



Л.Л. Любимов

РАЗМЫШЛЕНИЯ О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИИ

От педагогического образования зависит качество школы, а от качества школы — качество профессионального образования. Начав реформы в образовании, мы забыли, что оно начинается с педагогов. Россия совершила исторический поворот. Новому обществу в новой экономике нужны новые люди, с другой системой ценностей, с другими навыками и умениями, во многом с другими знаниями. Содержательная, организационная и технологическая модернизация школы предполагает другого учителя и другого школьного администратора. В статье рассматриваются проблемы, которые поставил перед школой и, следовательно, перед педагогическим образованием новый исторический вектор России. Эти проблемы стали вызовами для педагогического образования, которое во многом оказалось не готовым к встрече с ними. Автор увидел эти вызовы (такие, как низкий социальный и материальный статус учителя, необходимость глубоких изменений в его подготовке — содержательных, технологических, ценностных, необходимость иначе строить систему повышения квалификации учителей, появление абсолютно нового спектра требований к знаниям и умениям школьных администраторов) давно и в собственной практике пытался найти ответы на них. Нереформирование в этой базовой для образовательной системы сфере уже создало реальные и грозные риски не только этой системе, но и будущему России в целом, включая ее экономику, политику и безопасность. Статья рассматривает широкий спектр вопросов педагогического образования, требующих серьезных реформ.

Аннотация

Система национального педагогического образования подверглась в последние 15 лет наиболее трудным испытаниям из тех, что в целом выпали на российское образование. Во-первых, обвал в государственном финансировании больше всего ударил именно по педагогическим вузам. Они могли в наименьшей мере, в сравнении с другими вузами, компенсировать финансовый дефицит по многим причинам: ставшая куда менее престижной профессия учителя не позволяла



рассчитывать на серьезные доходы от «коммерческих» студентов; непрестижными оказались программы дополнительного образования; предельно ограниченными были возможности доходов от аренды помещений и т.д. Во-вторых, существенно ухудшился кадровый состав педвузов, поскольку лучшая часть ушла, а приток талантливой молодежи практически прекратился. В-третьих, из состава педагогических ушли десятки вузов, всеми правдами и неправдами отлоббировав себе «место под солнцем» классических университетов.

Можно продолжать этот печальный ряд внешних причин, вызвавших ухудшение ситуации в системе педагогического образования. Были и внутренние причины, среди которых следует указать на бурное развитие непрофильных программ в педагогических вузах. В основном эти программы создавались с целью получения внебюджетных доходов, частично — с надеждой изменить статус учебного заведения (перейти в состав классических университетов). Но то, что эти программы означают отход от миссии педагогического образования, очевидно.

Все эти тяжелые проблемы совпали с еще одной — начавшимся реформированием всей образовательной системы, особенно общеобразовательной школы, для которой и предназначены готовящиеся в педвузах кадры. Этот вызов шел не только от задач реформирования общеобразовательной школы, но и (в неменьшей степени) от концепции долгосрочной стратегии развития России в целом. Открытая экономика с рыночным типом регулирования, корректирующимся целесообразными мерами государственного вмешательства, демократическая система, гражданское общество, правовое государство, амбициозный вектор экономического развития с надеждой превратить сырьевую и тиражирующую экономику в инновационную и т.д. — лишь часть параметров этой стратегии. Вся же их сумма говорит о том, что в развитии нашей страны, прошедшей через этапы Киевской Руси, монголо-татарского ига, Московской Руси, Российской империи, Советского Союза, наступает новый исторический этап. Образовательная школа является единственным национальным институтом, через который проходит вся нация. И от эффективности этого института в решающей мере зависит формирование новых поколений для новой России. Отсюда следует необходимость глубоких изменений знаний и навыков кадрового состава школ. Эти изменения могут генерироваться в первую очередь в педагогических вузах и в системе дополнительного педагогического образования.

Какие же задачи реформирования общеобразовательной школы образуют целевые установки для изменений в системе педагогического образования?

I. Задачи, влияющие на содержательные изменения в педагогическом образовании:

✓ перенос акцента на компетентностный результат обучения в общей и полной средней школе;



- ✓ перенос акцента с трансляционных педагогических технологий на научающие (самонаучающие) технологии;
- ✓ устранение содержательного сциентизма, наукообразия;
- ✓ замена или радикальное обновление системы ценностных ориентаций и установок в содержании школьного знания;
- ✓ гуманитаризация школьного знания и социализация личности ребенка;
- ✓ обеспечение личностного развития и индивидуализация потенциала ребенка через выбор уровней освоения различных знаний;
- ✓ значительное усиление коммуникационной подготовки, включая знания о доступе к источникам информации и базам данных;
- ✓ введение учебно-проектных программ воспитательной (социализирующей) работы;
- ✓ обучение технике проектной работы и презентационным навыкам;
- ✓ обучение навыкам командной (проектно-групповой) работы;
- ✓ профилирование старшей ступени.

