# Александр Михайлович Сидоркин, Ph.D.

Декан факультета образования и психологии, профессор, Роуд Айленд Колледж, США

Alexander M. Sidorkin, Dean

Feinstein School of Education and Human Development

Rhode Island College

108 Horace Mann Hall

Providence, RI 02908-1991

401.456.8113 phone

401.456.8590 fax

[asidorkin@ric.edu](mailto:asidorkin@ric.edu)

# ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ В США: УРОКИ ДЛЯ РОССИИ

Статья описывает систему аккредитации и профессиональные стандарты педагогических факультетов в США, а так же некоторые инновации в американском педагогическом образовании. Автор извлекает их этого некоторые уроки для потенциальной реформы педагогического образования в России.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ В США: УРОКИ ДЛЯ РОССИИ

## Контекст

Учительство - одна из самых массовых профессий. Например, в США 3.4 миллиона учителей начальной и средней школы (U.S. Census, 2011), а в России – почти полтора миллиона. Никакая массовая профессия не может быть построена лишь на отборе одаренных абитуриентов; надо научиться по-настоящему готовить будущих учителей к этой работе. Учителей нельзя завезти из-за границы, их нельзя пока заменить компьютерами. Поэтому любая попытка модернизации образования не может не включать в себя улучшение педагогического образования. Данная статья - это попытка извлечь уроки из Американского опыта подготовки педагогов.

Демографическое описание учителей в Америке не окажется большим сюрпризом для российского читателя. 76% - это женщины, лишь 44 % младше 40 лет, чуть больше половины имеют магистерскую степень. Соотношение количества учеников к количеству учителей[[1]](#footnote-1) понизилось с 22,3 в 1970 году до 16 в 2000 г. Средний размер их годовой зарплаты в 2010/2011 учебном году составил $56 тысяч долларов. Стране удалось достичь относительной стабильности учительского корпуса. Так, например, в 2007-2008 году 84,5% остались работать в той же самой школе, 7,6% перешли на работу в другую школу, а 8% покинули профессию совсем. Только 5,3% от числа покинувших профессию сделали это, потому что их контракт не был продлен (то есть, уволены по сокращению или иным причинам) (NCES Fast Facts, 2012).

О недостатке учительских кадров судить объективно довольно сложно. Каждый год Федеральный Департамент Образования (Department of Education, эквивалент министерства образования) публикует списки специальностей, по которым трудно найти педагога (Teacher Shortage Areas Nationwide Listing, 2012). Из него видно, что не хватает учителей по определенным специальностям (математика, естествознание, специальное образование) и в определенных регионах (в крупных городах и некоторых штатах). Пожалуй, одним из самых надежных источников являются данные по количеству учебных округов в стране, которые предлагают вновь нанятым учителям премию по подписанию контракта (6,3%), погашение студенческих долгов (2,2%), оплату переезда на новое место жительства (3,6%) и премию своим существующим сотрудника за нахождение подходящего кандидата (1,5%) (SASS, 2007/08, Table 6). Иными словами, говорить о катастрофической нехватке педагогических кадров не приходится, а в некоторых частях страны существует и переизбыток. Существует довольно острый недостаток учителей из расовых меньшинств. 83% учителей белые, и лишь 7% - афроамериканцы или латиноамериканцы (NCES Fast Facts, 2012), тогда как 41% всех детей относится к меньшинствам (NCES Status and Trends, 2007).

Об абсолютном качестве преподавания тоже говорить очень трудно, поскольку это пока слабо измеряемая категория. Хотя есть множество международных тестов (по которым Америка нигде не выходит на первые места), тем не менее, различия в демографической ситуации, учебных программах, структуре образовательных систем и других факторах настолько существенны, что отделить их от качества учительского труда не представляется возможным. Верить же субъективным суждениям на этот счет нельзя хотя бы потому, что они бывают совершенно противоположными.

Что же тогда создает предпосылки для реформирования педагогического образования? Дело в том, что ни один из измеряемых аспектов школы так не влияет на результаты как качество преподавания, качество учительского труда (Hanushek, 2010, p. 2). Ни размер класса, ни затраты на образование, ни содержание образования не имеют такого влияния. Даже в стенах одной и той же школы некоторые учителя из года в год добиваются значительно большего прироста знаний учащихся, чем другие. Разрыв этот может быть очень велик: успешные учителя могут за год продвинуть своих учеников на 1.5 года вперед по программе, а другие – лишь на 0.5 года, или совсем ничему не научить ребенка. Если ученику не повезет на учителя в течение нескольких лет подряд, то, по мнению Эрика Ханушека (Eric Hanushek), отставание может стать необратимым. А если учесть, что дети из низших классов общества нуждающиеся в самых лучших учителях, нередко получают самых худших, то понятно, почему образование из выравнивателя жизненных шансов может легко превратиться в усилитель социального неравенства. Такая ситуация неприемлема не только с точки зрения социальной справедливости, но и с точки зрения экономического развития любой страны. Ведь наличие широкого слоя населения с низким уровнем образования ведет к экономическому застою и фискальной несостоятельности страны. Вот именно эти соображения и делают постоянное реформирование педагогического образования неизбежным в США и сделают такую реформу насущной необходимостью и в России в ближайшее время.

