

**В. Л. Бенин**

*Уфа, Россия*

## ЗАМЕТКИ О РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** педагогическое образование, прикладной бакалавриат, качество профессиональной подготовки

**АННОТАЦИЯ:** В статье, носящей ярко выраженный полемический характер, рассматривается предложенный МОиН РФ проект «Концепция поддержки развития педагогического образования», высказывается сомнение в его эффективности и предлагается альтернативный взгляд на проблемы подготовки современного учителя.

**V. L. Benin**

*Ufa, Russia*

## NOTES ABOUT PEDAGOGICAL EDUCATION DEVELOPMENT

**KEY WORDS:** pedagogical education, applied Baccalaureate, quality of professional training.

**ABSTRACT:** In an article bearing a pronounced polemical nature, is regarded proposed by Ministry of education and science of Russia project «concept to support the development of teacher education», is expressed doubts about its effectiveness and provide an alternative view of the problems of modern teacher training.

Не успел затихнуть звон бокалов после встречи старого нового года, как ведомство, лукаво именуемое министерством образования, преподнесло трезвеющим россиянам очередной подарок. Продукт чиновничьего рвения, по прочтении навеявший мысли о творчестве Дж. Оруэлла, многообещающе назывался «Концепция поддержки развития педагогического образования» [3]. Новогодние подарки подобного рода становятся недоброй традицией. В преддверии 2010 года то же лицо, но тогда еще в роли президента, уже провозгласило курс на ликвидацию педагогического образования и профессионального учительства [6]. Конец 2012 года ознаменовался подписанием распоряжения № 2620-р «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки». Смысл документа сводился к следующему: в ближайшие годы число вузовских преподавателей в стране будет сокращено на 140 тысяч человек или на 44%, причём нагрузка оставшихся возрастёт на 28%. Численность школьных учителей сократится почти на сто тысяч чело-

век, а нагрузка среднестатистического учителя вырастет на 19% [4].

Сама постановка вопроса возражений не вызывает. Повысить уровень педагогического образования пора давно. Но вот касательно предлагаемых для этого мер, от вопросов удержаться трудно. Что же предлагает родное министерство?

Важным открытием авторов «Концепции» явился выявленный ими эффект «двойного негативного отбора», когда в педагогические вузы поступают не самые «лучшие» (в академическом смысле) абитуриенты, а учителями становятся не самые «лучшие» выпускники» [3]. Да простится автору этих строк его нескромность, но он об этом писал еще 10 лет назад<sup>1</sup> и уже тогда

---

<sup>1</sup> «Низкая оплата формировала низкий общественный престиж учительского труда, что, в свою очередь, вело к ряду печальных следствий. Многие годы в целом по стране конкурс абитуриентов в педагогических институтах был заметно ниже, чем в университетах и технических вузах, что уже само по себе снижа-

## ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ

полагал, что всего лишь повторяет очевидные вещи!

Походя упомянув низкий престиж профессии учителя и отсутствие карьерных перспектив в ней [3], министерские концептуалисты не стали затруднять себя «вечным» вопросом: «А почему, собственно?». Не потому ли, что ответ на этот вопрос самоочевиден?

В начале нынешнего века тогдашний президент Российской академии образования Н. Д. Никандров писал о положении педагогического корпуса России: «Никогда учитель, воспитатель, вузовский преподаватель не были в таком тяжелом положении за последние многие десятки лет» [5. С. 75]. Наглядным тому доказательством выступит письмо управления Генеральной прокуратуры Российской Федерации, направлен-

---

ло возможности формирования сильного контингента студентов. Та же причина влекла за собой ситуацию, при которой в педагогические институты шли не самые лучшие абитуриенты... Это один аспект низкого общественного престижа педагогической деятельности как проявления педагогического зла. Второй его аспект может быть назван «эффектом порочного круга». Задавленные большой нагрузкой и маленькой зарплатой, не лучшие (мягко говоря) учителя создавали негативную духовную атмосферу в школе. В результате основная масса хороших учеников, определяясь “делать бы жизнь с кого”, выбирала для себя любое поприще, только не школьное, и в педагогические институты шла очень редко. Из числа не лучших абитуриентов набирались не лучшие студенты. В силу слабости базовой подготовки (которую не компенсировали ни возрожденные рабфаки, ни квоты на прием национальных кадров и абитуриентов из сельской местности), эти студенты не могли в необходимом объеме освоить вузовскую программу. Когда же наступала пора вернуться в школу в качестве учителя, они приходили туда слабыми педагогами. Круг замыкался, и все начиналось сначала» [2. С. 433, 435].