Указанные перспективные изменения в содержании школьного образования должны стать целевыми установками для модернизации системы педагогического образования в части программного содержательного развития. Попробуем сформулировать эти установки, не рассматривая пока некоторые особенности этой системы, сложившейся в последние десятилетия (особенно в 1990-е годы).

1. Изменение ценностной системы общества и гуманитаризация всей его жизни требуют подготовки педагогического корпуса, которая включает не просто ознакомление, а освоение (постижение) им всего необходимого множества ценностных установок и ориентаций. Целью освоения является не только получение учителем личных навыков поведения и самоориентации в контексте этих установок, но и овладение знаниями и технологиями их передачи и закрепления у подрастающего поколения. Это ведет к необходимости серьезных изменений в блоке дисциплин ГСЭ учебных планов педвузов, в том числе программных и предметно-структурных. По существу, сегодняшние ГОСы и программы по ГСЭ исходят из задач 90-х годов, частично более ранних, а также во всех случаях из того кадрового потенциала советских «гуманитариев», которым вузы по-прежнему обладают. Руководство вузов поэтому зачастую даже выполнение этого скудного ГОСа считает чрезмерным, неэффективным и охотно идет на сокращение объема дисциплин, входящих в блок ГСЭ.

2. Развитие личности ребенка, индивидуализация его подготовки требует ряда специальных знаний, внимание к которым было слабым, но в 90-е годы даже оно сменилось спекулятивной активностью вокруг многочисленных непрофессиональных «нововведений» — таких, как валеология, сексуальное воспитание и т.д. Между тем педагог должен серьезно владеть основами психологии личности, эффективных коммуникаций, организационной психологии и возрастной психологии (наряду с возрастной физиологией), специальных тренингов и т.д. В западной школе педагогический корпус



«раскомплексован», у учеников нет уверенности в том, что они неспособны к математике, или к музыке, или к баскетболу. В нашей жизни подобные «комплексы» — скорее правило, чем исключение. «Раскомплексованный» педагог воспитывает «раскомплексованного» ученика. У нас все с точностью до наоборот.

3. Концепция модернизации образовательной системы предполагает обязательную лингвистическую подготовку до уровня функционального знания и применения по крайней мере одного иностранного языка. Вероятно, это правило хотя бы временно (до прихода в педвузы через 10—15 лет абитуриентов со знанием одного иностранного языка) должно относиться к будущим педагогам.

4. Совершенно очевидно, что разработанные в последние десятилетия в массовой западной школе научающие технологии, обеспечивающие ученику навык самостоятельной работы, стали одним из важнейших достижений этой школы. Причем эти достижения основаны на работах нашей, отечественной школы прикладной психологии образовательной сферы. В России этих технологий в массовой школе нет (1% инновационных школ, где они есть, погоды с новыми поколениями не делает). В педвузах этим технологиям не учат. Между тем самих студентов педвузов нужно учить с применением этих технологий. В целом был бы полностью оправдан вывод о том, что советская педагогическая (учебно-методическая) мысль и школа оказались полностью несостоятельными и неспособными реализовать самый прогрессивный в мире научный потенциал отечественной педагогической психологии. Необходимы радикальные изменения в организационной и методико-технологической области вплоть до принятия решений о создании хозрасчетных центров педагогических технологий (только если имеются адекватные кадры). Вопрос о деятельности экспертного совета ВАК по педагогике давно стал притчей во языцех. По существу, все крупные российские ученые — физики, математики, философы, биологи и т.д. — считают, что сложившаяся еще в советские времена практика организации этой науки вызывает глубокие сомнения в ее адекватности, равноположенности другим наукам. Ни для кого не секрет, что именно педагогика используется сегодня в качестве наиболее легкой добычи при охоте шарлатанов за кандидатскими и докторскими степенями. Полезно было бы провести опрос среди студентов педвузов и учителей о полезности тех знаний, которые они получили на кафедрах педагогики и методики. Результаты будут предсказуемыми и почти всегда отрицательными.

5. Среди технологий особое место занимает проектная форма. В западной школе эта форма является сквозной для всех ступеней и всех предметов. Она наиболее трудоемка, но и наиболее эффективна для развития и становления любого творческого навыка, обеспечения навыкообразования у ребенка. Воспитание вкуса к познанию лучше всего осуществляется через различные виды проектных форм — от элементарной компиляции до самостоятельных обобщений на основе эксперимента.



Для теоретической поддержки проектной формы в старшей ступени целесообразно введение у нас применяемого во многих западных школах предмета «Теория познания», а для практической поддержки — курса «Элементарная статистика». Оба эти предмета универсальны в плане их применения в школьном образовании (в любых предметных областях), и их вузовские аналоги должны быть в учебных планах всех педвузов (и факультетов). Вместе с тем в педвузах целесообразно введение обязательного курса по обучению технике и правилам подготовки и осуществления проектных работ.

