени Минобрнауки, хотя и ФГОС утверждены тем же ведомством, им же указаны количество и объем практик. К сожалению, здесь мы наблюдаем довольно типичную для современной педагогической действительности ситуацию: при отсутствии теоретических разработок выдвигаются требования вводить новые методики, осваивать новые формы работы, не имея серьезных доказательств их нужности и эффективности, не обсудив возможные риски.

Не содержит Концепция и требований повышения уровня предметной и методической подготовки будущих учителей, столь важных сегодня. Надеяться на спонтанное формирование методического мастерства без теоретического базиса в ходе планируемого существенного расширения практики и стажировки в школе, по меньшей мере, наивно. На готовых примерах учить сложно, поэтому процесс принятия учителем ме-

¹ URL: <http://www.mpgu.edu/documents/conceptiya-podderzhki-ped-obrazovaniya.pdf>

тодического решения зачастую осуществляется на основе личного опыта и интуиции. Так можно готовить исполнителей, ремесленников, но никак не педагогов, чьи выпускники должны построить общество, основанное на знаниях. Не случайно при обсуждении проекта Концепции часто приходилось слышать ссылки на опыт подготовки медиков, звучали термины «клиническая практика», «клиническая модель», которыми пытались обосновать значительное увеличение школьной практики за счет научных основ предмета и методик обучения [3].

Между тем авторы одной из первых статей на эту тему объясняют необходимость изменений в подготовке педагогов так: «Свыше трети американских школьников 4-х классов не умеют бегло читать (иными словами, читают по слогам), а более двух третей девятиклассников не знают, что такое алгебра, поскольку ее они просто не проходили. Анализ неудач в системе образования США показывает, что одним из наиболее слабых звеньев является подготовка школьного учителя. Причины называются самые разнообразные: слабая предметная подготовка, недостаточный уровень педагогических знаний и умений, оторванность от практики и т.д. Особенно остро эти недостатки проявляются в естественно-математической подготовке. Результаты последних исследований ученых показывают, что уровень знаний учащихся напрямую зависит от уровня подготовки учителя» [4, с. 73]. Удивительная корреляция с нашими наблюдениями! Приведенные в цитируемой статье примеры совместной работы преподавателей математики, методики и педагогики показывают необходимость решения методических задач на основе анализа их предметной, научной основы. Никто не идет сразу в школы смотреть, как это делают учителя-практики.

К чему и как готовить учителя?

Стандарты высшего профессионального образования, в том числе педагогиче-

ского, предусматривают способность выпускников вузов сразу со студенческой скамьи включаться в эффективную производственную, в нашем случае – педагогическую, деятельность. По нашему мнению, стратегия подготовки педагога лежит в иной плоскости: от изученной теории к её практическому претворению в жизнь, адаптации и пониманию условий успешности применения. Единая школа прошлого имела единую программу, десятилетиями пользовалась одними и теми же учебниками, и, соответственно, применяемая учителем методика обучения предмету не требовала его собственной конструктивной деятельности, могла быть просто логикой известного из вузовского курса подхода, оправдавшего себя многолетним успешным применением. Методическая наука не ставила перед собой задач, являющихся теперь главными, – формирование умений конструировать эффективный учебный процесс для новой, непредсказуемой педагогической ситуации.

В стандарте Ямбурга совершенно справедливо утверждается: «От педагога нельзя требовать то, чему его никто никогда не учил. Следовательно, введение нового профессионального стандарта педагога должно неизбежно повлечь за собой изменение стандартов его подготовки и переподготовки в высшей школе и в центрах повышения квалификации» [1]. Между тем сегодняшний выпускник педвуза попадает в условия непрерывно изменяющихся программ, новых профилей, учебников и вынужден сам выстраивать логику раскрытия изучаемого предмета, конструировать эффективный учебный процесс для реальной педагогической ситуации. Задачей учителя становится самостоятельное построение конкретного варианта содержания в соответствии с возрастными особенностями учащихся и потребностями их развития. Учитель лишается раз и навсегда строго очерченных ориентиров собственной деятельности и организации деятельности учащихся, он обязан