ное в те поры на имя председателя комитета по образованию и науке Государственной думы [2. С. 433]. В нем зафиксировано устойчивое снижение финансирования образования, угрожающее состоянию здоровья детей, низкая социальная защищенность «образованцев» (А. И. Солженицын). И это по сравнению с советским временем, когда их положение было далеко не идеальным. Десятилетиями уровень оплаты педагогического труда являлся одним из самых низких в народном хозяйстве нашей страны. Показательны и типичны данные по Свердловской области. Если в 1885г. средняя заработная плата в народном образовании составляла 242% от средней заработной платы в промышленности, то в 1940г. – 97%, в 1960г. – 78%, в 1990г. – 59%, в 1992г. – 29% [2. С. 433].

В последнее время руководство страны заговорило о необходимости довести зарплату учителя до средней по региону. Но, во-первых, социальная инерция преодолевается не за один день. Во-вторых, только до *средней* по региону. И, наконец, все прекрасно понимают, что, при неизменном объеме финансирования, этого роста можно добиться лишь за счет сокращения штатов и роста нагрузки, т.е. за счет интенсификации учительского труда. Где же здесь повышение оплаты? Вот низкая оплата и формирует низкий общественный престиж учительского труда. Как можно это не замечать и в чем тут вина педагогических вузов?

Но продолжим чтение проекта. Первой «проблемой входа в профессию», авторы документа назвали «низкий средний балл ЕГЭ абитуриентов педагогических программ и отсутствие возможности отбора абитуриентов, мотивированных к педагогической деятельности на специальности и направления подготовки педагогов» [3]. Фраза более чем показательная уже потому, что средний балл абитуриентов по ЕГЭ, даже самый высокий, не имеет никакого отношения к выявлению склонности тех же абитуриентов к педагогической профессии.

Характерные для ученика умения получать знания и характерные для учителя умения наилучшим образом передавать

## ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ

знания – умения разные и далеко не всегда равно проявляющиеся в одном человеке. Вот воспоминание одного из учеников о его педагоге: «Вяло и угрюмо сидел он с опущенной головой, сосредоточившись в себе, перелистывал свои большие тетради и, продолжая говорить, все время рылся в записках, смотря в них то вверх, то вниз, то вперед, то назад. Постоянное покашливание нарушало течение речи, всякая фраза являлась отдельно, высказывалась с напряжением, отрывочно и беспорядочно» [10, с.162-163]. О ком речь? Это Гегель – один из крупнейших мыслителей прошлого. Человек энциклопедической учености и огромного объема знаний. А педагог? Предложенная в проекте концепции оценка продемонстрированных на ЕГЭ знаний как залога успешной преподавательской работы абитуриента мифологична, ибо ни на чем, кроме слепой министерской веры, не основана.

Становление педагога – это не только научение педагогике и предметному блоку, но и попытка найти единственно верный «ключ» к человеку. А «человек есть тайна» (Ф. М. Достоевский). В этом поиске «ключей» соединено рациональное и иррациональное, знание и творчество, истины педагогики и вечный поиск. Поэтому выпускников с красными дипломами у нас много, а хороших педагогов мало. И решать эту проблему надо не количественно (сумма баллов ЕГЭ), а качественно, разработкой системы выявления специфических способностей, аналогично тому, как это делают в вузах культуры.

С заявленными в проекте «проблемами подготовки» и «проблемами удержания в профессии» можно было бы согласиться, если бы не скрытое в них лукавство, поскольку «плохое ресурсное оснащение учебного процесса в педагогических программах» [3] вытекает из практики их министерского, а отнюдь не вузовского финансирования. Что же касается отсутствия системы профессиональной поддержки и сопровождения молодых учителей [3], то эту претензию следует переадресовать разработчикам социальной политики на федеральном или, как минимум, региональном

уровне. Вновь спросим: в чем тут вина педагогических вузов?

Впрочем, оставим перлы министерской мотивации и перейдем к перлам предложений. Их можно свети к следующим основным тезисам:

1. «Развитие во всех программах подготовки практических компетенций на основе нового профессионального стандарта, в том числе через практику в школах-партнерах» [3];
2. Повышение качества студентов, получающих педагогическое образование;
3. Прикладной педагогический бакалавриат как основная модель подготовки педагогических кадров;
4. Сопровождение начинающих педагогов, обеспечивающее их профессиональное сопровождение и профессиональное развитие (умиляет стилистический изыск – «сопровождение, обеспечивающее сопровождение»).