6. При найме на работу наших молодых специалистов в смешанные или в чисто зарубежные компании кадровые службы этих компаний часто отмечают слабость так называемых presentation skills, то есть навыков публичной презентации результатов своей работы, у нашей молодежи. Между тем, как известно, презентационные навыки быстрее и эффективнее всего образуются в школьные годы, начиная с начальной ступени школы. Но тогда необходимо учить трансляции и закреплению таких навыков всех будущих педагогов. Вряд ли для этого требуется введение какого-либо специального курса. Скорее презентационная активность должна сопровождать в педвузах любую практическую форму занятий (семинар, коллоквиум, case study, защиту проекта и т.д.), что требует методической перестройки в работе всего профессорско-преподавательского корпуса педвузов.

7. Аналогично презентационному дефициту кадровые службы отмечают у молодых специалистов дефицит навыков работы в команде (проектно-групповой деятельности), тогда как в большинстве западных школ постоянное возникновение и распад временных межпредметных команд давно стали правилом. Для нынешней ситуации в российских школах такие команды особенно актуальны в связи с новизной и сложностью задач, в частности таких, как перестройка ценностной системы, гуманитаризация содержания, создание нового потенциала педагогических технологий. В каждой из московских школ, имеющих международные программы (а таких школ насчитывается около 300), межпредметные команды стали правилом и эффективным средством технологического оснащения учебного процесса.

8. Распад советских идеолого-воспитательных институтов (пионерия, комсомол) создал опасный вакуум школьного ценностно-воспитательного воздействия на личность ребенка, открыв ее для воздействий внешкольных, зачастую антиобщественных. Такие институты были весьма эффективны, но они являлись частью именно советской, идеологоориентированной системы, воспитывавшей фюреров и их «коллективы» (актив и «винтики»). Новой России и ее образовательной системе нужны новые воспитательные технологии. Обратим внимание на то, что за двенадцать лет, прошедших после распада советских воспитательных институтов, педагоги-методисты не только не предложили что-либо взамен, но даже не попытались заявить о наличии самой проблемы, нерешенность которой



приобретает очевидный национальный масштаб и ведет к огромным политическим рискам. Какие могут быть предложения? Во-первых, и в этой сфере необходимо обращение к проектной форме. Речь идет о социализирующих проектах, которые должны иметь ресурс в школьном учебном плане и технологии реализации: проект решения местных (муниципальных) проблем (экологических, транспортных, общественного порядка и т.д.), проект помощи младшеклассникам, пенсионерам и ветеранам, сиротским домам, специальным интернатам (особенно расположенным в сельской местности) и т.д. Жизнь общества — это бездна проблем, к решению которых совершенно необходимо привлекать ребячьи мозги, энергию и руки. Такие проекты социализируют каждого, оснащают каждого навыками находчивости, милосердия, служения людям, помощи братьям нашим меньшим, взаимовыручки и т.д. (а не создают пять «фюреров» и девяносто пять «пофигистов» из каждой ста членов пионерской дружины). В школах системы международного бакалавриата с успехом используется учебная программа воспитательной работы «Community services» («Служение ближнему»). У нее есть временной ресурс (в часах), есть технология и правила разработки проекта (публичное обсуждение и утверждение, публичная защита результатов, оценивание). Это в высшей степени эффективная программа, действительно социализирующая ребенка, формирующая у него компетенцию ответственного поведения в гражданском обществе. Во-вторых, в воспитании ребенка очень важную роль играет единство семьи и школы. Сегодня достижение этого единства мотивационно намного легче, так как растущая часть родителей стала напрямую участвовать в финансировании деятельности школ, в их оснащении, обеспечении материальных условий образовательного процесса. Однако семье нужно предоставить слово как минимум в обсуждении содержательных задач (а может быть, и в других вопросах). Сохранение советской отчужденности в тандеме «школа—семья» далее недопустимо. В западных технологиях общего управления качеством (TQM — Total quality management) в школе родительское сообщество отличается очень высоким уровнем включенности во все школьные процессы. В таком единстве уловить отклонения в поведении ребенка и своевременно их скорректировать можно с наибольшей эффективностью. Повторимся: школа — единственный институт общества, через который в обязательном порядке проходит вся нация. Этот институт обладает потенциалом обучающего и воспитательного воздействия на огромное количество граждан. В-третьих, подчеркнем еще раз огромное воспитательное значение ценностно-образующей функции школы в формировании личности, отвечающей вектору и параметрам развития новой России.

