

УДК 371(09).(410)

БРИТАНСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА В ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНЦЕ XX ВЕКА

Ключевые слова: куррикулум, начальная подготовка учителей, профессиональная компетентность.

Сабирова Д.Р.

*кандидат педагогических наук,
доцент, заведующая кафедрой
английского языка и методики его
преподавания Татарского государственного
гуманитарно-педагогического университета*

В последние годы в развитых странах мира прослеживается тенденция демократизации управления образовательными системами. В то же время каждое государство определяет собственную политику в этой области. Что касается Великобритании, то образовательная политика в этой стране традиционно зависит от правящей партии.

На развитие системы педагогического образования в Великобритании несомненное влияние оказало также принятие правительственного документа «Общенациональный куррикулум» (1987) [5]. Он был первой попыткой, узаконившей стремление правительства М. Тэтчер осуществить централизацию образования, начатую еще с приходом к власти партии консерваторов в конце 1970-х гг. Понятие «куррикулум» в британской педагогике включает в себя совокупность целей, содержания, методов и форм обучения, сферу воспитания, использования материально-технической базы и т.д. Внедрение этого понятия требует рассмотрения процесса обучения в единстве всех компонентов, что само по себе является положительным фактом.

Начало десятилетия 1990-х гг. в Великобритании охарактеризовалось продвижением идей и политики государства, принятой в предыдущие десятилетия. Правительство продолжило политику глубокого идеологического проникновения в вопросы подготовки учителей через Совет по аккредитации педагогического образования (CATE), а также выдвинуло предложения по контролю в сфере подготовки учителей напрямую через Агентство по подготовке учителей (ТТА). Представители вузов выступили с осуждением «политизации» образования, заявляя об угрозе качеству профессиональной подготовки как следствии такой поли-

тики. Они продолжали отстаивать подготовку специалистов, основанную на принципе связи теории и практики. Представители «новых правых» продолжали поддерживать идею подготовки будущих учителей на базе школ (SBITT).

В 1991 г. в недрах Совета по подготовке Национального учебного плана вышел документ по организации начальной подготовки учителей; он предлагал план работы, связанный с дальнейшей деятельностью по усовершенствованию педагогических умений и навыков у выпускников педвузов [9]. В данном документе нашли отражение знания, умения и навыки, которыми должен обладать *стажер* согласно требованиям Национального учебного плана [9, р. 2]. Сюда были включены следующие характеристики:

- учитель должен быть в курсе всех требований к учебной работе в школе в рамках Национального учебного плана;
- он должен отлично знать свой предмет и практически владеть методикой его преподавания;
- от учителя требуется владение навыками объективного оценивания учащихся; а также умение вести документацию класса и составлять отчетность;
- учителя должны иметь представление об общем учебном плане; понимать сущность непрерывного образования; знать, что собой представляет педагогическая техника;
- каждый учитель должен уметь составлять поурочные, еженедельные и годовые учебные планы, а также своевременно вносить в них коррективы.

Все вышеперечисленные характеристики раскрываются детально, учитывая возможности и опыт стажеров и получивших квалификацию учителей. Они отражают подготовку по вопросам пла-

нирования, презентации знаний и оценивания знаний учащихся. Со своей стороны государственные органы образования обязались сохранять и укреплять систему непрерывного педагогического образования на начальном и последующих уровнях, а также совершенствовать структуру и содержание самой практики стажировки. Этот документ подготавливает своего рода почву школам, колледжам и местным органам образования для аналитической обработки всех наработанных достижений, являющихся частью общего стандарта в области профессиональных достижений, которые можно использовать повсеместно.

Возрастающий интерес к проблеме профессиональной компетентности является основной темой обсуждения на собраниях как государственного, так и местного уровня. Эти дискуссии выдвинули на первый план вопросы, связанные с разработкой учебного плана, с развитием профессионального и административного мастерства, т.е. те вопросы, которые сами по себе уже содержат определенные проблемы; в некоторых случаях они сфокусированы на трудностях, связанных с объединением философии образования с собственно образовательной практикой.