сам структурировать содержание, определять уровни овладения им учащимися, определять методы обучения как способы передачи выбранного содержания. Но ведь все это требует, прежде всего, глубокой предметной подготовки, понимания логики раскрытия учебного содержания, способности свободной его переконфигурации! Только при условии правильного отбора содержания, уровня и последовательности его усвоения учащимися дидактический аппарат и умения пользоваться им позволят учителю перейти к собственно конструктивной деятельности.

Если сравнивать существовавшие ранее парадигмы подготовки преподавателей в педагогических вузах и классических университетах, то можно отметить следующее. В педвузе, в общем, подготовка всегда была ориентирована на то, чтобы «знать методику преподавания и следовать ей». Разумеется, в многочисленных диссертациях развиваются более сложные словесные конструкции... Однако достаточно проанализировать последние учебники методики преподавания для педвузов (или книги для учителя), чтобы увидеть преобладающий в них адаптационный подход: изложение содержания предмета на уровне средней школы и объяснение учителю, что и как он должен рассказывать и показывать на уроке. Какие-либо логические процедуры выведения «конструируемого» учебного процесса из научных основ изучаемого предмета не предусмотрены.

В университетах же преобладала точка зрения, что учителю достаточно «знать свой предмет и уметь ясно его излагать». Поэтому проблемой выпускников университета всегда была недооценка роли учителя в организации познавательной деятельности учащихся, их уверенность в том, что преподаватель отвечает лишь за точно структурированное изложение учебного материала.

На наш взгляд, преподаватель средней школы отвечает за организацию результативной познавательной деятельности обу-

чаемых с правильным, важным и точно определённым содержанием. Это означает, что, анализируя структуру профессиональной деятельности, например, преподавателя физики, в качестве важнейшего критерия его подготовленности следует рассматривать его умение сконструировать собственный вариант эффективного учебного процесса для вариативной, непредсказуемой педагогической ситуации. Однако эта конструктивная деятельность принципиально отличается от произвола и ничем не обоснованного желания применить ту или иную «инновацию». В традициях университетской учебной и научной жизни любое действие должно опираться на логику, на положения науки и должно быть убедительно аргументировано. Поэтому для преподавания учебного предмета естественно-научного цикла немаловажное значение имеет следование объективной логике раскрытия изучаемого научного содержания.

Мы предлагаем следующую трактовку педагогического принципа научности: *структура усваиваемого учащимися научного знания определяет основные характеристики конструируемого процесса обучения: цели, методы обучения, — обеспечивая обоснованность моделирующей, проективной и конструктивной деятельности учителя* [5]. Таким образом, методическая деятельность учителя должна определяться логикой раскрытия основ науки, например физики, базироваться на понимании существа изучаемого раздела физической науки (а не содержания учебника). При недостаточной предметной, научной подготовленности педагога его конструктивная деятельность приводит лишь к многочисленным несуразностям и грубым ошибкам, поскольку *уровень его предметной, научной подготовки не соответствует уровню сложности методической задачи*. Методическая компетентность учителя в таком случае оказывается лишенной научного, предметного основания и тем самым становится бесполезной, а при излишнем

рвении «изобрести инновацию» приводит к вредным практическим последствиям.

Итак, рассматривая требуемую современной школой профессиональную компетентность преподавателя как результат интеграции научной, психолого-педагогической и методической подготовки, следует в качестве её важнейшего компонента особо выделять предметную, научную основу, являющуюся краеугольным камнем всей конструктивной деятельности учителя. Понимание этого важнейшего для системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров положения позволяет увидеть новые актуальные задачи подготовки преподавателей в университете и предложить содержание и методику достижения ими требуемого уровня педагогической компетентности [6].