9. Разгрузка школьников, как представляется, достигается не конкуренцией предметных областей, вытеснением одних и развитием других, а совершенно иными способами. Во-первых, ориентация на индивидуальные способности ребенка предполагает не



лишение его права (и, кстати, необходимости) знать предметы, не лежащие в области его индивидуальных наклонностей, а множество уровней усвоения различных (но всех) предметов. Во-вторых, нужно когда-нибудь решиться проранжировать предметы или предметные области. Решать, что важно, а что менее важно, должны не случайно оказавшиеся в «нужный» момент под рукой министерских сотрудников трое-пятеро человек (как правило, никого и ничего не представляющие), а национальные институты, представляющие производство и производителей знаний и информации. Дадим задание каждому члену общего собрания РАН: «Выделите, пожалуйста, два важнейших школьных предмета». Подавляющим (если не единогласным) большинством ответ будет дан один и тот же: «Русский язык и математика». Этот ответ дадут филологи и биологи, химики и философы, физики и математики, все общее собрание РАН. Почему важно такое ранжирование? Да потому, что последние несколько лет, давая ресурс и место в базисном учебном плане для новых, надуманных и ненадуманных, предметов, сохраняя прежний большой ресурс для предметов, которые при ранжировании не получают высоких мест, мы все время замахиваемся на создававшееся почти сто лет национальное сравнительное преимущество — на лучшую в мире математическую подготовку. В-третьих, необходимо снимать со школьных предметов справедливое обвинение в сциентизме. Сциентизм в промежутке между 1960-ми годами и новым XXI в. стал главным источником перегрузки школьников. Его преодоление в тех же формах, в которых он создавался, и с теми же людьми невозможно. Нужны другие люди и другие формы. И нужен, безо всяких гордыни и шовинизма, опыт западных стран. Короче говоря, нужны политические решения, поскольку речь пойдет о смене людей (которые привыкли «кормиться» и кое-кого «кормить» на этом поле) и форм. В-четвертых, преодоление перегрузки требует переоценки предметов. Например, так называемое трудовое воспитание (и отнесенный к нему предмет) — рудимент советского поклонения «гегемону». Трудиться руками — достояние прошлых веков. В начале XXI в. 75% рабочих западных стран трудятся головой. Кто научен работать головой, работать руками (в случае нужды) сумеет тем более. Многомиллионный опыт ГУЛАГа тому пример. Есть и другие предметные сомнения. В-пятых, введение в школу нового знания в новой предметной форме — исторически неизбежный процесс. Но мы привыкли изучение предмета измерять годами и полугодиями, в то время как единицей измерения может быть модуль — двухнедельный, пятинедельный и т.д. Это, кстати, вполне может относиться и к «старым» предметам.

Указанные способы разгрузки — лишь часть того, что можно предложить для рассмотрения в педвузах.

10. Отдельно нужно говорить о социальноориентированном образовании, т.е. об основах экономики, права, гражданского общества, законов познания. Любование «Обществоведением» — братской могилой чьих-то амбиций и желаний непрофессионалов



канонизировать себя в «гранитном кирпиче» школьного учебника — все это стало общим местом в повестках дня собраний образовательных деятелей. Интересно, что здесь педвузы заняли неприглядную позицию. Они не учат будущих педагогов в этой области. Они создали профанационное образование (не учительское) «специалистов» в этих областях и размножают липовых экономистов, социологов и менеджеров. Вот это нужно прекращать. И начинать выпускать тех, кто профессионально может преподавать не «Обществоведение», а отдельные предметы, относящиеся к данному блоку. Кстати, никому ведь пока (к счастью) не пришло в голову готовить учителя по «Естествознанию». Это было бы уместно лишь несколько сотен лет назад.

11. Напрямую к проблемам обществоведческих предметов примыкает и еще одна проблема. Речь идет о необходимости серьезной обществоведческой подготовки любого учителя. Но в данном случае мы говорим не о том, что уже изложено в пункте 1 этой статьи, а о межпредметной субспециализации каждого учителя в рамках обществоведческого блока. Поясним эту мысль. Мы привыкли к предметам, тематическим урокам, предметным учебным материалам, системам оценивания и т.д. Между тем в первом классе не нужно преподавать ни экономику, ни право, ни социологию. Но понятия «ограниченности» или «выбора» ребенку необходимо начинать осваивать с первого класса, от учителя начальной школы (больше просто не от кого). Речь, таким образом, идет о небольшом, специально отобранном глоссарии из нескольких десятков слов-понятий, которые в ходе начальной ступени будут презентоваться детям в контексте других предметов в подходящих темах и в подходящих формах. Такой мини-глоссарий нужен и по праву, и по политологии, и по социологии, словом, глоссарий об обществе и его проблемах. И в средней ступени нужно продолжить оснащение ребенка основами социально-экономической культуры, но не посредством специальных предметов, а через все предметы, особенно через историю и литературу. Вот этот виртуальный межпредметный минимум должен быть оснащен специальными учебными материалами для любого учителя, в которых будут приведены необходимые примеры, ситуации, кейсы, эссе, биографические очерки и т.д.

Здесь указаны лишь некоторые целевые установки, важные для модернизации содержания педагогического образования. Совершенно очевидно, что развитие этой темы требует соединения усилий многих специалистов, болеющих за качество образовательной системы и не включенных в скудный ряд тех, кто из года в год пытается доказать свое всезнайство в этой стратегической для страны отрасли. Это должны быть новые люди, интеллектуалы и либералы, признанные мастера практики. Найти и собрать их — искусство тех, кто руководит образованием, а не царствует на высоких образовательных креслах.

