

В.В. СЕРИКОВ
(Волгоград)

**О ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ
В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ
СТАНДАРТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА***

Описан поиск путей преодоления кризиса в сфере педагогического образования и обеспечения подготовки учителей в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога. Предлагаются подходы к метапредметной интеграции содержания педагогического образования вокруг ключевых профессиональных задач и ситуаций.



Ключевые слова: педагогическая деятельность, ориентировочная основа и опыт педагогической деятельности, педагогическая задача, образ педагогической реальности, овладение профессиональной деятельностью.

Реформирование отечественного образования, ставшее перманентным процессом, пока не привело к результатам, которые удовлетворяли бы общество и реальный сектор экономики. Основанием системы образования является ее общеобразовательная ступень, эффективность функционирования которой зависит, в первую очередь, от качества подготовки учительских кадров. Проект концепции поддержки развития педагогического образования, предложенный Министерством образования и науки, характеризует ситуацию в этой сфере как весьма проблемную: «двойной негативный отбор», когда в педагогические вузы поступают не «лучшие» абитуриенты, а учителями становятся не «лучшие» выпускники; значительная часть выпускников, обучавшихся по программам подготовки педагогов, не трудоустраивается ни в систему образования, ни в социальную сферу; лишь 10–15 % студентов выпускных курсов ориентируются на работу в школе. В результате мониторинга также выявилось, что более 70% педагогических вузов и почти 80% их филиалов проявляют признаки неэффективности [2]. Можно, конечно, спорить с этими признаками, но нельзя не заметить, что это в разы больше, чем по вузам других профилей. Однако, несмотря на эти не-

* Работа выполнена при финансовой поддержке Минобрнауки России на выполнение государственных работ в сфере научной деятельности в рамках базовой части государственного задания №2014/411 (код проекта: 919).

гативные оценки, нельзя не видеть, что произошёл поворот в общественных настроениях относительно педагогического образования. Оно – в центре внимания.

В наших представлениях об учителе, его деятельности и подготовке к ней имеется масса «белых пятен», почти парадоксов. Как, например, объяснить, что в нашем перенасыщенном информацией мире, где во многих аспектах дети знают больше взрослых, мы, тем не менее, не можем обойтись без учителя? Если он уже не источник информации, тогда кто он? В чем его главная миссия? Вероятно, безликая информация, окружающая ребенка, сама по себе, без целенаправленно организованного обучения не может дать ему главное – импульс субъектности, опыт культурно-организованной деятельности. Без сопровождения взрослого – лучше, если это профессиональный педагог, – этот опыт не может быть адекватно присвоен.

Отметим также, что в пространстве отношений «педагог – ученик» сегодня появилась еще одна структура – информационно-образовательная среда. Она и конкурент, и соратник педагога. В любом случае сегодня проектировать образование, не принимая во внимание этот фактор, невозможно. Эта среда и опосредует, и оптимизирует взаимодействие учителя и ученика, и создает новые риски.

Один из главных парадоксов сегодняшнего учителя – это то, что он родился и сформировался в старом мире, а должен готовить детей для *нового мира*. Почему раньше это было не так заметно? Потому что мир и психология человека не менялись так быстро, как сегодня. Если раньше психологические характеристики человека сохранялись на протяжении поколений, то сегодня, как показывает Д.И. Фельдштейн, через каждые 5–6 лет в школу приходят *другие дети*. А значит, нужен и механизм непрерывного саморазвития педагогов.

Отметим также, что многие традиционные структуры образования – классно-урочная система, предметное обучение, примат непосредственного вербального общения, система школьной оценки и др. – уже не соответствуют деятельностным, метапредметным, проектным компонентам содержания образования и вообще нормам информационного общества и потому нуждаются в корректировке. Однако старая модель инерционна. Отсюда цель проводимого исследования и данной статьи – прогноз ожидаемых изменений в подготовке и

постдипломном образовании учителя в связи с ориентацией их на модель педагогической деятельности, представленной в профессиональном стандарте педагога.