Обширная исследовательская литература посвящена подготовке учителей (см. например обобщающий доклад Schleicher, 2011). Тем не менее, мы пока точно не знаем, как подготовить эффективного учителя. Недостает эмпирических данных и широкомасштабных исследований, надежно показывающих преимущества того или иного метода подготовки учителей над другим. Эта проблема связана с тем, что понимание эффективной работы учителя пока не достигнуто. Мы знаем, что одни учителя намного эффективнее других, но пока не знаем, почему именно и не умеем предсказывать, кто из начинающих учителей окажется более или менее эффективным. К сожалению, нет теста или замера который можно было бы применить в студенческие годы ; учителя делятся на хороших и плохих в процессе работы. Мы даже не можем с уверенностью сказать, что один педвуз готовит учителей лучше, чем другой. Более, того, неясно играет ли вообще подготовка учителя существенную роль в формировании его эффективности. «Один из заметных пробелов в научной литературе касается степени важности педагогического образования» (Gansle et al., 2012, p. 312).

Но если дожидаться полностью достоверных результатов исследований, то можно оставить надежду на какие-то изменения к лучшему для целого поколения школьников. Как это и происходит в большинстве случаев, полисимейкинг здесь должен быть проинформирован комбинацией доступных исследовательских данных, наиболее вероятной теорией, здравым смыслом и опытом других стран. Поскольку реформа педагогического образования может быть проведена относительно недорого, а ее потенциальная значимость может быть весьма существенной, то правительство не может упустить эту возможность.

## Смешанная система аккредитации педагогических факультетов

В США более 1,400 вузов имеют программы по подготовке учителей (NCTQ, 2012). Они варьируются по размеру, программам и репутации. Финансирование государственных университетов осуществляется преимущественно за счет оплаты за обучение и прямых субсидий штатов. Эти субсидии постоянно сокращаются по причине финансовых трудностей штатов. Университеты вынуждены поднимать оплату за образования. Федеральное правительство тоже финансирует высшее образование за счет предоставления гарантированных займов студентам и их родителям. Так в 2010-11 учебном году средний студент бакалавриата получил финансовой помощи на $12 455, из них $6539 в виде грантов, $4907 в федерально гарантированных займах и $1009 в виде налоговых льгот и по федеральной программе трудоустройства для студентов (Federal Work-Study). В 2010-11, 46% всех грантов поступило от федерального правительства. Десять лет назад ‑ лишь 29% (Baum and Payea, 2011). Иными словами, идет постепенная федерализация финансирования (но не регулирования) высшего образования.

До недавнего времени большинство из вузов с педагогическими факультетами были аккредитованы одной из двух национальных негосударственных профессиональных организаций, National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) или, в меньшей степени, Teacher Education Accreditation Council (TEAC). Недавно они объявили о слиянии и об образовании единого аккредитационного органа который будет называться Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP). Надо отметить что все вузы, в составе которых функционируют факультеты или программы подготовки учителей, кроме того еще аккредитуются одной из пяти региональных неправительственными ассоциаций по критериям общим для всех вузов (CHEA, 2012).

Кроме этого, практически во всех штатах, соответствующие органы управления начальным и средним образованием утверждают педагогические факультеты на основании своих полномочий выдавать лицензии (или сертификаты) на занятие педагогической деятельностью. Студенты, окончившие утвержденные штатом программы получают лицензию почти автоматически. Взаимоотношения между двумя типами аккредитации довольно сложные и неоднородные. Во многих штатах действуют соглашения между NCATE и региональными властями о совместной аккредитации (см. подробнее NCATE website). В некоторых эти процессы происходят параллельно, и поэтому меньшее количество вузов может себе позволить двойную аккредитацию.

Шесть стандартов NCATE в редакции 2008 года, пожалуй, являются наиболее общим знаменателем. 48 штатов из 50 так или иначе учитывают их в своих аккредитационных системах:

1. Знания, умения и диспозиции будущих учителей
2. Система диагностики, мониторинга и оценки
3. Педагогическая практика
4. Культурное разнообразие (Diversity)
5. Квалификации, качество труда и профессиональный рост преподавательского состава
6. Управление факультетом и материальные ресурсы ([http://ncate.org/Standards](http://ncate.org/Standards/NCATEUnitStandards/UnitStandardsinEffect2008/tabid/476/Default.aspx))

Стандарты перерабатываются каждые 7 лет. По каждому из них разработаны индикаторы для трех уровней – неприемлемо, приемлемо и отлично (target). Надо отметить что это *стандарты деятельности учебного учреждения*; они включают в себя лишь самое общее описание того что должен знать и уметь учитель. Стандарты компетенции учителей по специальностям существуют отдельно, и разрабатываются национальными профессиональными организациями учителей-предметников. Например, стандарты Национальной Ассоциации учителей обществоведения это 56-страничный документ (NCSS, 2002). Все они тоже достаточно часто пересматриваются; с ними можно ознакомиться на сайте NCATE ([http://ncate.org/Standards](http://ncate.org/Standards/NCATEUnitStandards/UnitStandardsinEffect2008/tabid/476/Default.aspx)).

Более общие стандарты профессиональной деятельности педагогов по всем предметам есть почти во всех штатах. Например, калифорнийские стандарты таковы:

1. Вовлечение и поддержка всех учащихся в учебный процесс
2. Создание и поддержание эффективной среды обучения школьников
3. Понимание и организация предметного материала для обучения
4. Планирование преподавания и дизайн учебной работы для всех учащихся
5. Оценивание учащихся в процессе обучения
6. Профессиональный рост педагога (CSTP, 2009).

Список стандартов с их под-стандартами и индикаторами занимает 16 страниц. Вот пример одного случайно выбранного под-стандарта, для понимания уровня специфичности:

1.6 Мониторинг учения и корректировка преподавания. В процессе своего профессионального роста, учителя задаются вопросам: «Как и зачем я…»

* …Систематически проверяю понимание учеников и пересматриваю свои планы?
* …Использую разнообразие стратегий в каждом уроке для проверки понимания?
* …Слежу за прогрессом учеником с ограниченным знанием английского языка или учеников со специальными нуждами?
* …Ускоряю план урока, если урок идет слишком медленно?
* …Импровизирую на месте с учетом интересов учащихся и задаваемых ими вопросов?
* …Предоставляю дополнительную поддержку и учебные возможности учащимся, когда одна часть их освоила материал, а другая - нет?
* …Корректирую план урока, когда у меня не осталось времени на завершение всего запланированного?