Приведем в качестве примера разработанную в *Нижегородском государственном университете им. Н.И. Лобачевского* систему подготовки преподавателей на физическом факультете. Выпускники физфака ННГУ всегда составляли основу педагогических коллективов лучших школ, профильных лицеев города и области.

По действующим в настоящее время ГОС ВПО на факультете ведется подготовка бакалавров по направлению 011200 – Физика, внутри которого разработана, в частности, программа профиля *Методика преподавания физики*. Важно подчеркнуть, что в подготовке бакалавров по данному профилю объем курсов общей и теоретической физики, математики и информатики сохраняется. Поэтому студенты, осознанно решившие выбрать педагогическую профессию, получают университетский уровень владения научными основами предмета. Дидактическая основа их умений логически обоснованно конструировать процесс обучения формируется в специально организованной системе подготовки, центральное место в которой занимает курс «Дидактика физики». Это дает возможность выпускнику данного профиля посту-

пить в магистратуру (в любом вузе, в том числе в педагогическом) на соответствующую программу или сразу пойти работать в школу.

На этапе бакалавриата в основе учебного процесса лежит традиционный подход – накопление и изучение совокупности знаний в конкретной области, в нашем случае – предметных и педагогических. Большого ожидать трудно. Однако это не позволит нам целенаправленно и в массовых масштабах получить те качества преподавателя, необходимость которых мы обосновали выше. Возможно, что спонтанно или путем копирования опыта лучших учителей часть выпускников бакалавриата и сумеет развиться до творческого уровня, но подобное спонтанное формирование может столь же вероятно дать и нежелательный эффект. Поэтому программа подготовки магистров в области методики физики предполагает фундаментальность дидактической подготовки и нацелена на формирование умений моделировать и конструировать учебный процесс для произвольной педагогической ситуации. Именно выход на творческий уровень профессиональной компетентности, способность к логическому подходу в педагогическом творчестве должны отличать, с нашей точки зрения, педагогов современной школы – выпускников инновационных университетов. Именно из таких выпускников получают наиболее успешные преподаватели профильных естественнонаучных, технических лицеев.

В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» впервые появился тезис о необходимости повышения квалификации учителей школ на базе классических университетов. Причина ясна – удручающий уровень предметной научной подготовки большинства выпускников педвузов, о чем уже сказано выше. Наш университет ведет эту работу практически на всех факультетах в течение многих лет, однако в последнее время ей придается системный характер. Мы говорим прежде все-

го о создании университетского кластера образования, в который входят физико-математические и технические лицеи, гуманитарные гимназии, школы с углубленной экономической подготовкой учащихся и просто хорошие городские школы. Это объединение имеет соответствующий статус, договорные обязательства сторон. Преподаватели школ университетского кластера проходят периодическую подготовку по базовым предметам и методикам современного учебного процесса на факультетах университета. В качестве примера приведем систематическую работу Центра трансфера педагогических знаний и технологий на физическом факультете, который задолго до появления нормативных требований, в течение многих лет, разрабатывает проблему организации исследовательского обучения естественнонаучным предметам. Создана постоянная группа слушателей, образовалась устойчивая связь с Нижегородским центром непрерывного образования. Выиграны гранты в поддержку работы Центра, университетом изданы статьи в ведущих журналах, методические рекомендации и учебные пособия [7]. С Министерством образования Нижегородской области заключено соглашение, по которому сертификаты о прохождении повышения квалификации в ННГУ засчитываются преподавателям школ в их послужном списке.

На базе одной из школ мы учредили университетскую школу, в которую ведем набор в две параллели 5-х и 10-х классов физико-математического и гуманитарного профилей. Основная идея этой школы — единый учебный процесс вуза и школы, привлечение преподавателей ННГУ к ведению не только факультативов, но и основных учебных курсов, выполнение учащимися элементарных учебно-исследовательских работ в лабораториях университета.

