

Стажировочные площадки: элементы педобразования (на основе реализации ФГОС)

А.И. Адамский

научный руководитель

Института проблем образовательной политики «Эврика»

Введение ФГОС ступеней общего образования серьезно должно менять содержание подготовки будущих учителей сегодня. Сложность изменений прежде всего в том, что на сегодняшний день совсем немного школ, в которых требования ФГОС действительно реализованы. Но они есть. И крайне важно, чтобы подготовка будущих педагогов строилась с опорой на реальную практику реализации ФГОС в конкретных школах. Определим тезисно, как это могло бы быть организовано.

Первый тезис. Для формирования материала и содержания подготовки учителя нет лучшего материала, чем анализ реализации ФГОС, который начался сейчас. АНО «Институт проблем образовательной политики «Эврика» на основании государственного контракта с Министерством образования и науки Российской Федерации ведет этот анализ реализации ФГОС начальной школы несколькими путями — через электронный мониторинг, через анкетирование учителей, вовлеченных в это дело, через общественное обсуждение во всех округах, через фокус-группы, определенным образом собранные, и через обследование школ. Получается комплексная работа, так как с одной стороны, этот анализ и материал, который собран по мониторингу, общедоступны, а с другой — нет лучшего источника для формирования программы «Материал и содержание подготовки учителя».

Второй тезис. Мы должны хотя бы попытаться создать прецеденты опережающей подготовки учителя. Вот игра в догонялки, которой увлеченно занимается педагогическое образование, уже становится критически неэффективной. «Готовить к войне, которую проиграли» — это полбеда, но «готовить к жизни, которую уже прожили», — это беда. Поэтому УМО является одной из оптимальных площадок, где можно создать новую методологию проектирования опережающей подготовки учителя для работы в завтрашнем дне. Это сложная работа, она требует не только рефлексии введения ФГОС, но и достаточно комплексного прогноза — не педагогических перспектив, а социально-экономических и психологических перспектив. Каким, например, будет детство через 5–7 лет? Честно говоря, мы не знаем, какое детство сейчас, потому что комплексного портрета нет, а тем более мы не знаем, каким оно будет через 5–7 лет. Какими будут социально-экономические условия через 15–20 лет, в которых человек станет себя реализовывать? И уже отсюда — какие компетентности мы должны ему предоставить? В этом смысле увлечение психолого-педагогическим проектированием — болезнь, мне кажется острой, но она проходит. Создание портрета выпускников на основе психологических и педагогических представлений о будущем — часть этой работы. А вот соединение с социально-экономическим прогнозированием — это вторая часть, которая не всегда сейчас присутствует.

В этом смысле опережающий характер подготовки учителя, как нам кажется, необходим, а вот возможно это или нет, — вопрос для обсуждения. При какой органи-

зации работы, при какой методологии, при каких нормативных актах? Сейчас во многом институционализация педагогического образования тормозит эту подготовку. Нормативные акты выходят поздно, степень их формализации такова, что они фактически глушат живую работу по проектированию программ. Есть надежда, что УМО в том виде, в каком оно создается, сейчас этот дефицит покрывает. Но только людям, которые создают нормативные акты, надо отступить на второй план. Опережающий характер подготовки учителя — комплексная проблема, и если мы не начнем решать ее сейчас, через некоторое время опять будет слишком поздно. И, в общем, участь педагогического образования будет довольно трагической.

Третий тезис — необходимость более широкого понимания мониторинга эффективности, в частности, начального образования, и образования в целом. Мониторинг эффективности образования — не просто оценка образовательных достижений, а еще и оценка социальных эффектов, да и экономических эффектов, которые возникают благодаря образованию. Простой пример: сейчас обсуждается ситуация с суицидами (менее аккуратно, более аккуратно), и мы пытаемся понять, какова здесь роль образования. Но фактически — никакая, никакой корреляции нет. Попытки учителей хоть как-то повлиять на ситуацию фактически безуспешны. И из-за непрофессионализма учителей, и из-за того, что причины, из-за которых суициды происходят, скрыты от педагогического зрения.