В начале 1992 г. в своем обращении к ежегодной конференции в Северной Англии министр образования и науки Кеннет Кларк выдвинул новые предложения правительства по организации образования. Многие из названных рекомендаций были созвучны неплохим достижениям в практике обучения. «Школы и вузы должны быть партнерами в вопросах подготовки. Школы должны получить необходимую поддержку для проведения такой работы, и их роль должна быть уточнена» [3]. Доклад министра образования и науки содержал идеи, в соответствии с которыми отрицался или ограничи-

вался вклад педагогических учебных заведений: школы должны были теперь взять инициативу по организации учебного процесса на себя. Должно быть увеличено время нахождения студентов в школе, потому что «студентам-учителям нужно больше находиться в классах под руководством курирующих учителей, нежели в вузе». Вузы должны разработать новые курсы и критерии отбора школ. Среди причин создания Совета по аккредитации педагогического образования называлась необходимость проведения «мониторинга согласованности».

Уклон в сторону начальной педагогической подготовки с учетом задач школы стал особенно заметен в Великобритании после внедрения схем договорного и лицензированного педагогического образования. В дальнейшем он получил значительное распространение в соответствии с требованием Министерства образования и науки проводить все больше элементов начальной подготовки учителей средних школ в стенах самих школ. Этот новый подход стал столь заметным в Великобритании потому, что он был инициирован как политическая реформа, открытая для широкой дискуссии. Обсуждение велось вокруг вопроса о значении подготовки школьных учителей, осуществляемой вузами, для практики школьного преподавания. Впоследствии возникло партнерство между университетами и школами, которое позволило создать курсы обучения с учетом потребностей школы, менее ориентированные на теорию или книжные знания и в большей степени на школьную практику. Подобное партнерство между университетами и школами стало частью национальной реформы в области начальной профессиональной подготовки учителей. В Великобритании политика в этой области получила официальную оценку как способная дать

обществу компетентных учителей [4], однако была подвергнута критике со стороны ученых, обвинявших ее в излишней прагматичности, а порой и в чрезмерной упрощенности [2].

Последовавший затем Консультативный документ развивает эту тему и акцентирует роль профессиональных компетенций в обучении. Формирование профессиональных компетенций должно лежать в основе подготовки в вузе, школах, а сами студенты должны овладевать этими компетенциями во время всего периода начального педагогического образования.

Совет по аккредитации педагогического образования и Инспекторат Ее Величества (HMI) должны были играть главную роль в процессе аккредитации. В докладе подчеркивалось, что школы являются главными партнерами в процессе подготовки, а постоянство новых преобразований определяется требованием того, что школы, участвующие в проекте подготовки учителей, включают вопросы обучения студентов в стратегию развития самой школы. Школы и вузы должны разграничить свои полномочия и ответственность за содержание каждого аспекта курса подготовки. Кульминацией этой инициативы правительства явился Циркуляр 9/92, изданный пять месяцев спустя, предписывающий школам в качестве дополнительного требования партнерский статус. В нем также указывалось, что если появятся свидетельства того, что школам произвольно отказано в возможности такого партнерства, то соответствующим институтам может быть отказано в аккредитации того или иного курса.

Этот ряд документов, а также Консультативный документ, изданный в сентябре 1993 г., усилили политический акцент на содержании обучения в значительной степени, что как никогда отражало ведущую идеологию госу-

дарства. Такие изменения в усилении статуса и власти школ сопровождались нападками на культуру и авторитет педагогических учебных заведений. Им не удалось доказать, что курс, проводимый на базе колледжей, полностью соответствует практике преподавания. Их «догмы относительно методов преподавания» вызывали сомнения.

Согласно А. Моору, отношение правительства к профессиональной подготовке основывалось на трех аргументах, все из которых уходило корнями в тэтчеризм: социально-экономическая сфера должна быть организована в соответствии с требованиями рынка. Если это будет именно так, то экономические катаклизмы будут предотвращены. То, что А. Моор называет «аргументом рынка», рассматривает профессиональные группы как представителей производителя в противопоставление интересам потребителей. «Аргумент ценности» противопоставляет профессионалов, потому что они ценят антикоммерческую этику всеобщих прав и авторитетную оценку, а не культуру предпринятия. «Политический аргумент» рассматривает особый вклад профессиональных сообществ в поддержание либеральной демократии и создание баланса власти государства [8].