II. Институционально-организационные изменения в общем образовании, включающие среди прочего:



- ✓ независимый общий контроль знаний;
- ✓ организацию управления общим контролем качества;
- ✓ создание реальных попечительских советов и обеспечение прозрачности получения и расходования средств из всех источников финансирования;
- ✓ институционализацию эффективных родительских сообществ с правом голоса по всем вопросам деятельности школы;
- ✓ развитие школьного самоуправления;
- ✓ развитие ученического самоуправления;
- ✓ введение технологий самооценивания;
- ✓ организацию университетских комплексов-округов;
- ✓ обеспечение устойчиво-плавных переходов от начальной ступени к средней и от средней к старшей;
- ✓ кадровое обеспечение деятельности школ, включая переподготовку и повышение квалификации учителей;
- ✓ введение рейтингов учащихся;
- ✓ введение рейтингов школ (независимые процедуры рейтингования).

1. Одним из наиболее слабых мест в организации школьного образования, создающим многочисленные риски для всех участников образовательного процесса, является отсутствие независимого общего контроля знаний. Речь идет не только о ЕГЭ, который венчает 11-летний процесс. Речь идет о ежегодном (или поступенном) общем контроле, которым должно завершаться обучение по любому предмету. Оценка при общем контроле должна быть независимой, отражать реальные результаты работы учителя и учеников. Эта процедура дает объективную информацию об учащихся и учителях и позволяет принимать более верные решения. Независимый контроль любой деятельности — это незнакомая нам культура, которую нужно прививать будущим педагогам. Оценки независимого контроля должны образовывать основу для рейтингования учащихся и самих школ.

При этом наряду с государственной формой контроля нужно допустить существование негосударственных контролеров, которые могли бы оценить ребенка в интересах и по просьбе родителя. Последнее даст прямой доступ родителям (в любое время) к информации о том, чего достиг их ребенок в данной школе и у данного учителя.

2. Проблема управления общим контролем качества в школе для нашей страны является абсолютно новой, в то время как в западных школах ее история насчитывает пару десятков лет. TQM позволяет вовлечь в деятельность школы все причастные к ней сообщества — родителей, педагогов, учащихся, администраторов, технический персонал, попечителей и внешних администраторов. Управление качеством, основанное на концепции постоянных улучшений, формирует правильные тенденции буквально во всем: в саморазвитии личности ребенка, в постоянном наращивании технологического и материального потенциала школы, в привлечении в школу



новых ресурсов и т.д. Концепция постоянных улучшений — один из важнейших рычагов постоянного роста производительности труда в экономике западных стран. Формирование философии постоянных улучшений с раннего возраста — реальный и огромный вклад в дальнейшее процветание страны, образующий значительную часть знаменитого «остатка Р. Солоу»¹.

Сегодня имеется огромная теоретическая и учебная литература (западная) по TQM в школе, идеи которой необходимо адаптировать к нашим условиям и начинать внедрять в педвузах для обучения будущих педагогов.

3. Доказано и показано, что в среднесрочной перспективе бюджетные ресурсы обеспечат не более одной трети материально-финансовых потребностей российских школ. Альтернативы: 1) либо обеспечивать потребности на одну треть, что означает окончательную деградацию общего образования; 2) либо, как это делают во всем западном мире, искать дополнительные источники. Эти источники известны — родители, спонсоры, фонды, дополнительные бюджетные средства и т.д. Но наличие поступлений вовсе не означает, что они всегда расходуются только и исключительно на школьные потребности. Попечительский совет (ПС) — давно возникшая и оправдавшая себя институция, при условии, конечно, что он обременен правами, а не только обязанностями.

Предоставление таких прав — сложнейшая проблема, поскольку речь идет о необходимости для образовательных (и не только) властей делиться полномочиями с ПС. Попечительские советы в западных странах многофункциональны. Они мобилизуют дополнительные ресурсы, следят за их эффективным использованием, принимают отчеты о деятельности школ, вмешиваются в кадровые дела школы, зачастую вплоть до того, что с ними согласовывают назначение директора и наем учителей. Попечительские советы — это еще и органы гражданской экспертизы. Это публичные, общественные органы, которые являются сдержками и противовесами произволу школьных администраторов и образовательных властей. Нищета большинства наших школ (в сравнении с существенно более устойчивым финансовым положением высшей школы) — один из результатов жесткого иерархичного государственного управления общей школы.

«Не допускать поборы с родителей» — обычный окрик образовательных начальников. Почему «поборы»? Почему «не допускать»? Какой закон запрещает дополнительные образовательные услуги, лучшее качество услуг? Почему школа должна за одну треть финансирования выполнять все (на 100%) требования общества, государства и родителей? Эти вопросы не означают симпатий к тому, чтобы позволить просто «брать с родителей». Отнюдь нет. Нужна

¹ «Остаток Солоу» (Р. Солоу — нобелевский лауреат, создатель теории экономического роста) — то, что остается от суммы производственных факторов, ответственных за рост, после вычета «ответственности» капитала и труда (их увеличений). Под этим остатком имеются в виду именно качественные улучшения в экономике (технический прогресс, человеческий капитал).