На фоне исходного тезиса, ярко демонстрирующего повальную «компетициализацию всей страны», даже как-то неудобно цитировать И. П. Смирнова: «Если обратиться к первоисточникам компетентностного подхода, то станет ясно, что компетенции характеризуют способность человека выполнять социальные, а не предметные действия. Поэтому, например, словосочетание "математическая компетентность" звучит почти также бессмысленно, как и "доброжелательность в интегральном исчислении"» [9. С. 48].

Какие «практические компетенции» можно привить обучающимся на уровне прикладного бакалавриата? Опирающиеся на миропонимание обыденного сознания? И без того, согласно последним опросам ВЦИОМ, современные россияне несведущи в самых элементарных вопросах. Восемьдесят процентов опрошенных не могут назвать имена отечественных ученых. Более трети уверены, что Солнце вращается вокруг Земли. Больше половины считают, что радиоактивность является «делом рук человеческих». Четверть полагает, что пол ребенка определяют гены матери [8, с.30]. Неужели этого мало?

## ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ

---

Касаясь второго положения. Хотелось бы понять, что скрывается за канцеляризмом «повышение качества студентов». Если речь идет об абитуриентах, то без решения вопроса повышения престижа педагогической профессии это недостижимо и никакие мантры про «отказ от линейной траектории обучения и создание условий свободного «входа» в программы и педагогической подготовки для разных категорий обучающихся» [3] ничего не изменят.

Если же все-таки имеется в виду повышение качества подготовки будущих педагогов, то не следует забывать: внешние, наблюдаемые и параметрируемые требования к нему – условие необходимое, но еще недостаточное для профессионального становления. Педагогическая деятельность не сводима только к рациональным знаниям. Кроме них она требует и то, что не поддается точному описанию и выражается в понятии «умение чувствовать ученика». Но такое умение развивается только по мере усвоения культуры. Поэтому общая культура личности выступает основой высокого профессионализма педагога.

Общая культура педагога, как правило, оказывается решающим фактором в его оценке аудиторией. Учащиеся не всегда могут адекватно оценить уровень знаний педагога по предмету, но уровень его общей культуры определяется ими практически безошибочно и формирует соответствующее ответное отношение. Класс обычно прощает педагогу незнание отдельного частного вопроса по предмету. Низкий уровень личной культуры ему не прощается. Следовательно, вузы и факультеты педагогической ориентации должны быть центрами подготовки людей с широкой общей культурой.

Проблема в том и состоит, что многие студенты приходят в вузы, ни разу в жизни не побывав ни в театре, ни в картинной галерее, ни на филармоническом концерте. И не их в том вина: география распределения творческих коллективов по крупным городам – явление объективное. Плохо то, что после учебы многие выпускники разъезжаются по школам, зачастую так и не узнав всего этого. И уж вовсе уд-

ручает то, что при этом они не чувствуют себя обделенными.

Учительство во всех странах всегда было самой просвещенной частью общества. К этому надо возвращаться, если мы действительно хотим что-то реально изменить в школе к лучшему. Но именно об этом и не сказано ни слова в предлагаемой концепции. Более того, реально она сводит на нет и те «крохи», которые есть сегодня.

Третья идея концепции предполагает «программы педагогической подготовки для студентов 3 и 4 курсов непдагогического бакалавриата, в вузах непдагогического профиля, мотивированных к педагогической деятельности», иначе говоря, «быстрого входа в профессию лиц, не имеющих педагогического образования» [3].

Все-таки удивительно, до какой степени руководители российского образования не знают историю этого самого образования! Прежде чем мечтать о массе ветеранов и экономистов, химиков-технологов и физиков нефтяного плата, вдруг вспыхнувших (с чего бы?) любовью к педагогическому поприщу, не лучше ли вспомнить горький опыт созданного в 1903 г. в Петербурге негосударственного университета при Психоневрологическом институте? Три года все его студенты в объеме 1260 часов изучали естественнонаучные дисциплины и столько же – гуманитарные. Затем шла двухгодичная специализация на педагогическом и юридическом и трехгодичная – на медицинском факультетах. В результате идея «педагогической доводки» недоучившихся медиков и филологов была блистательно провалена. Выяснилось, что хорошего специалиста за 2-3 года подготовить невозможно, а посему из стен экспериментального университета выходили лишь дилетанты. Сегодня нам предлагается повторить этот скорбный путь. Во имя чего?

Наконец, четвертая идея – «сопровождения сопровождения» (классики диалектики с их отрицанием отрицания все же трудились не зря!).