Стандарт выделяет три подструктуры или, если упрощенно выразиться, три вида педагогической деятельности – обучающую, развивающую и воспитывающую. Они органически связаны, т.к. направлены на один и тот же объект – на ребенка, но существенно различаются тем, что обеспечивают усвоение им различных видов опыта – предметного, метапредметного и надпредметного. Так их условно можно назвать. *Предметный опыт* обеспечивают предметные области содержания образования – знания и способы их применения, *метапредметный* – универсальные способы деятельности, не привязанные к конкретному предмету, выступающие как продукт развивающего обучения. Сюда можно отнести и опыт социальных деятельностей, доведенный до уровня компетентного исполнения. Наконец, *опыт надпредметный*, поднимающий ребенка над миром вещей в мир ценностей, отношений, переживаний, смыслов. Этот опыт называют по-разному: личностный, эмоционально-ценностный, ценностно-смысловой. Важно, что он является продуктом воспитательной деятельности педагога. Каждый из этих видов педагогической деятельности имеет свои закономерности и, безусловно, требует специальной подготовки учителя.

Если среди всех противоречий педагогического образования попытаться выделить главное, то таковое, вероятно, состоит в несоответствии цели данного образования и реализуемых на практике способов ее достижения [4]. На практике указанные в ФГОС ВПО компетенции формально или «на глаз» распределяются между дисциплинами учебного плана, который, кстати, при «компетентностном», т.е. деятельностно-ориентированном, стандарте мало отличается от предыдущего – предметного.

Если попытаться выделить некую «элементарную клеточку» педагогической деятельности, то таковой, вероятно, являются постановка и решение педагогической задачи. Задач таких много, но *типовая* из них предполагает, вероятно, анализ ситуации развития детей, определение приоритетных целей в работе с ними с учетом требований стандарта, их возрастных и индивидуальных запросов, выбор и апробирование педагогических средств (видов деятельности, отношений, переживаний, ведущих к усвоению обязательных про-

грамм, а также тех элементов образования, которые дети выберут сами) и в завершение совместная с детьми оценка достижений. Все эти действия, как известно, составляют повседневную работу учителя.

Возникает вопрос: где, на каком предмете при сложившейся системе подготовки учителя мы студента этому обучаем? Ответ на этот вопрос парадоксален, хотя и ожидаем: мы этому не учим нигде, а аргументы противников этого вывода, утверждающих, что это делается «на педагогике», «на методиках», «на педпрактике», не выдерживают критики. К примеру, имеется курс общей педагогики, но на занятиях по педагогике нет возможности использовать содержание предметов специальности и частных методик хотя бы потому, что преподаватели педагогических дисциплин далеко не всегда владеют ими в достаточной мере, да и это не предусмотрено. В свою очередь, на занятиях по методике предмета нет возможности рассмотреть функции педагогической деятельности в целом и тем более применить концепции современной психологии, поскольку при усвоении современного содержания частных методик эти дисциплины просто напросто не нужны. И вообще каждый предмет при существующей системе можно изучать сам по себе, не испытывая особой нужды в других предметах. Далее, на педпрактике работа со студентом не носит столь управляемого характера. Многое зависит от того, к какому учителю попадет студент, насколько тот сам владеет системой педагогических компетентностей.

Высказывают, правда, предположение об организации обучения педагогов по аналогии с обучением врачей, когда профессор на глазах студентов проводит всевозможные медицинские, в том числе хирургические, операции. К сожалению, аналогия не вполне уместна. Чтобы показать студентам полноценный воспитательный процесс, для педагога, будь он даже профессор, требуется время, длительное общение и совместные дела с классом, взаимная адаптация его и воспитанников друг к другу. И уж в любом случае он не может работать, как врач скорой помощи, поскольку образовательный процесс не предполагает такой спешки. Словом, «клинический метод» обучения будущих педагогов для сферы педагогического образования, безусловно, интересен, но его применение проблематично...

Оценивая сложившуюся ситуацию, следует признать, говоря словами известного педагога-новатора Е.Н. Ильина, что современ-

ный студент оказался «рассыпанным попредметной специализацией». И из этой «предметной россыпи» не обязательно складывается целостный педагог!