Нельзя сказать, чтобы стандарты педагогических компетенций педагога значительно разнились между штатами. Например, стандарты штата Нью Йорк более традиционны по своей форме (The New York State Teaching Standards , 2011), но включают те же фундаментальные знания и умения учителя: знание учащихся, владение предметом и методами преподавания, умение создать позитивную атмосферу в классе, знание мониторинга и оценки учебного процесса, умение сотрудничать с коллегами и родителями, способность к профессиональному росту.

Кроме того, существует еще и стандарты Национального Совета по профессиональным педагогическим стандартам (National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS). Более ста тысяч учителей добровольно прошли процесс сертификации Национального Совета за 25 лет его существования. Многих штаты предлагают учителям небольшие материальные стимулы за получение национальной сертификации (обычно 1-2 тысячи долларов в год).

Имеют ли стандарты профессиональной подготовки и стандарты деятельности учреждений реальное влияние на практику? Несомненно, имеют, хотя количественно оценить глубину этого влияния не представляется возможным. Из своего опыта работы в трех американских вузах могу лишь подтвердить, что о стандартах вспоминают всякий раз, когда та или иная программа подвергается пересмотру или создается новая программа. Комитеты по программам часто задают вопрос о том, будет ли новая программа соответствовать стандартам, и каким образом это можно будет доказать.

Процесс NCATE аккредитации факультетов двухступенчатый. На первой ступени каждая из программ (специальностей) внутри педагогического факультета предоставляет документацию в свою национальную профессиональную ассоциацию, например, учителей истории или математики. В отчете программы представлены, кроме описаний, еще и обобщенные данные по 6-8 ключевым замерам студентов за последние 2-3 года. Два замера - по оценке предметных знаний (обычно результаты предметных тестов и портфолио), замер умения планировать, последней педагогической практики и умения замерять и анализировать успехи учеников. Программа должна показать, как данные замеров используются для улучшения учебного процесса. Далеко не все программы получают национальную аккредитацию с первого раза, а некоторые теряют ее при очередной аккредитации.

Затем следует ступень аккредитации факультета в целом. Комиссия NCATE вначале изучает представленный факультетом за несколько месяцев до визита отчет. Об объеме и содержании таких отчетов можно судить по двум примерам, в создании которых автор принимал участие: <http://ricreport.org/> и <http://www.unco.edu/cebs/ncate/>; множество других примеров легко найти в интернете. По каждому стандарту пишется объяснительная записка, а так же обобщенные статистические данные, доказывающие верность утверждений о соответствии стандартам NCATE. Затем комиссия приезжает на место для встреч с преподавателями, администраторами, партнерами и студентами на 2-3 дня. По окончании визита, комиссия принимает решение о продлении аккредитации сроком до семи лет. Часто находятся недостатки, и назначается повторный визит через 1-4 года, в зависимости от серьезности замечаний.

Несомненно, положительной стороной аккредитации является его комплексность. Процесс помогает создать единый профессиональный язык и создать более или менее общие требования к качеству учебного процесса. Педагогические факультеты могут требовать справедливого распределения ресурсов внутри университета, поскольку педагогический факультет не может быть «бедным родственником» среди других факультетов. Требования к созданию системы мониторинга помогают постепенно создать культуру уважения к объективным данным и привычку доказывать свою профессиональную состоятельность с цифрами в руках.

Недостатки процесса в том, что он требует значительных трудозатрат и немалых финансовых вложений. Факультет, подлежащий аккредитационному визиту, обычно тратит, по крайней мере, год на его подготовку. Естественно, что какие-то текущие практические улучшения отодвигаются на второй план. Как и в любом аккредитационном процессе, возникает вопрос о балансе между реальным улучшением качества педагогического образования и трудозатратами на сбор огромного количества данных и написания объемных докладов. Стоит ли игра свеч? На этот вопрос нет однозначного и универсального ответа. Не лишним будет напомнить, что Американская система аккредитации педагогического образования еще очень далека от стабильности. Ее параметры и приоритеты постоянно изменяются, потому что никто из участников пока не считает что найден оптимальный вариант. NCATE существует с 1954 года.

## Инновационные подходы к улучшению качества подготовки учителей

Федеральное правительство США не имеет прямых рычагов влияния на педагогическое образование, поэтому основная ответственность за инновации в этой области остается за национальными профессиональными ассоциациями, правительствами штатов и самими вузами. Исключение составляет широкомасштабная попытка изменить систему оценки труда учителей в штатах, получивших массивные федеральные гранты по программе Гонка к вершинам (Race to the top, RttT) на общую сумму $4.3 миллиарда долларов. Описание этих реформ не входит в задачи настоящей статьи. О целях и содержании смотрите сайт программы (RttT). Реформа педагогического образования является одной из составляющих. Остановлюсь на наиболее заметных из инновационных подходов последних лет, некоторые из которых напрямую связаны с RttT.