институция, которая будет наблюдать за всеми денежными потоками, ревизовать их и предъявлять результаты ревизии каждому интересующемуся. Такой институцией является попечительский совет.

Но у ПС должны быть и содержательные функции. Продукция завода оценивается рынком. А кем оценивается продукция школы? Ответ — начальством. С начальством можно договориться (плохому директору) или не договориться (весьма часто самому лучшему директору). Контроль над властями — дело в России неведомое и пугающее, потому что у нас никогда не было гражданского общества. Но если мы во всех официальных документах записали цель создания гражданского общества, то почему бы не предоставить права гражданской экспертизы попечительским советам? Вопрос: рассматривалась ли проблема попечительских советов хотя бы в одном российском педвузе? В скольких педвузах, добывших себе лицензию на подготовку юристов, есть серьезные специалисты по образовательному праву?

4. Создание организованных родительских сообществ — одна из важнейших задач средней школы. Во-первых, в своей массе родительское сообщество, как и общество в целом, сохраняет существенный потенциал патерналистских ожиданий от школы. Это социальное иждивенчество ведет к существенному уменьшению, зачастую буквально до нуля, воспитательно-содержательного вклада родителей в ребенка. Воспроизводится классическое советское разделение ответственности: родители кормят, школы учат и воспитывают. Традиции русского дореволюционного семейного воспитания восстанавливаются (по крайней мере, это заметно) только в отношении родителей, отдающих детей в негосударственные школы. И это во многих случаях дает серьезный результат: учеба и социальное поведение таких детей находятся на хорошем уровне, хотя процент маргинальных детей здесь достаточно высок. Такие родители оплачивают обучение своих детей и мотивированы. Уже поэтому важно, чтобы в частичном финансировании участвовало большинство родителей. Но особенно важно участие родителей в содержательной активности школы и их детей. В этом случае они сходят с патерналистской иглы и проходят педагогический ликбез, уясняют новые технологии, значение среды, внешних воздействий. Тот, кто вкладывает, тот любит и заботится, а тот, кто не вкладывает, равнодушен и скорее вредит, чем помогает ребенку. Поэтому вовлечение родителей — это имплицитное расширение кадрового потенциала школы, создание массового партнера для педагогов. Во-вторых, вовлеченный родитель — это массовый участник гражданской экспертизы. Он ведет мониторинг, он видимый для школы наблюдатель, под взглядом которого школа действует собраннее. Массовый вовлеченный родитель — источник незатухающего импульса обратной отдачи. В-третьих, вовлеченный родитель — участник обустройства школы, каждый на свою небольшую долю.

Наконец, без организованного родительского сообщества невозможно введение и развитие TQM, поскольку, как уже отмечалось,



TQM действует только при активности всех без исключения школьных сообществ. Следовательно, возможность взаимодействовать со всеми родителями является необходимым условием реанимации родительского участия — важнейшего компонента преобразования и модернизации общеобразовательной школы.

5. Попечительские советы и эффективные родительские сообщества — серьезные участники процесса демократизации всей школьной деятельности. Но ничуть не менее важно, чтобы этот процесс стал неотъемлемым элементом поведения учителя и ученика. Иерархическое управление школьными делами в советские времена создавало такой «асфальт на почве», через который пробивались только гении (и то примерно каждый десятый) — такие, как Л.И. Мильграм, Е.А. Ямбург и не очень многие (на 60—70 тыс. директоров) другие. Берущий под козырек директор, построенный (прогнутый) учитель — обычный пейзаж во внутренних социальных отношениях в советской и постсоветской школе. «Винтики» — исполнители чьих-то (умных или не очень умных) предписаний. Партнеры — двигатели саморазвития, которые находят ресурсы там, где их никто не замечал. Они — генераторы идей и нововведений, постоянных улучшений. Поэтому самоуправление в школьной среде (как в учительской, так и в ученической) — еще один резерв постоянного прогресса общей школы. Но в школу учитель должен прийти не «прогнутым», а с философией и навыком партнера, но не «винтика». Формирование такой философии и такого навыка — дело педвузов.

6. Вопрос о технологиях самооценивания аргументировать не имеет смысла, их нужно повсеместно, то есть во всех школах, внедрять.

7. Университетские комплексы — округа — до сих пор еще остаются во многом на уровне не очень ясно сформулированной идеи. Но ГУ–ВШЭ эту идею нащупал и усвоил: базовым школам ГУ–ВШЭ очень нужен содержательный партнер, который бы выполнял не формально, а по существу роль центра повышения квалификации и переподготовки — повторимся — на содержательном уровне. Регулярное общение с элитной профессурой в форме семинаров — важнейший источник творческого роста педагога. То, что 120 элитных московских школ пришли в ГУ–ВШЭ — живой укор московским педвузам. ГУ–ВШЭ намерен осуществить развитие университетского комплекса — округа, втянув в свою орбиту школы, в которых есть воля к инновационному развитию и средства постоянной поддержки. Сотни лучших учителей экономики Москвы, Перми, Новосибирска, Красноярска, Нижнего Новгорода, Кирова — дети этого диалога с ГУ–ВШЭ.