Профессиональный стандарт педагога не только зародился на фоне отмеченных кризисных явлений в педагогическом образовании, но и впитал в себя многие важные тенденции педагогической практики и теории. Во-первых, изменилась направленность образования с подготовки к деятельности на овладение ею (М.В. Кларин, Н.Х. Розов). Во-вторых, изменяется субъект учения. Сегодня уже нет студента, которого можно было бы считать не знающим, не обладающим опытом, по сравнению с которым преподаватель выглядит неким всезнайкой. Налицо префигуративная культура, когда меняется вектор передачи опыта и преподаватель может многому поучиться у воспитанника. В результате позиции обучающего и ученика меняются на позиции соучастников творческих проектов. На смену индивидуальному субъекту приходит коллективный – *проектная команда* [1]. Команда – это не временная группа, в которую произвольно включили различных студентов, а устойчивое развивающееся объединение уже действующих и будущих профессионалов.

Что нужно сделать в связи с введением профессионального стандарта педагога? Первое – нужна корректировка состава компетенций педагога. А они, в свою очередь, должны выступить ориентирами для образовательных программ. В структуре этих программ нужно наконец отойти от традиционных предметных учебных планов. Нужны межпредметные модули, каждый из которых будет обеспечивать усвоение определенного вида педагогической деятельности или решения определенной педагогической задачи. И состоять этот модуль будет не только из теоретических дисциплин, но и из проектов и практик, в ходе которых соответствующий вид педагогической деятельности будет осваиваться до уровня компетентного исполнения. С учетом предложенной стандартом педагога структуры педагогической деятельности образовательная программа для его подготовки должна включать, как минимум, три модуля, обеспечивающие освоение обучающей, развивающей и воспитательной деятельности, естественно, с учетом профессионального профиля будущего педагога.

Процедуры построения модуля, направленного на освоение какого-либо вида педагогической деятельности (компетенции), можно

представить следующим образом. В первую очередь нужно, вероятно, выделить содержание того опыта, который должны освоить студенты. Оно включает в себя описание профессиональной функции в виде педагогической цели или направления деятельности, заданного профстандартом; спектра (типологии) ситуаций, в которых эта функция реализуется, и решаемых при этом педагогом задач; вариативной ориентировочной основы этого вида деятельности – закономерностей, механизмов, условий, определяемых с позиций различных областей знания, т.е. что мы называем метапредметным компонентом в профессиональной подготовке будущего учителя; самих действий, которыми в соответствии с данной ориентировочной основой (теоретической базой) должен овладеть обучающийся. Далее модуль должен указать на процессуальный аспект освоения опыта выполнения данной профессиональной функции, что, вероятно, предполагает последовательный переход от выполнения действия в словесно-проектирующей форме (традиционный способ обучения) к квази-профессиональной форме усвоения (имитационное моделирование, кейс-метод, игра) и далее к реально-профессиональной форме. Наконец, модель содержит инструментарий контроля достигнутого результата в освоении студентами соответствующего вида педагогической деятельности.

Организуя освоение педагогической деятельности, необходимо помнить об основных закономерностях этого процесса. Освоение всякой деятельности предполагает три существенных момента. Обучающийся должен осознать ее смысл, т.е. адекватно понять и принять ее назначение; освоить ее ориентировочную основу – научные основания, лежащие в основе ее правил и технологий и представляющие в его сознании как обобщенный образ педагогической деятельности; овладеть опытом ее выполнения.

Что касается *смысла* педагогической деятельности, то неадекватное принятие его превращает эту деятельность буквально в бессмысленную. Педагог, который не любит свою работу, социально вреден. Что мы понимаем под *ориентировочной основой деятельности*? В ее структуру мы включаем понятие о цели этой деятельности и средствах ее достижения; описание состава и последовательности действий, ведущих к педагогически целесообразному результату; правила и методические требования к действиям; ограничения, запреты и

риски; психологический образ деятельности – представление о правильности ее хода в направлении к результату. Словом, ориентировочная основа педагогической деятельности – это некая структура, состоящая из образов, правил и норм, которая обеспечивает выполнение именно данного вида деятельности.