**Клиническая модель** (the clinical model) изложена в докладе Комиссии Голубой Ленты (The Blue Ribbon Panel, 2010) NCATE. Сама терминология указывает на сознательное заимствование языка модели подготовки из медицинской профессии. Суть ее заключается в тесной и продуманной связи теории с практикой и в развитии «глубоких» партнерских отношений между вузами и школами. В основе концепции лежит признание того, что учительство это практическая профессия, и что любое теоретическое положение в подготовке учителей должно иметь немедленное подтверждение в реальной жизни. Модель поддерживает более интенсивные формы педагогической практики, включая годовую интернатуру. Отношения вуза и школы построены не тесном сотрудничестве, в основе которого натуральный обмен: школа предоставляет площадку для практики и своих лучших педагогов для обучения студентов, а вуз помогает в профессиональном росте учителей, поддерживает внедрение новых программ и научном обеспечении работы школы. Примеры такого тесного сотрудничества, несомненно, имеются и в российской практике.

Нельзя сказать, чтобы идея практической подготовки педагогов была новой. Критики указывают на то, что во многих вузах эта модель была принята еще в 60-е годы. Само по себе количество часов отведенных под педагогические практики еще не означает повышения качества подготовки учителя. Кроме того, в последние годы в школах наблюдается большая текучесть директорского состава и постоянное внедрение новых и новых реформ. «Глубокое» партнерство же требует времени и личных отношений между партнерами. Поэтому во многих местах достижение такого партнерства практически мало осуществимо.

**Модель добавленной стоимости** (the added value model) это потенциально самая радикальная из американских инноваций в области педагогического образования. Суть ее в оценке работы педагогических факультетов по результатам учебы учеников, которых обучают выпускники. До недавнего времени эта идея была практически неосуществима, поскольку ни в одном штате не было баз данных, связывающих воедино три типа данных: учителя, вуз его подготовившего и результаты роста его учеников. До сих пор в абсолютном большинстве штатов такие базы данных только разрабатываются, или просто отсутствуют. Недавно опубликованные результаты анализа данных из Луизианы – одного из пионеров модели – показывают, что данных пока недостаточно и там (Gansle et.al 2012). Нельзя с уверенностью сказать, что один педагогический факультет лучше другого.

Достоинства идеи достаточно очевидны; ее логика безупречна. Действительно, качество работы педагога должно измеряться успехами его учеников, и тем же, в конечном счете, должно измеряться качество его подготовки. Если бы удалось обнаружить существенные различия между вузами, то, во-первых можно было бы закрыть неэффективные, а во-вторых можно было бы понять, в чем ключевые различия между ними и эффективными. У идеи также немало критиков; их основные возражения таковы:

* Лежащая в основе модели оценка результативности труда учителя по результатам тестов пока не доказала ни своей эффективности, ни практичности. Если даже сравнивать учителей по размеру относительного прироста учебных достижений (а не по абсолютным результатам тестов), то возникают сомнения в том, что этот рост линеен и гомогенен. Например, одаренные дети уже получают самые высокие оценки по тестам и в этом смысле «перестают расти». Дети с серьезными трудностями в обучении тоже не показывают типичного роста. Модель добавочной стоимости может привести к еще большему оттоку лучших учителей из самых трудных школ и классов.
* Модель предполагает, что значительная доля эффективности труда учителя зависит от его подготовки в вузе, а не от качества школьного коллектива, роли директора, ресурсов и профессиональной поддержки. Концептуальная валидность модели нуждается в подтверждении.
* Некоторые ранние данные показывают, что вариабельность эффективности внутри группы выпускников любой программы намного превышают вариабельность между программами. Это означает, что либо программы подготовки не слишком отличаются друг от друга по эффективности, либо мы некорректно измеряем их эффективность.
* И наконец, стоимость и сложность сбора и обработки данных довольно высоки. Неясно смогут ли штаты найти достаточное количество системных аналитиков и психометристов и оплачивать их высококвалифицированный труд для поддержания этих систем в долгосрочной перспективе. Имеются также сомнения в статистической надежности оценок. Если дезагрегировать данные по годам окончания вуза (ведь программы постоянно изменяются) и по отдельным школам (ведь климат школы тоже влияет на эффективность учителя), то выборки оказываются слишком малы для получения надежных выводов.

**Альтернативные программы.** Значительные надежды возлагаются на альтернативные программы педагогического образования. Самой влиятельной из таких программ, несомненно, является национальный корпус «Учи на благо Америки» (TFA, Teach for America). Несмотря на значительное разнообразие программ, общим для них всех является обучение, так сказать, без отрыва от производства. Выпускник непедагогического факультета проходит короткий курс подготовки (в случае TFA это пять недель интенсивной работы), получает полноценную нагрузку учителя и в то же время берет несколько курсов психолого-педагогического цикла в вечерних или заочных форматах.

Результаты работы альтернативных программ по сравнению с более традиционными являются объектом острых дискуссий. По крайней мере, известно, что члены TFA показывают такие же, а в некоторых случаях и более высокие результаты, чем их коллеги, окончившие традиционные педагогические программы (Maier, 2012). Того же нельзя сказать о других альтернативных программах. Майер (Maier, 2012) считает, что успех TFA это результат отбора наиболее талантливых выпускников, а не функция их подготовки. По некоторым оценкам, вербовка и подготовка одного члена TFA обходится в 70 тысяч долларов (Heilig and Jez, 2010, p. 11), что значительно превышает стоимость подготовки в обычной программе. Большинство членов корпуса остаются в школе в течение лишь 2-3 лет, и поэтому не могут составить костяк профессии.

**Технологические инновации**. Судьба педагогического образования в Соединенных Штатах связана с судьбой всего высшего образования. Последнее переживает период стремительных и непредсказуемых перемен, связанных как с внедрением новых информационных технологий, так и с пересмотром бизнес модели высшего образования. Анализ эти инноваций может составить очень увлекательный разговор, но выходит далеко за рамки данной статьи. Отметим лишь те тенденции и разработки, которые могут непосредственно отразиться на педагогическом образовании.