Мы не рассматриваем в данной статье другие вопросы институционально-организационных изменений. Цель ее — обозначить только траектории изменений, а не конкретное множество пунктирных точек.



До революции основные кадры среднего общего образования давали университеты. В послереволюционное время переход на всеобщее школьное образование уже не мог обеспечиваться кадрами за счет университетов, хотя их число увеличилось. Поэтому возникла широкая сеть педучилищ, учительских и педагогических институтов. Немало педагогических институтов в течение ряда десятилетий обеспечивали уровень подготовки педагогов, который не слишком сильно отличался от классических университетов, а на уровне аспирантур давал неплохое пополнение научно-педагогических кадров высшей квалификации для страны в целом. Однако в длительную эпоху так называемого «застоя» положение начало меняться к худшему. В хрущевский период педвузам добавили один учебный год, а вместе с ним еще одну специальность: теперь одной педагогической специальности учили не четыре года, а два с половиной. Были введены льготы и ограничения, резко ухудшающие качество студенческого контингента:

- ✓ число мест для городских абитуриентов доведено до минимума;
- ✓ число мест для абитуриентов из сельской местности доведено до максимума;
- ✓ абсолютную льготу получали те, кто отслужил в армии или два года отработал на производстве (в массе своей наименее подготовленный для вуза контингент).

Эти льготы и ограничения привели к тому, что школы стали пополняться с более низким уровнем общей и образовательной культуры, с ослабевающей мотивацией к педагогической деятельности. Доля выпускников, не принявших школьную карьеру, постоянно нарастала. Школы получали кадры все более невысокого качества. С дореволюционным периодом это качество вообще несравнимо. Постепенно эрозия охватила и преподавательский корпус педвузов. Доля докторов и кандидатов педагогических наук нарастала почти на всех кафедрах, свидетельствуя о том, что многие избирали отнюдь не тернистые пути к «остепенению». Номенклатурное формирование руководящих кадров (ректоров, проректоров, часто деканов) выдвигало людей с неплохими хозяйственными способностями, но, как правило, посредственных организаторов творческой научной и научно-педагогической работы.

В 1990-е годы «уход» государства из образования наиболее сильно почувствовали педвузы. Думается, что «уход» состоял не только в катастрофическом снижении финансирования. Это был одновременно «уход» от какого-либо контроля качества по всем направлениям. Как и все вузы, педвузы «отвязались» и получили недопустимую степень независимости от государства, общества, работодателей, выпускников, от прозрачных средств контроля за внебюджетными потоками и т.д. Мы не можем не признать огромный грех, совершенный властью, — грех имплицитной приватизации огромной части педвузов (и не только педвузов) ректорскими «командами-артелями». В эти руководящие команды чаще всего

Нынешние проблемы педагогических вузов



входили коммерчески способные, но научно менее кредитоспособные люди. Главной их чертой была абсолютная лояльность ректору. Классический профессиональный корпус вузовских педагогов стал наемными работниками в упомянутых артелях, с ним не очень считались при изменениях учебных планов, соблюдении качества студенческих работ, диссертационных и других исследований. Педвузы, как и все остальные вузы, бросились обучать экономистов, юристов, психологов, социологов, не имея для этого нужного потенциала, но стремясь к коммерческому успеху. Постепенно все большая часть потенциала педвузов стала работать на подготовку не учителей, а обладателей «неучительских» дипломов, которые просто несли деньги за обучение. Вынужденность этого процесса понятна, но это не снижает проблемы, которая состоит в том, что педвузы переставали быть педвузами. Одновременно шел процесс дальнейшего ухудшения качества абитуриентов и, следовательно, будущих школьных педагогов. Как сказал однажды В.Д. Шадриков: «Будущие педагоги проходят двойной отрицательный отбор: первый отбор идет при поступлении в вузы — тот, кто не прошел никуда, поступает в педвуз; второй отбор происходит при окончании педвуза — тот, кто не устроился никуда, идет работать в школу».

Часть педвузов сумела перейти в состав классических университетов, что не улучшило ни общего уровня этой ведущей группы вузов, ни самих теперь уже бывших педвузов. Но из состава педвузов навсегда ушла большая группа, сделав еще один шаг к ослаблению всей национальной системы педагогического образования. Круг педвузов сузился; скорее всего, тенденция сохранится и в дальнейшем. Между тем никакого замещения этой потери не происходило. Оставшиеся в строю педвузы к категории фаворитов на рынке услуг высшего профессионального образования никак не отнесешь. Поэтому их финансовое положение и кадровые перспективы при сохранении нынешней ситуации оптимизма не внушают.