В соответствии со следующим Консультативным документом в течение года должен был быть ликвидирован Совет по аккредитации педагогического образования. Цели его состояли в том, чтобы осуществлять и контролировать политику правительства в области образования. Его члены были назначены правительством, хотя его автономия в выполнении задач правительства за все годы оставалась неясной. Предложение создать Агентство по педагогическому образованию (АПО), имеющее прямой контроль над процессом обучения, предполагало, что даже Совет по аккредитации пе-

дагогического образования теперь расценивался как ненадежный проводник политики правительства. Все члены АПО, включая и председателя, назначались министром образования и науки, который также определял финансирование Агентства. В вопросах распоряжения финансами Агентству было «рекомендовано соблюдать приоритеты политики правительства и подчиняться непосредственно министру образования и науки». Вопросы начального педагогического образования должны были теперь находиться под личным контролем министра образования и науки.

Какова была реакция профессионалов? В течение первой половины 1990-х гг. увеличилось число публикаций со стороны представителей педагогической профессии, а также критиков правительственной политики. Опасения, вызванные выступлением министра образования и науки в Северной Англии в 1992 г., были обоснованы. Новые инициативы по организации педагогического образования не были обсуждены с представителями профессии. С этой целью редакция журнала «Образование учителей» в 1992 г. провела опрос представителей педагогической общественности. Ответы были сопоставлены и изданы в статье, которая явилась отражением всеобщей поддержки идеи обучения на базе школы. Оппозиция правительственной политике по вопросам обучения содержалась в передовых статьях газет, например, Times Higher Educational Supplement (от 10 января 1992 г. и 28 мая 1993 г.) и в комментариях высокопоставленных чинов, таких как председатель Совета университетов по педагогическому образованию А. Эдвардс (от 29 октября 1993 г.), С. Маклур (1992) и бывший председатель Совета по аккредитации педагогического образования В. Тейлор

(1993), выразивший свое несогласие с созданием нового Агентства по педагогическому образованию, как только о нем было объявлено. Также был отмечен рост числа академических публикаций, в которых авторы выступили против правительственных инициатив на том основании, что они «порочат профессиональную ценность текущей формы обучения. Снова центром внимания является отношение между теорией и практикой» [11]. Дж. Эммот (1991) доказывает необходимость сохранения вузов как базы начального профессионального педагогического образования, хотя и не отрицает тесного сотрудничества со школами. «Преподаватели, как и другие профессионалы, нуждаются в доступе к альтернативным источникам знания, если их практика преподавания рассматривается как продуктивная и развивающая деятельность. Все еще существует спор относительно того, могут ли все отрасли знания в образовании внести существенный вклад в педагогическое образование? Наряду с моделью «рефлексирующей практика» они могли приобрести новую функцию... как источники идей, которые могут быть эклектически использованы в ситуативном решении проблемы» [7, р. 316]. И А. Эдвардс (1992), и Дж. Раддак (1991) утверждают, что педагоги в вузах открывают уникальную и необходимую возможность студентам овладеть всеми необходимыми навыками в процессе обучения. Для Дж. Раддака это означает «перспективу, которая формирует сознание в школах и классах и обеспечивает студентов разнообразием подходов для осознания того, что имеет место на практике. Развитие способности к критическому мышлению должно быть поддержано путем организации компетентной и уверенной практики преподавания» [10].

М. Бабер, являющийся одним из высокопоставленных чиновников Национального союза учителей, настоятельно выступил против того, каким образом правительство постепенно разъединяло связи между школами и учебными учреждениями, поскольку эти учреждения являлись «базой получения знания о принципах обучения и преподавания, широта которых не может быть копирована в школах» [1].

Прежде чем были внесены эти изменения, Инспекторат Ее Величества придерживался такой же точки зрения. В начале десятилетия 1990-х гг. Инспекторат Ее Величества опубликовал доклад по вопросам подготовки учителей на базе школ. Согласно докладу курсы подготовки значительно варьировались по количеству времени, проводимого в школе, хотя в целом они «успешно отвечали существующим требованиям», и Инспекторат Ее Величества заключил, что «принцип обучения на базе школы кажется разумным». Инспекторат Ее Величества пришел к выводу, что «студентам приносит существенную пользу квалифицированный, хорошо организованный и интегрированный опыт обучения на базе школы. Регламентированное увеличение удельного веса подготовки на базе школы на начальном этапе обучения может принести важные дивиденды». Одновременно Инспекторат Ее Величества подчеркивал важность вклада вузов в обучение, так как вузы имеют «академическую и профессиональную сущность, которая является решающей в поддержке как отдельных студентов, так и школ». Если роли школы и вуза четко определены и распределены, то это приведет к эффективности обучения студентов. Специфическая теоретическая база вуза считается необходимым дополнением к практике обучения студентов на базе школы.