* Видео коллекции и виртуальные практики. Несмотря на очевидную нужду, систематический сбор видеоклипов с лучшими образцами преподавания в школе начался недавно. Их умелое использование в виртуальной педагогической практике со временем позволит интенсифицировать подготовку учителя. Ведь посылая будущих учителей в школы, мы далеко не всегда уверены в том, что они там увидят лучшие образцы профессиональной деятельности. Кроме того, физическое присутствие в школе занимает много времени. Наиболее заметными видео коллекциями обладают следующие организации:
  + <http://www.teachscape.com>, компания, использующая наработки известного исследователя и разработчика инструментов для наблюдения Шарлот Дэниелсон (Charlotte Danielson);
  + Проект Замеров Эффективного Преподавания (The Measures of Effective Teaching; MET, <http://www.metproject.org>), финансируемый Фондом Мелинды и Билла Гейтс
  + Учи как чемпион (Teach like a Champion, <http://teachlikeachampion.wiley.com/>) под руководством Дага Лемова (Doug Lemov);
  + Teacher Tube (<http://teachertube.com/>) – это менее организованная, но обширная база данных видеоклипов, создаваемых самими учителями;
  + Youtube.com тоже включает в себя огромное количество учебных клипов, но это еще менее организованный и хаотичный источник;
  + The Khan Academy (<http://www.khanacademy.org>) содержит более 3600 видеоклипов лекций и объяснений по основным предметам общеобразовательной школы. Идея этой организации в переходе к «перевернутому уроку» (“flipped classroom”), когда дети смотрят лекции и объяснения дома, а домашние задания (самостоятельную работу по закреплению материала) делают в школе, с помощью учителя. Многие из этих видеоклипов уже снабжены титрами не других языках, включая русский;
* Базы данных поурочных планов. Буквально десятки сайтов предлагают поурочные и тематические планы с методическими материалами. Пока это еще нестабильная и неорганизованная информационная экосистема, но она уже показывает первые признаки самоорганизации. Например, <http://www.lessonplanet.com/> предлагает рецензируемые планы, то есть включает механизм отбора наилучших из них. Обилие готовых материалов вынуждает педагогические факультеты пересматривать свои программы. Если раньше мы добивались от студентов умения самостоятельно планировать свою работу, то теперь задача в том чтобы научить студентов навыкам «курирования» уже готовой информации (content curation).
* Массовые открытые курсы онлайн (MOOC, Massive Online Open Course) обещают парадигмальный сдвиг в самой идее высшего образования. Десятки тысяч студентов могут прослушивать один и тот же курс, сотрудничать друг с другом в виртуальном пространстве, и даже, за очень небольшую плату получить документальное подтверждение своих достижений. Судить о размахе и последствиях этой революции пока рано, но судя по тому с каким нервным напряжением наблюдают за развитием событий сотни университетских президентов, она не находится за пределами вероятности. Дело даже не в том, что MOOC’s перешли на следующее поколение онлайн-образования с использованием искусственного интеллекта, а в том, что они подрывают саму бизнес модель современного американского вуза. Резкое, в десятки раз повышение производительности труда профессора за счет разделения труда и новых технологий может привести к серьезным сдвигам во всей индустрии, что, конечно же, не сможет не затронуть педагогическое образование.

## Задачи российской реформы и американские уроки

России необходима модернизация педагогического образования. Для обоснования этого положения, см. доклад экспертной группы (Каспржак и Фрумин, 2012). Авторы доклада предлагают ряд мер по реформе педагогического образования в рамках модернизационного и инновационного сценариев. Рациональным подходом является сочетание сохранения преимуществ выработанных российскими вузами с наиболее многообещающими элементами зарубежного опыта. Хотелось бы подчеркнуть, что систему образования нельзя создать на пустом месте; ее можно лишь создать из того, что уже есть.

Убедительное обобщение международного опыта подготовки учителей проведено Линдой Дарлинг-Хэммонд (e.g. Darling-Hammond and Rothman, 2011). Она проанализировала наиболее успешные страны (Финляндия, Сингапур и Канадская провинция Онтарио) и пришла к в общем-то ожидаемым выводам по поводу того, что работает в подготовке учителей: системный подход, упор на отбор и активную подготовку студентов, привлекательные условия труда учителя, профессиональная переподготовка и развитие лидерских качеств учителя. Уже упомянутый доклад Шляйхера (Schleicher, 2011) по своему обобщает международный опыт построения учительской профессии. В настоящей же статье, мне бы хотелось сосредоточиться на уроках одной страны. Надо отметить, что ее негативный опыт не менее интересен и полезен чем позитивный.

России, на мой взгляд, следует избегать как широкого распространения альтернативных программ, так и модели добавленной стоимости в оценке работы педагогических факультетов. При всей своей новизне, оба подхода не показали эффективности и чрезвычайно дороги. Если их эффективность со временем будет доказана, то проще и быстрее будет их внедрить, не повторяя чужих ошибок. В то же время, американская система профессиональной аккредитации, двух-уровневая сертификация учителей, элементы клинической модели и активная стажировка могут быть заимствованы.

В отношении альтернативных программ необходима одна существенная оговорка. В условиях острого недостатка педагогических кадров тот или иной вариант альтернативной подготовки неизбежен. Если этой системы не создать, то школы наполнятся совершенно случайными людьми безо всякой подготовки. Поэтому в России пригодился бы опыт национального корпуса *Учи для Америки*. Не стоит лишь рассматривать эти программы в качестве постоянного решения. Учитель, прошедший краткосрочные курсы все же лучше совсем неподготовленного, но не лучше хорошо подготовленного и опытного педагога. Ставку следует делать на глубокую, продуманную систему педагогического образования.