Еще раз остановимся на самых главных, болевых точках.

Мониторинг ФГОС. Как было сказано выше, на наш взгляд, это — оптимальный источник, откуда надо черпать материал для подготовки учителя. Сейчас у нас появился кейс, потенциально много обещающий, — анализ реализации ФГОС в начальной школе. Почему именно сейчас, а не через 4 года? — Чтобы смотреть динамику, а не только судить по результатам.

Здесь стоит отметить несколько моментов, которые являются ключевыми по проектированию содержания подготовки учителя.

Оказалось, что низкая мотивация учителя играет большую роль, чем его подготовка по программам повышения квалификации. Курсы прошли до 80 % учителей, и в этом смысле знания о том, как формируются универсальные учебные действия, есть практически у всех, но мотивация почти нулевая. Потому что «сверху спущено», потому что это административный проект и т. д. Мы сейчас видим, что учителя, прошедшие курсы повышения квалификации, носителями учебной деятельности не являются. Носителями деятельностного подхода не становятся. Анализ занятий, попытки увидеть учебную ситуацию, задачу учебную, попытки построить там учебную деятельность, увидеть построение учебной деятельности, пока безуспешны. Странно, но репродуктивный метод, несмотря на то, чему учат на курсах повышения квалификации, пока не побеждается, он, как феникс, восстает. Получается, что материал один, а способ другой, и способ побеждает. Поэтому мы можем сказать, что программа повышения квалификации и достаточно большие средства, которые туда вложены, по способу репродуктивны. Людям рассказывают, что такое учебная деятельность, а не вовлекают их в деятельностный контекст, в деятельностный способ — тактика не срабатывает.

Плохо и неоперационально прописанные результаты во ФГОС приводят к очень печальной ситуации. Здесь стоит отметить два момента.

Во-первых, плохо прописанные результаты являются строго психологическими, что приводит к тому, что учитель отчужден от оценки этих результатов, и не дай Бог учитель начнет пользоваться психологическими инструментами — это вообще плохо будет. С одной стороны, само по себе отчуждение учителя от оценки результатов снижает его мотивацию, а с другой стороны, психологические инструменты, они, конечно, есть, но представить себе, что их можно использовать в массовой практике, да еще и во время учебного процесса, — это тоже иллюзия. Поэтому мы это обсуждали с разработчиками, специально встречались, чтобы обсуждать это в рамках УМО. Нам кажется, что нужно изменить тактику и содержание системы оценки результатов: следует позиционировать учебную деятельность в начальной школе как основной предмет и результат введения ФГОС. По сути — это учебная деятельность, по форме — психологические конструкции. И в этом смысле формирование учебной деятельности — это и есть предмет оценки. А в это уже учителю влезть достаточно просто.

Во-вторых, сам факт отчуждения оценочной деятельности от учебной не корректен. По канонам учебной деятельности оценочная деятельность является элементом учебной деятельности. Ребенок должен быть не просто в это вовлечен, а наоборот, оценочная деятельность и есть один из результатов учебной деятельности. Получается так, что оценка реализации ФГОС — это не формирование оценочной компетенции ребенка, а некая отчужденная работа, которая над ребенком проводится, да еще и не учителями в основном. В этом смысле цепочка такая: отредактировать представление о результатах, сделать учебную деятельность предметом и результатом реализации ФГОС, этапы формирования учебной деятельности сделать оценочными конструкциями и, самое важное, поместить оценочную деятельность внутрь учебной деятельности. На учительском уровне то, о чем было сказано выше, — абсолютная terra incognita, потому что и у методического корпуса, и у традиционных учителей, не говоря уже о деятелях системы повышения квалификации, — у них нет представления, что оценочная деятельность — это элемент совместной деятельности с ребенком, некая контрольная инспекторская функция. Тут есть элемент изменения самой системы оценки качества.