Резюме

Развитие высшего педагогического образования не является внутренним делом

вузовской педагогической системы. Ведущие университеты как потребители образовательного продукта школы, качество которого определяется в первую очередь умением педагогов решать сложные задачи современной образовательной среды, обязаны высказать свои требования и принять участие в реорганизации высшего педагогического образования. Ведущие университеты имеют высокий научный и научно-педагогический потенциал и во многом могут помочь государству решить проблему подготовки высококвалифицированных кадров для российской школы. Это их право и обязанность.

Литература

1. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». URL: http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/PS_pedagog.doc
2. Каспржак А. Г. Институциональные типики российской системы подготовки учителей // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 261–282.
3. Сидоркин А. М. Профессиональная подготовка учителей в США: уроки для России // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 143.
4. Brady T., Della-Piana C., Duval A., Lopez J., Pacheco A., Blake S., Чошанов М.А. Клиническая модель подготовки учителя: ситуация, при которой выигрывают все // Директор школы. 2001. № 5. С. 73–81.
5. Чупрунов Е.В., Гребенев И.В. Фундаментальная научная подготовка учителя как основа его профессиональной компетентности // Педагогика. 2010. № 8. С. 65–71.
6. Гребенев И.В. Дидактика предмета и методика обучения // Педагогика. 2003. № 1. С. 14–21.
7. Лебедева О.В., Гребенев И.В. Проектирование и организация исследовательской деятельности учащихся в учебном процессе // Педагогика. 2013. № 8. С. 52–58.

Статья поступила в редакцию 19.03.15.

PROBLEMS OF TEACHER EDUCATION FROM A POSITION
OF A RESEARCH UNIVERSITY

GREBENEV Igor V. – Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Nizhni Novgorod, Russia. E-mail: grebenev@phys.unn.ru

CHUPRUNOV Evgeny V. – Dr. Sci. (Phys.-Math.), Prof., Rector, Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Nizhni Novgorod, Russia. E-mail: rector@unn.ru

Abstract. The article deals with the issues concerning school education and teacher training higher education from the point of view of innovative University as a consumer and a customer of the results of these systems activities. The authors state their point of view on the ways to solve the current challenges of teacher education development, identify its significant problems and risks, describe the specificity of a modern pedagogical situation, point out the requirements of teacher training education, the structure of teacher's professional competence. The article suggests the concept of teacher training at research University based on the leading role of scientific training, presents a new interpretation of a principle of scientific value in learning. Describes a possible role of the leading universities in formation the regional educational environment.

Keywords: leading universities, teacher education, teacher training, subject competence, education cluster

References

1. Professional standard «Teacher (teaching activities in the field of pre-school, primary general, basic general, secondary education) (teacher)». Available at: http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/PS_pedagog.doc
2. Kasprzak A.G. (2013) [Institutional deadlock the Russian teachers' training system]. *Voprosy obrazovaniya* [The issues of education]. No. 4, pp. 261-282. (In Russ., abstract in Eng.).
3. Sidorkin A.M. (2013) [Training of teachers in the United States: lessons for Russia]. *Voprosy obrazovaniya* [The issues of education]. No. 1, p. 143. (In Russ., abstract in Eng.).
4. Brady T., Della-Piana C., Duval A., Lopez J., Pacheco A., Blake S., Choshanov M.A. (2001) [The Clinical Model in Teacher Preparation: Win-Win Situation for All]. *Direktor shkoly* [Director of school]. No. 5, pp. 73-81. (In Russ.).
5. Chuprunov E.V., Grebenev I.V. (2010) [Fundamental scientific training of a teacher as a basis of his professional competence]. *Pedagogika* [Pedagogy]. No. 8, pp. 65-71. (In Russ., abstract in Eng.).
6. Grebenev I.V. (2003) [Didactics of subject and methods of teaching]. *Pedagogika* [Pedagogy]. No.1, pp.14-21. (In Russ.).
7. Lebedeva O.V., Grebenev I.V. (2013) [Design and organization of students' research activities in the learning process]. *Pedagogika* [Pedagogy]. No. 8, pp. 52-58. (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 19.03.15.