### Где учить будущего педагога?

Американский опыт убедительно показывает, что это не так уж и важно. Даже такое радикальное различие как между традиционными и альтернативными программами не дает видимого различия в результате. В США педагогические факультеты есть почти в каждом крупном вузе. Но во многих элитных университетах учителей либо не готовят вообще, либо это крохотные программы по одной-двум специальностям (хотя педагогические аспирантуры есть в большинстве элитных вузов). В то же время, многие региональные университеты специализируются на подготовке учителей, и судя по всему делают это дешевле и не хуже самые престижные учреждения. Малоизвестные за рубежом университеты составляют олимп педагогических факультетов: University of Michigan at Ann Arbor, San Jose State University, St. Cloud State University, Emporia State University, Northwestern State University Natchitoches, California State University, University of North Carolina, Northern Arizona University, Montclair State University и др.

России не стоит затевать новую бюрократическую игру в слияния и переименования. Механическое и поголовное слияние педвузов с университетами просто не принесет никаких результатов и лишь отсрочит решение реальных проблем. Более практичным подходом была бы поддержка и признание лучших педагогических вузов страны, и закрытие или слияние слабых и коррумпированных. Критерием должно служить не название, а качество работы, измеряемое мнением самих выпускников, их работодателей, и независимых экспертов.

Большинство Российских педагогических вузов уже расширили набор программ и предлагают теперь непедагогические специальности. Хотя их переименование в университеты и опережало действительность, но все-таки находится в том же векторе что и реальная практика. Педвузы со временем превратятся в настоящие университеты. Такой же точно процесс происходил в США в течение 19 и 20 веков. Очень многие государственные университеты начинали свою жизнь как т.н. «нормальные школы»[[2]](#footnote-2) 19 века, по существу техникумы, которые в 20 начале века стали учительскими колледжами (Teachers College), а в середине этого века превратились в полноценные университеты. В большинстве случаев улучшение уже существующих организационных структур будет более эффективным, чем создание новых.

### Обновление стандартов

Американская системы подготовки учителей страдает от большого количества пересекающихся стандартов. Поэтому российская практика разработки единых федеральных стандартов представляется более разумной и практичной. Иное дело – содержание российских стандартов, которое оставляет желать лучшего. Следующая версия государственных стандартов педагогического образования должна быть разработана с позиций того, какова их главная ожидаемая функция. Для чего вообще нужны стандарты? Ответ на этот вопрос достаточно прост. Поскольку программы подготовки в значительной степени разрабатываются на местах (и это необходимо во избежание застоя), то нужен определенных список важных моментов, которые в той или иной форме должны присутствовать в любой программе. Стандарты напоминают, что в конечном итоге должен знать и уметь учитель, или чему его нужно обязательно научить. Действующие российские стандарты разработаны не для внедрения лучших образцов, а для предотвращения худших случаев. Такой подход представляется не совсем удачным, и стандарт должен выполнять обе функции. Именно поэтому стандарты NCATE и построены на трех-уровневой основе, от минимально приемлемого к идеалу.

Стандарты должны быть обоснованными, если не научными изысканиями, то хотя бы логически или на примерах других стран. Отсутствие убедительного обоснования ведет к неприятию стандартов преподавателями, что снижает действенность их влияния на практику. Не понятно, на чем основывается, например включение в программу педагогического бакалавриата (по специальности 050100), таких предметов как педагогическая риторика, физическая культура, или экономика образования, или почему методы преподавания предметов занимают такое скромное место в общем объеме подготовки. Не очень понятно, почему предметные знания по дисциплине не указаны в стандартах вообще, как будто учитель музыки и физики должны иметь почти одинаковую подготовку. Если за содержанием стандартов и стоит обоснование, то оно неочевидно.

Приведу некоторые практические рекомендации по переработке стандартов:

* Объем стандартов в целом должен быть сокращен до размера, который может вместить обычное человеческое сознание. В противном случае они останутся чем-то для отчетности и не станут руководством к действию. Написание отчетов становится самоцелью и привычку отделять отчетность от практики становится трудно преодолеть.
* Фактически в Росси уже действуют три вида стандартов : (1) Стандарты деятельности вузов (например, наличие библиотеки, процент кандидатов и докторов наук, и т.д.); (2) общеобразовательные стандарты общие для всех специальностей и (3) стандарты знаний и умений студентов по каждой специальности. Два первых вида следует поместить в отдельные нормативные документы, регулирующие работу вуза, а третий – в стандарты по специальности. Это позволит сократить общий объем нормативной документации за счет объединения повторяющихся разделов. Кроме того, прагматически это имеет смысл, потому что администрация университета и межфакультетские кафедры в-основном отвечают за выполнение первых двух видов стандартов, а профильные факультеты и их ведущие кафедры – за третий.
* Стандарты деятельности педагогических учреждений должны включать налаживание системы сбора и анализа данных, регулярных замеров ключевых компетенций студентов. Курсовые оценки обладают очень низкой надежностью и не могут быть использованы для мониторинга результативности учебного процесса. Модифицированные стандарты NCATE могут послужить отправной точкой для описания подобных систем.
* Действующие стандарты включают в себя чрезвычайно абстрактные компетенции, как, например, способность «применять современные методики и технологии организации и реализации образовательного процесса на различных образовательных ступенях в различных образовательных учреждениях». Такого рода описание несет в себе мало полезного для улучшения учебного процесса. Поэтому необходимо найти формулировки, более конкретно описывающие умения учителя, например как в вышеупомянутых стандартах NBPTS.