Мы много про это говорим, потому что это, нам кажется, болезненный момент: оценка, оценочная деятельность. Начиная от редактирования внутри ФГОС позиционирования учебной деятельности и заканчивая составлением образовательных программ таким образом, чтобы оценочная деятельность явилась элементом учебной.

Еще один сюжет. Несмотря на то что он малоинтересен психологам, его стоит отметить. Тем не менее, он — часть комплексной проблемы. Финансирование образовательных учреждений сегодня начинается по новому принципу — муниципальное задание. И еще раз отметим, что ФГОС не очень рациональны, потому что требования к условиям, которые там прописаны, не трансформируются в финансовый формат. А это значит, что муниципальное задание, которое является основой финансирования, не учитывает затрат, которые необходимы для реализации ФГОС. Еще раз акцентируем внимание на то, что требования к условиям так слабо операционализированы, что они не трансфор-

мируются в финансовые форматы. Их невозможно заложить в объем муниципального задания, а значит невозможно профинансировать. Что имеется в виду? – Структура образовательных программ, направления, которые должны быть обеспечены, – не только уроки, оплата труда учителя (не только уроков, но и других занятий), не говоря уже о показателях качества, которые вообще не операционализируются. В результате, когда вы посмотрите муниципальное задание по ступени «начальная школа», вы увидите там в качестве объема задания – число учащихся. И какая тогда разница – старый ФГОС или новый ФГОС, если условия для реализации образовательных программ, которые направлены для достижения этих результатов, не обеспечены?! Тогда это воздушный шарик, и он лопнет, потому что условия не обеспечены! В начальной школе это пока еще полбеда, а в основной школе будет большая беда, потому что многообразие образовательной среды в основной школе – основа подростковой школы. По нашим расчетам, ФГОС в начальной школе стоит в 1,35 раза дороже, чем предыдущий, а в основной – в 1,5 раза дороже. Либо финансисты учтут это обстоятельство, либо ФГОС не нужен. Получается такая вещь: давайте перестанем выпускать «Жигули» и будем выпускать «Мерседес», но денег мы вам даем на «Жигули».

О стажировочных площадках. Необходимо выстраивать сеть школ развивающего обучения как место и пространство, в котором реализуется ФГОС. Сейчас мы видим, что по регионам существуют лишь отдельные островки развивающего обучения, но именно они и являются единственным местом для эффективного повышения квалификации учителя, где не рассказывают про формирование универсальных учебной действий, а погружают учителя в занятия, планирование, рефлекссию, в создание среды.

Остался один болезненный вопрос неразрешенным: взаимодействие развивающего образования с электронной средой. Это серьезная теоретическая проблема, потому что пока электронной среды не было, сами по себе действие и мышление были прописаны и поняты классиками. И все было понятно. Теперь появилось новое мышление, не такое. Появилось, например, понятие «клавиатурная грамотность». Клавиатурная грамотность – это совершенно другое действие. В этой связи возникает много вопросов. Они, конечно, выходят далеко за рамки структур повышения квалификации, которые существуют, не говоря уже о другой социальной среде. Что тут самое болезненное? – Отсутствие реального взаимодействия с ребенком в программе повышения квалификации делает незаметной очень важную особенность: в области информационной грамотности ребенок далеко впереди учителя. И чем моложе ребенок, тем этот разрыв сильнее. Это никак не формализовано, и поэтому теоретическая подготовка учителя начальной школы происходит вне этих условий. Поэтому получается, что в следующем году мы будем вынуждены принимать радикальные меры по переносу мест повышения квалификации из ИПК в школы, где осталось развивающее обучение, чтобы учитель, намеренный работать по новому ФГОС, ощутил эту деятельность, а не услышал о ней на лекции. И это суть вопроса, который мы обсуждаем, – о позиционировании стажировочных площадок инновационных школ и особенно школ, где сохранилось развивающее обучение в любом его варианте. Только они предоставляют почти единственную возможность реализовать принцип опережающей подготовки учителя, о которой было сказано в начале.