Нам обещана «система стимулирования практической работы студентов в школах: схема оплаты труда этих студентов (в том числе – школой) и содержательного

## ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ

руководства практикой со стороны работников школы и вуза (в том числе – вузом), не приводящие к излишнему ухудшению показателей эффективности этих образовательных учреждений» [3]. Не будем говорить о том, как радостно школьные педагоги воспримут идею передачи части своей зарплаты студентам-практикантам (пришедшим, допустим, с зооветеринарного факультета аграрного вуза). Не будем спрашивать и о том, как их труд будет оплачивать родной вуз. Но что значит «*излишнее* ухудшение показателей эффективности образовательных учреждений»? Значит ли это, что есть *воплне допустимое* ухудшение показателей, которое изначально предполагается разработчиками концепции?

Да и как же ему не предполагаться, если прикладной бакалавриат на то и нацелен. Им предписывается «самостоятельная педагогическая деятельность студентов-практикантов (подготовка и проведение уроков) с ее фиксацией в информационной среде, с последующим обсуждением совместно с учителями и преподавателями, создание цифрового портфолио работ студента и учащихся для использования при аттестации и предъявления работодателю» [3]. Проще говоря, милые бакалаврики самостоятельно практикуются на учениках, обеспечивая себе цифровой портфель, иногда обсуждая с наставниками нечто, «заксированное в информационной среде», и это обеспечит повышение уровня знаний учеников? Свежо предание...

Как видим, идея столь своеобразно понимаемой поддержки развития педагогического образования весьма близка методам японского адмирала Хамура Кусаки. Сей достопамятный персонаж «Приключений капитана Врунгеля» спасал китообразных от вымирания методом их полного уничтожения, «ибо с уничтожением их некому будет и вымирать». Сегодня этот «японский подход» успешно используется Минобром применительно к подготовке российских педагогов.

Озвученный выше «плач Ярославны», очевидно, мало что добавляет к осмыслению ситуации и без того очевидной на всех образовательных этажах, располо-

женных ниже министерского. Вопрос в другом, и он традиционен для нашей страны: что делать? Полагаю, что предложенные нововведения, прежде всего, требуют серьезной экспертной оценки силами профессионального сообщества, т.е. реального обсуждения, что и подвигло автора предложить коллегам свой взгляд.

Российское образование новейшего времени представляет собой довольно странное явление. В нем есть педагогическая наука, но нет серьезного социально-прогностического осмысления всех основных судьбоносных новаций в образовательной сфере. Утверждения о том, что «впереди технологий информационных должны идти технологии педагогические» [7], на фоне разгрома педагогического образования остаются гласом вопиющего в пустыне. Образовательные новации «спускаются сверху» не для того, чтобы их подввергли серьезной научной проверке. Вспоминается грибоедовское: «А судьи кто?»

Думается, что в кресле министра *образования* (без которого не может быть никакой «*и науки*») куда больше пользы мог бы принести педагог-гуманитарий. И дело даже не в том, что на наших глазах стране была продемонстрирована предельная степень неэффективности продавца мебели в кресле министра обороны и врача-кардиолога на посту министра сельского хозяйства. Дело в том, что педагог-гуманитарий *знает, чего он не знает*. Он знает, что ему неизвестна специфика подготовки, например, кадров в области стали и сплавов, или физики твердого тела, или нанотехнологий, *etc.* В силу этого, прежде чем принять некое серьезное решение, он будет советоваться со специалистами и внимательно слушать их мнение. А школу знают (*считают, что знают*) все. Показателен ответ В. М. Филиппова, данный им в одном из первых интервью на посту министра образования. На вопрос о том, знает ли бывший ректор РУДН школу, прозвучало: «Да, конечно, у меня жена учительница!».

Незатихающие общественные споры о целях, ходе и результатах реформы образования демонстрируют явную социальную

## ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ

заинтересованность в её освобождении от чиновничьего диктата и келейности. При этом всем, кроме администраторов от образования, виден ее затянувшийся системный кризис. Неангажированные исследователи отмечают, что поток административных управляющих воздействий, часто необоснованных, усиливает давление на педагогов-практиков, реально решающих задачи образования, и этим увеличивает деструктивность педагогической практики, ухудшает характер взаимодействия с родителями (минисоциумом) и т.п. Прошедшие годы модернизации отечественного образования показали, что осуществляемые преобразования не снижают числа противоречий; учебно-воспитательный процесс в образовательных учреждениях идёт путями проб и ошибок или по инерции. Указанные пути и способы не создают единую основу, которая устраивала бы и педагогов, и обучающихся, и родителей.