### Аккредитация

Нет никаких оснований повторять американские ошибки по региональности и дуплицированности (со стороны штата и NCATE) системы аккредитации. Поскольку в России пока отсутствует развитая сеть авторитетных профессиональных ассоциаций, то и реальной альтернативы государственной аккредитации пока нет. В долгосрочной же перспективе создание системы таких общественных организаций необходимо. Каким бы компетентным не был персонал министерства образования, реальным авторитетом среди учителей может пользоваться лишь профессиональная общественная организация с прозрачным управлением, выборностью руководителей и определенной историей.

Принимая во внимание, что нагрузка по отчетности на российские вузы уже достаточно высока, добавлять к ней дополнительный уровень профессиональной аккредитации для педагогических программ невозможно. Таким образом, наиболее вероятным представляется переработка существующей общевузовской системы аккредитации с включением в нее специальных стандартов и требований к педагогическим специальностям.

Американские уроки позволяют предложить новые формы аккредитации. Например, трудозатраты на создание отчетной документации не всегда оправданы. Существенным шагом вперед может стать переход от модели отчетности к модели аудита. В первой документация создается специально для проверяющих организаций, она нередко отчуждена от реальной жизни вуза, и поднимается лишь к моменту приезда очередной проверки. В модели аудита аккредитационные службы знакомятся с реальной документацией, используемой в практической работе. Например, рабочие планы занятий, ведомости об успеваемости, информация для студентов, протоколы заседаний кафедр, сайт факультета, списки сотрудников в отделе кадров и т.д. Кроме того, аккредитационный визит, конечно, включит в себя интервью с преподавателями и студентами для того, чтобы подтвердить соответствие документации реальной практике.

В банковской сфере, например, никому не приходит в голову создавать специальный набор документов для проверяющих инстанций, и в то же время поддерживать рабочую документацию. Это было бы не только непродуктивным, но и нелегальным (черная бухгалтерия). Та же логика должна распространяться на оценку деятельности вузов. Несомненно, трудозатраты проверяющих организаций на аккредитацию несколько возрастут, но зато трудозатраты подотчетных организаций снизятся, и качество получаемой информации улучшится.

### Привлечение квалифицированных абитуриентов

В США лишь 23% первокурсников в педвузах приходят из верхней трети (по успеваемости) выпускников школ). В Финляндии, Сингапуре и Южной Корее эта цифра составляет 100% (Auguste et.al, 2010). Конкурс на одно место в программах подготовки учителей начальных классов в Финляндии составляет 10 человек. По всем педагогическим специальностям, из двадцати тысяч подающих, отбирается около 5 тысяч студентов (Darling-Hammond and Rothman, 2011, 14). И это связано не только с высокой оплатой труда учителя или с традиционным финским уважением к учителю. Труд американского учителя намного ближе к труду рабочего, чем к труду творческого белого воротничка: его день более регламентирован, у него большая учебная нагрузка, он принимает меньше решений, и у него меньше возможностей сотрудничать с коллегами.

Для школьных учителей работает тот же принцип, что и для университетских преподавателей; Я. И. Кузьминов (2011) называет его «факторами нематериального вознаграждения»: «а) высокая само- оценка, постоянно поддерживаемое ощущение собственного авторитета и общественной полезности своей работы и б) высокая защищенность работника, низкий риск потерять работу по независящим от работника обстоятельствам (стр. 29). Резкое повышение зарплат для массовой профессии чревато не только инфляционными, но и другими нежелательными последствиями (например, негативное стимулирование ухода не пенсию). Вложение же относительно небольших средств в развитие профессиональных сообществ учителей, поездки по профессиональному обмену, в том числе и за рубеж, субсидии на получение магистерских дипломов - такие и подобные меры могут изменить профессиональное самосознание учителя и привлечь в ряды учительства более квалифицированных абитуриентов. В русле той же логики, за относительно небольшую цену, студенческую жизнь в педвузах можно сделать более интересной и насыщенной, и таким образом привлекать творческую молодежь в учительскую профессию.

### Магистерские программы

Недавний переход на двух-уровневое высшее образование открывает редкую возможность резкого отграничения нового педагога от традиционного. Правительство может создать существенную разницу в заработной плате и статусе между педагогами с магистерской степенью, и без нее. В то же время, требования к магистратурам следует значительно повысить и сделать их программы качественно отличными от предыдущих уровней. Талантливые учителя смогут добавить степень магистра в любом возрасте, и таким образом повысить свою квалификацию, добиться более высоких зарплат и более высокого статуса. Для них, особенно для сельских учителей, должны быть созданы программы по дистантному обучению на магистерские степени. В то же время, педагогические вузы смогут подготовить новое поколение учителей, которые начнут свою карьеру сразу с магистерского уровня.

Для того, чтобы эта схема обновления сработала, нужно предельно четко определить те умения, которыми должны обладать учителя с магистерской степенью. Они должны уметь собирать и анализировать данные по успехам учащихся, разрабатывать инструменты измерения знаний, дифференцировать преподавание, использовать современные технические средства обучения, и организовывать группы коллег для профессионального развития. Если необходимо, то эти компетенции нужно подтверждать через федеральные тесты или экзамены. Возможно, что многие региональные вузы потеряют право не выдачу магистерских дипломов; это право должно быть доказано в результате аккредитации. Суть идеи в том, чтобы вместо обычного переименования программ сделать магистерскую степень синонимом современного учителя.

### Последипломная стажировка

Одним из самых слабых звеньев педагогического образования в США является последипломная стажировка (induction), то есть система поддержки новых учителей по месту работы в течение первых лет их работы. Хотя на практике эта форма достаточно слаба, необходимость качественных индукционных программ пользуется поддержкой подавляющего числа исследователей в течение нескольких десятилетий. Стажировка обычно подразумевает назначение наставника из числа опытных учителей, в самых лучших моделях освобожденного от части своей нагрузки. Кроме того, обычно создаются группы взаимной поддержки и профессионального роста для начинающих учителей. Они часто также принимают участие в вечерних или онлайн курсах предлагаемых университетом (см например Porter et.al, 2012).