И наконец, *опыт*. Это пережитые педагогические события, испытанное и проделанное формирующимся педагогом, включенное в структуры его сознания, оцененное и наделенное смыслом, взятое на вооружение. Опыт позволяет человеку не начинать деятельность каждый раз сначала, а, опираясь на достигнутое, идти вперед, совершенствовать ее. Именно такими признаками должна обладать компетентность – деятельность, ставшая развивающимся присвоенным опытом.

По многим проблемам, которые поставил профессиональный стандарт педагога, нет готовых решений. К примеру, создание модулей, обеспечивающих овладение компетентностями в сфере работы с одаренными детьми, реализации программ инклюзивного образования, преподавание русского языка учащимся, для которых он не является родным; в области сопровождения учащихся, имеющих проблемы в развитии, девиантных, зависимых, социально запущенных и социально уязвимых, в том числе имеющих отклонения в социальном поведении, без сомнения, потребует интеграции усилий представителей многих областей знания.

Компетентность, в отличие от предметных знаний и умений, не привязана к предмету как к таковому. Предметные циклы и профессиональная деятельность обладают различной природой. Можно иметь прекрасные знания по алгебре и геометрии, уметь решать различные математические задачи, успешно сдать методике математики и не суметь провести школьный урок. По той простой причине, что эти деятельности имеют в своей основе различные регулятивные механизмы. Первая направлена на познание определенной предметной области, и ее ориентировочной основой являются описывающие эту область понятия и законы, вторая – практическая, лежащая в профессиональной сфере, имеющая свои цели и стандарты исполнения. У этих деятельностей различное происхождение, и осваиваются они различными способами.

При разработке модуля требуется функциональная связь изучаемых предметов и практик, которая представляет собой более высо-

кий уровень их взаимосвязи, чем традиционно понимаемая межпредметная связь. Она требует координации усилий и сотрудничества преподавателей при разработке совместных метапредметных учебных задач и ситуаций, моделирующих проявление компетентности. Указанные задачи должны, вероятно, представлять собой систему проектов, носить метапредметный характер, а их решение – предполагать создание реального творческого педагогического продукта.

При изучении модуля должна быть создана ситуация развития компетентности. Каковы признаки этой ситуации? Во-первых, находясь в ней, студент отчетливо осознает, в чем именно он должен стать компетентным, что от него требуется, какие он должен уметь выполнять функции. Совершенно понятно, что отсутствие такого осознания и понимания уже делает человека некомпетентным. Во-вторых, центральным моментом этой ситуации является стоящая перед студентом *задача*. Причем это не традиционная предметная задача «найти», «доказать», «выполнить действие по правилу», а задача, связанная с выполнением профессиональных функций, с созданием профессионального проекта. В-третьих, данная ситуация в виде «вводных» ограничений, инструкций моделирует условия создания педагогического продукта, и не только, скажем, методические, но и организационно-управленческие, коммуникативные, информационные, даже, где это уместно, моделируются и возможные межличностные конфликты участников процесса, педагогические риски. Другими словами, проигрывается ситуация, максимально приближенная к реальным условиям профессиональной деятельности. В-четвертых, как и полагается в проектной деятельности, создается командная коммуникативная среда, обеспечивающая признание достижений каждого студента. Наконец, проводится презентация продукта, обосновываются его авторство, новизна, конкурентоспособность.

Становление педагогической компетентности можно представить как процесс, в котором будущий педагог *последовательно овладевает: работой с предметом* (объяснение, интерпретация, постановка и решение предметных задач, проблем); *коммуникативным опытом* (понимание, информирование, воздействие, самопрезентация, показ образца, наставление и регулирование поведения); *преподавательской деятельностью* (организация учебной деятельности учащихся – усвоения ими понятий, способов деятельности по-

средством постановки и решения под руководством учителя различных задач, выполнения учебных правил (ООД), переноса познавательных действий из одной сферы в другую); *смыслообразующей деятельностью*, воспитанием (побуждение и поддержка ученика в самостоятельном нравственном усилии, поступке, самопреодолении), *опытом саморазвития*, в котором все эти подструктуры педагогической деятельности интегрируются в авторской педагогической системе.