В дни, когда писались эти заметки, разыгралась трагедия в 263-й московской школе. По горячим следам события, в интервью программе «Вести», уполномоченный при президенте РФ по правам ребенка П.А. Астахов отмечал: «Беда, которая случилась, показывает, что все мы, к сожалению, допустили ошибку во время реформы образования, когда стали сокращать школьных психологов. У нас сегодня школьных психологов практически в школах нет. Меньше 20% их осталось, потому что во время реформирования системы образования первыми сокращали именно их» [1]. Но возвращать психологов в школы детский омбудсмен не предложил. «На их место, если происходит сокращение, наша рекомендация, нужно создавать службы медиации, конфликтные комиссии, советы..., чтобы они как раз отслеживали конфликты в коллективе, выявляли таких ребят...» [1].

Сгоряча или впопыхах, но Павел Алексеевич забыл, что проблемы выявления «таких ребят» и профилактической работы с ними еще в недавнем прошлом решали школьные социальные педагоги, разделившие судьбу школьных психологов. Сегодня их функции предложено передать

преподавателям-предметникам, объединенным в астаховские «конфликтные комиссии» и работающим, надо полагать, на общественных началах.

Суммируем сказанное. Требования, вынесенные нами из бесед с руководителями школ, лицеев и гимназий, которые предъявляются ими к любому современному педагогу, таковы. Он должен:

- быть компетентным в вопросах школьной психологии;
- уметь квалифицированно выполнять работу социального педагога, вести социально-профилактическую работу с учащимися группы риска; профилировать социальные отклонения подростков;
- быть специалистом по индивидуальной педагогической помощи семье (особый раздел социальной педагогики);
- выступать организатором детского досуга во внеклассных мероприятиях, что также требует соответствующих знаний и умений;
- быть специалистом по подготовке учащихся к ЕГЭ и ГИА;
- иметь навыки работы в социальных сетях; уметь отслеживать пространства социальных сетей как новой зоны депривации учащихся одноклассниками;
- быть способным к привитию учащимся норм здорового образа жизни...

Кажется, я что-то забыл? Ах, да, еще осуществлять собственно предметное преподавание и вести воспитательную работу.

И всему этому будущего учителя надо научить. Разве это можно сделать за 4 года прикладного бакалавриата? Ответ очевиден.

Школа современной России действительно нуждается в учителе нового типа – хорошем предметнике и воспитателе, компетентном в области школьной психологии и социальной педагогики, умеющим без стресса готовить детей к ЕГЭ и ГИА, прививающим им навыки ЗОЖ и свободно чувствующим себя в социальных сетях. Но такого учителя следует готовить не «на спех». Для этого необходим не прикладной, а пятилетний двухпрофильный психолого-

## ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ

---

педагогический бакалавриат с широким набором соответствующих спецкурсов и курсов по выбору, с пролонгированной и хорошо продуманной педагогической практикой и, разумеется, с базовой предметной подготовкой. А по конкретным содержа-

тельным моментам такого бакалавриата можно и нужно думать. Но уже в рамках другого разговора. Иначе опять вспомним Виктора Степановича Черномырдина: «Хотели как лучше, а получилось как всегда».

### ЛИТЕРАТУРА

1. Астахов: мы допустили ошибку в реформе образования. URL: [http://www.vesti.ru/only\\_video.html?vid=574099](http://www.vesti.ru/only_video.html?vid=574099) (Дата обращения 05.02.2014).
2. Бенин, В.Л. Педагогическая культурология: курс лекций. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. – 515с.
3. Концепция поддержки развития педагогического образования. URL: <http://www.vedu.ru/news-koncepciya-podderzhki-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (Дата обращения 14.01.2014).
4. Медведев уволил 240 тысяч преподавателей одной росписью URL: <http://www.shturmnovosti.info>. (Дата обращения: 15.02.2013).
5. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий [Текст] / Н.Д.Никандров. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2000. – 255 с.
6. Послание Президента РФ Д.А.Медведева Федеральному собранию РФ // Российская газета. 2009. 13 ноября. № 5038 (214).
7. «Рабство нельзя модернизировать». Учитель Евгений Ямбург о кризисе школы, культуры, общества // Новое время. 17 сентября 2012. № 29 (256).
8. Российская Газета. Неделя. № 32 (6008). 14-20 февраля 2013.
9. Смирнов И. П. Есть ли логика в педагогике? // Профессиональное образование. Столица. 2011. -№ 10. С. 46-51.
10. Фишер, К. История новой философии. –Т.8. –Ч.1.: Гегель, его жизнь, сочинения и учение / Пер. с 1-го нем. изд. пр. доц. Н.О. Лосского, Полутом 1. Жизнь и сочинения; учение: феноменология, логика, философия природы, философия духа. – СПб: Н. Тиблен, 1902. – 760 с.