Опять же, проведению в жизнь эффективной и стабильной политики стажировок мешает децентрализованность образовательного бюджета США. В стране существует множество успешных моделей стажировки, которые доказали свою эффективность. Разработаны интересные методики, например некоммерческой организацией The New Teacher Center ([http://www.newteachercenter.org](http://www.newteachercenter.org/)). К сожалению, финансовая нестабильность ведет к множеству краткосрочных экспериментов, которые начинаются и умирают, не успев показать своей значимости. В этой области долгосрочная федеральная программа могла бы привести к надежному повышению качества Российского преподавания и снижению текучести кадров. При значительном сокращении текучести кадров, можно было бы количественно сократить их подготовку и сфокусировать усилия на качестве педагогического образования, а не на количестве подготовленных учителей.

\*\*\*

В заключение еще раз хотелось бы подчеркнуть, что извлечение уроков из американского опыта подготовки учителей вовсе не означает слепого из заимствования. Тем не менее, нет никаких оснований игнорировать ни успехи, ни неудачи наших коллег в США.

## Литература

1. Каспржак А.К. и Фрумин И.Д., ред. (2012). «Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации в среднесрочной перспективе». Доклад экспертной группы. Вопросы образования №1 за 2012 год.
2. Кузьминов Я. И. (2011) «Академическое сообщество и академические контракты: вызовы и ответы последнего времени», в М.М. Юдкевич, Ред. *Контракты в академическом мире*. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики стр. 13-30.
3. Auguste, B., P. Kihn, M.Miller (2010) *Closing the talent gap: Attracting and retaining top third graduates to a career in teaching,*  McKinsey&Company, <http://www.mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/Closing_the_talent_gap.pdf>
4. Baum, S., K. Payea (2011), *Trends in Student Aid, 2011*. Trends in Higher Education Series. College Board Advocacy & Policy Center, <http://trends.collegeboard.org/downloads/Student_Aid_2011.pdf>
5. CHEA, *Council for Higher Education Accreditation*, <http://www.chea.org>.
6. CSTP (2009). *California Standards for the Teaching Profession*, Commission on Teacher Credentialing, <http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/standards/CSTP-2009.pdf>
7. Darling-Hammond, L and R. Rothman, Eds. (2011), *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems,* Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit.

1. Gansle K. A., G. H. Noell, and J. M. Burns (2012). “Do Student Achievement Outcomes Differ Across Teacher Preparation Programs? An Analysis of Teacher Education in Louisiana,” *Journal of Teacher Education* November/December 2012 63: 304-317, doi:10.1177/0022487112439894.
2. Heilig, J.V. & Jez, S.J. (2010). *Teach For America: A Review of the Evidence*. Boulder and Tempe:

<http://epicpolicy.org/publication/teach-for-america>

1. Maier, A. (2012) “Doing Good and Doing Well: Credentialism and Teach for America,” *Journal of Teacher Education* January/February 2012 63: 10-22, doi:10.1177/0022487111422071
2. NCES (2007), *Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Minorities,* <http://nces.ed.gov/pubs2007/minoritytrends/#1>
3. NCES Fast Facts (2012), *Teacher Trends,* <http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=28>
4. NCSS, (2002). *National Standards for Social Studies Teachers*. National Council for the Social Studies, <http://downloads.ncss.org/NCSSTeacherStandardsVol1-rev2004.pdf>
5. NCTQ: *National Council on Teacher Quality*, <http://www.nctq.org/p/edschools/list.jsp>
6. Porter A.C., T.M. Smith, L.S. Desimone, Eds. *Organization and Effectiveness of Induction Programs for New Teachers*. The National Society for the Study of Education Yearbook, Volume 111, Issue 2. NSSE.
7. RttT: *Race to the Top*, <http://www2.ed.gov/programs/racetothetop/index.html>
8. SASS (2007/08), *Schools and Staffing Survey*, National Center for Education Statistics, <http://nces.ed.gov/surveys/sass/tables/sass0708_2009320_d1s_06.asp>
9. Schleicher , A. (2011), *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264113046-en*the World.* Также доступен перевод Н. Микшиной, «Учитель как специалист высокой квалификации: построение профессии: Уроки со всего мира». *Вопросы образования* №2, 2012 год.
10. Teacher Shortage Areas Nationwide Listing (2012), U.S. Department of Education, Office of Postsecondary Education, <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ope/pol/tsa.pdf>
11. The Blue Ribbon Panel (2010), *Teacher Education Through Clinical Practice: A National Strategy To Prepare Effective Teachers,*  <http://ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=zzeiB1OoqPk%3d&tabid=715>
12. The New York State Teaching Standards (2011), <http://www.highered.nysed.gov/tcert/pdf/teachingstandards9122011.pdf>
13. U.S. Census Bureau, 2011. *Profile America: Facts for features,* <http://www.census.gov/newsroom/releases/archives/facts_for_features_special_editions/cb11-ff15.html>
14. Hanushek Eric A. (2010) “The Economic Value of Higher Teacher Quality,” Working Paper 56, National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research, <http://www.urban.org/UploadedPDF/1001507-Higher-Teacher-Quality.pdf>

1. Эту цифру нельзя напрямую приравнивать к размеру школьного класса, так как во многих округах есть значительное количество учителей-специалистов, которые не преподают обычные предметы. [↑](#footnote-ref-1)
2. Американское выражение Normal School – это калька с французского École Normale. [↑](#footnote-ref-2)