Своеобразие освоения педагогического действия обусловлено сложностью его регуляции, в которой отражены его изменчивость, невоспроизводимость, «штучный», «одноразовый» характер педагогических решений, субъективный взгляд учителя на ситуацию и субъективная оценка происходящего, авторская интерпретация образовательных стандартов и программ [3].

Способ поведения в конкретной педагогической ситуации педагог не может в готовом виде извлечь ни из какой теории или инструкции: каждый раз ему надо заново анализировать, выбирать, проектировать, отказываться от непригодной методы и т.п. Учитель не может просто взять методическую разработку и пойти с ней на урок. Ему нужно мысленно прочувствовать, прожить ситуацию. В любом случае он всякий раз создает конструкцию занятия, адекватную данной ситуации. Если учителю противопоказано воспроизводить опыт других, то не менее противопоказано воспроизводить и самого себя. Копия всегда хуже оригинала. Непрерывные процессы самообновления, саморазвития, рефлексии смыслов, искания ответов на вечные вопросы назначения человека – сущностные черты педагогической профессии.

Смоделировать в аудиторном занятии профессиональную ситуацию, с которой может столкнуться педагог, весьма сложно. В реальном педагогическом процессе учитель оказывается перед необходимостью удерживать в поле внимания огромную массу «переменных и констант»: решаемую предметную задачу (материал урока); контакт с учениками; включение их в деятельность, которую они заведомо без его помощи выполнить не могут; контроль за качеством усвоения; поддержка у ученика желания учиться; взаимодействие с учителями-партнерами (удержание в поле внимания межпредметных связей, формирование универсальных учебных умений); рефлексия собственной эффективности и многие другие аспекты педагогической ситуации.

Создать такую реальную ситуацию в обучении практически невозможно. И если даже в

какой-то проектной игре мы сумеем охватить практически все эти аспекты, все равно не будет ощущения той невероятной ответственности за жизнь, здоровье, безопасность и развитие детей, которую переживает учитель в реальной ситуации. Понятно, что без включения в структуру образовательных модулей реальной практики это все может так и остаться игрой. Не будет сформирован важнейший элемент компетентности – опыт выполнения деятельности в реальной проблемной среде.

Понятие «применение педагогических знаний на практике» имеет не совсем то же значение, как, скажем, в естественных науках. В физике и других науках о природе, для того чтобы применить знание (закон или формулу), необходимо выявить характеристики явления и точно идентифицировать, оценить, насколько эти параметры явления соответствуют условиям действия закона и величинам, входящим в применяемую формулу. В педагогике ситуация существенно иная. Здесь соответствие одной задачи или ситуации другой не имеет однозначных верифицируемых признаков, т.е. педагог, в отличие от физика, не может однозначно сказать, какое именно явление происходит, по каким параметрам его можно характеризовать и что именно выступает способом решения задачи.

Переходным звеном от теории к практике может быть использование приемов ситуационного анализа или кейс-метода на занятии. Через такие формы важно погрузить студента в реалии школьной жизни. Например, мы предлагаем на занятии рассмотреть ситуацию: «Учитель снизил ученику оценку за контрольную работу, мотивируя это тем, что она выполнена самостоятельно. Ученик не согласился с этой оценкой и пришел с жалобой к директору школы». Распределяем роли: учитель, ученик, сосед по парте, который а) видел, как ученик списывал; б) видел, что ученик не списал; староста класса, директор школы. Требуется спроектировать и обосновать их действия и дать анализ ситуации с позиции директора школы.