Аргументы против преобразования учебного процесса в инструмент идеологической социализации носят политический и профессиональный характер. Степень оппозиции к политической и профессиональной подоплеке мер правительства указывает, насколько отдалена возможность централизованного контроля над учебным планом от того, как может рассматриваться этот вопрос с точки зрения идеологии. Для ученых противостоять обязательству следовать любой идеологии, включая идеологию тэтчеризма, – это то же самое, что потерпеть неудачу, если успех будет определяться в соотношении достижений к политике правительства. В течение 1990-х гг. было опубликовано множество ясно сформулированных оценок, критических анализов образовательной политики правительства, раскрывших ее идеологическую сущность, и правительство продолжало идти к полному переводу процесса обучения по модели рынка, чему свидетельствует введение системы начальной профессиональной подготовки на базе школ. Исследователи проблем педобразования полагали, что отношения между идеологией и культурой в вопросах подготовки учителей могли принять форму диалога, который мог быть полезен обеим сторонам.

Опыт британской системы образования дает возможность качественно нового этапа в развитии российской системы высшего педагогического образования, который начался с введением Государственных образовательных стандартов второго поколения. Британский опыт разработки и реализации положений об обеспечении качества педагогического образования, а также болонские рекомендации относительно структурирования образовательных программ могут послужить ориентиром для пересмотра повышения квалификации учителей на основе компетентностного подхода.

В связи с этим знакомство с опытом Великобритании, содержащим в себе организационно-содержательный и дидактический потенциал, определенную системность непрерывного педагогического образования, может помочь нам сфокусировать особое внимание на адекватных формах обучения при повышении квалификации учителей. Особо заслуживает внимания тенденция предоставления вузам самостоятельности в определении содержания образования, формировании междисциплинарного содержания учебных занятий, создании интерактивной развивающей среды для самостоятельной работы каждого начинающего учителя, обеспечении непрерывности образования.

В современных условиях усиливающегося межнационального взаимодействия и взаимообогащения культурных традиций, универсализации проблем непрерывного педагогического образования имеются все возможности для творческого использования британского опыта в процессе модернизации отечественной системы педагогического образования на основе объединения усилий британских и российских экспертов, использования потенциала национальных систем повышения квалификации учителей двух стран.

Литература

1. Barber, M. Till death us do part / M. Barber // Times Educational Supplement. 1993. 28 May.
2. Chambers, B. The Professional Preparation of Teacher's Training Student for school / B. Chambers // Journal of Further and Higher Education. 1981. Vol. 5, № 2.
3. Clarke, K. Speech at the North of England Conference / K. Clarke. L.: DES, 1992.
4. Council for National Academic Awards // Competence-based Approaches to Teacher Education: Viewpoints and Issues. L.: CNA, 1990.
5. Department of Education and Science (DES). National Curriculum Task Group on Assessment and Testing: A Report. (The TGAT Report). L.: HMSO, 1988.

-
6. *Edwards, A.* Change for the worse / A. Edwards // Times Educational Supplement. 1993. 29 October.
 7. *Elliot, J.* Reconstructing Teacher Education / J. Elliot. L.: Falmer Press, 1993.
 8. *Moore, R.* Professionalism, expertise and control in teacher education / R. Moore. L.: Kogan Page, 1994.
 9. National Curriculum Council. The National Curriculum and the Initial Training of Student, Articled and Licensed Teachers. York: National Curriculum Council, 1991.
 10. *Rudduck, J.* The language of consciousness and the landscape of action: Tensions in teacher education / J. Rudduck // British Educational Research Journal. 1991. № 17.
 11. *Wilkin, M.* Initial Teacher Training. The dialogue of Ideology and Culture / M. Wilkin. Falmer Press, 1996.