Вначале действия студентов хаотичны и реактивны: «организовать комиссию», «предложить повторно написать работу...». Однако постепенно мы своими вопросами подводим будущих педагогов к сути проблемы. Пошел бы ученик к директору, если бы учитель на самом деле поймал его за руку со шпаргалкой? Естественно, нет. Значит, у учителя только подозрение? А что вообще происходит в этом классе? Есть ли там педагогика доверия

и сотрудничества? Взаимоуважение и взаимоподдержка педагога и учащихся? Какова мотивация учения? Сплоченный коллектив? Ведь класс никак не среагировал на расправу с их товарищем? Другими словами, здесь гораздо более важные проблемы, чем просто контрольная по предмету. И директору явно есть о чем поговорить с учителем...

Еще раз отметим, что, как нам представляется, нужно сделать в связи с подготовкой учителя на основе профессионального стандарта педагога. Требуется корректировка состава компетенций педагога, выступающих ориентирами для образовательных программ; разработка их критериев и показателей; корректировка содержательных аспектов образовательных программ (модулей) с ориентацией на уточненный состав компетенций педагога; разработка пакета учебно-методического обеспечения и контрольно-измерительных материалов для обновленных программ.

Литература

1. Кларин М.В. Концептуальные парадоксы и вызовы инновационной образовательной политики [Электронный ресурс]. URL : <http://www.raop.ru/index.php?id=15>.

2. Проект концепции поддержки развития педагогического образования Министерства образования и науки РФ [Электронный ресурс]. URL : www.gosbook.ru/node/83212.

3. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе : моногр. М. : Логос, 2013. С. 89–90.

4. Сериков В.В. Сможем ли мы подготовить компетентного педагога? Парадоксы и перспективы педагогического образования // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та, 2012. №11(75). С. 30–34.

* * *

1. Klarin M.V. Kontseptualnyie paradoksyi i vyizovy innovatsionnoy obrazovatelnoy politiki [Elektronnyiy resurs]. URL : <http://www.raop.ru/index.php?id=15>.

2. Proekt kontseptsii podderzhki razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya Ministerstva obrazovaniya i nauki RF [Elektronnyiy resurs]. URL : www.gosbook.ru/node/83212.

3. Sergeev N.K., Serikov V.V. Pedagogicheskaya deyatel'nost' i pedagogicheskoe obrazovanie v innovatsionnom obschestve : monogr. M. : Logos, 2013. S. 89–90.

4. Serikov V.V. Smozhem li myi podgotovit kompetentnogo pedagoga? Paradoksyi i perspektivy pedagogicheskogo obrazovaniya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta, 2012. №11(75). S. 30–34.

Considering teacher training in accordance with the requirements of teacher's professional work standards

There are covered the issues of overcoming the crisis in the sphere of pedagogic education and training teachers in accordance with teacher's professional work standards. There are suggested the approaches to metadisciplinary integration of pedagogic education within key professional tasks and situations.

Key words: *pedagogic work, approximate basis and experience of pedagogic work, pedagogic task, image of pedagogic reality, professional activity mastering.*

(Статья поступила в редакцию 25.05.2014)

В.В. ЗАЙЦЕВ, А.Г. КРИЦКИЙ
(Волгоград)

КАФЕДРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ШКОЛЕ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА ПЕДАГОГА И ФГОС ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассмотрен опыт создания практико-ориентированной кафедры педагогического университета на базе школы, выявлены ее возможности в усилении профессиональной подготовки будущего учителя.

Ключевые слова: *профессиональный стандарт педагога, ФГОС высшего профессионального образования, практическая подготовка будущего учителя, кафедра в школе.*

Утвержденный Министерством труда и социальной защиты РФ Профессиональный стандарт педагога (октябрь 2013 г.) [2] стал важным нормативно-правовым документом, определяющим стратегию подготовки будущего учителя (наряду с федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) общего и высшего профессионального образования). Этот документ задает конкретный образ того конечного результата (в форме системы трудовых функций), к которому должен стремиться педагогический вуз, реализуя основные образовательные программы бакалавриата и магистратуры. Вместе с тем профессиональный стандарт педагога убедительно показывает, что такого педагога слож-