Думается, что сказанного достаточно для того, чтобы перечислить основные риски, вытекающие из создавшегося положения.

- ✓ Риск дальнейшего снижения уровня подготовки педагогических кадров для образовательной школы. Реальность этого риска очевидна как по причине упомянутого «двойного отбора» студентов и выпускников педвузов, так и вследствие ухудшения профессорско-преподавательского корпуса самих педвузов (низкая оплата труда, дефицит способной молодежи в аспирантурах, все большее увеличение дистанции от базового профессионального уровня, каковым является уровень классических университетов).

- ✓ Риск углубления разрыва между возможностями сегодняшних и завтрашних педагогических кадров школы и требованиями, содержащимися в программах модификации школьной образовательной системы. Отсюда вытекает риск для перспектив модификации школьного образования.

- ✓ Риск отрицательного эффекта на профессиональное образование.



✓ Риск для перспектив обновления ценностной системы российского общества и риск дальнейшего его ценностного раскола.

✓ Риск снижения качества образовательных услуг в средней школе с проекцией этой тенденции на высшее профессиональное образование.

✓ Риск ухудшения качества всей образовательной системы и постоянного расширения в ее составе доли посредственных и слабых учебных заведений. При этом есть вероятность, что постепенно у России появится имидж страны с тенденцией ухудшения постоянного качества образовательной системы.

✓ Риск потери того уровня образовательного потенциала, который необходим для перехода России в категорию стран с инновационным типом экономики.

Вся эта сумма рисков является реальной, а не вымышленной угрозой. Беда не только в том, что эта угроза не осознается российской политической элитой, образовательными властями. Беда в том, что она не осознается нацией в целом. Нашим народом в целом не осознается угроза постепенной утраты не только качественного педагогического образования, с которого начинается любое национальное образование вообще, но и относительно качественного образования вообще, начиная с общего образования. Тогда как по другую сторону Гринвича, в Соединенных Штатах созрел практически национальный консенсус в отношении того, что главным вызовом будущему США является неадекватное их ожиданиям и мировым позициям школьное образование. Этот консенсус — верный признак скорого скачка вперед, на рубежи, с которых эту страну уже никто не достанет. В том числе и мы. Два народа — две судьбы.

А может быть, я не прав.

До сих пор мы рассматривали проблемы высшего педагогического образования на уровне подготовки школьных преподавателей, т.е. на уровне первого высшего педагогического образования. Но выпущенный из стен педвуза учитель почти сразу сталкивается с дефицитом своих знаний и умений, который является естественным следствием лагов между образовательными программами педвузов и быстро расширяющимся и обновляющимся корпусом знаний, информации и педагогических технологий. Эти дефициты должна компенсировать система дополнительного педагогического образования, которая осуществляет повышение квалификации (upgrading) учителей. Такая система создана в советские времена и, по моему мнению, была неэффективной (как и вся отраслевая система повышения квалификации в целом). Подготовка учителей вели классические университеты и педвузы, обладавшие преподавательскими кадрами с научными степенями по физике и математике, биологии и истории, филологии и географии. Они передавали студентам академические знания — «классику». «Классика» составляет основу (пусть редуцированную) школьного знания.

О
дополнительном
педагогическом
образовании



В созданной советской системе институтов повышения квалификации, которые имелись в любом регионе, этих кадров не было. Зато были методисты и специалисты по педагогике. Какой университет готовил человека с дипломом «Методист» или «Педагог»? Вопрос риторический. Нериторическим является другой вопрос. «А как могут «нефизики» повысить квалификацию физиков?» В принципе, вероятно, никак. Тех, кто учит детей «классике», переподготавливать тоже должны «классики». Вывод: система upgrading учителей должна была создаваться в классических университетах и педвузах. Но кто-то хотел как лучше, а...

Могут возразить, что методисты и педагоги учили педагогическому мастерству. А кто докажет, что сами они мастера и все поголовно являются заслуженными и народными учителями? В западной традиции создания педагогических технологий и приемов этой деятельностью всегда занимались специальные хозрасчетные центры при педагогических колледжах. Их продукция не навязывалась как обязательная, а покупалась. Покупателем чаще всего являлись образовательные власти (как правило, министерство образования), которые затем бесплатно предоставляли эту продукцию учителям. Но учителя сами свободно выбирали для себя отдельные элементы этой продукции, примеряясь к собственной индивидуальности: массовое (одинаковое) мастерство бывает только в хоре, а учитель всегда солист. В наших же ИПК уроки методиста и педагога — это обязателька, осуществляемая монопольным обладателем подписи под документом о повышении квалификации или переподготовке. При этом нет никакой гарантии, что монополист способен обеспечить необходимое качество своего продукта.

Из этого краткого рассуждения вроде бы следует, что лучше всего было передать функцию повышения квалификации учителей педвузам. Однако события в этой группе вузов в последние пятнадцать лет создают определенные сомнения в эффективности такого шага. Дело в том (и это уже отмечалось ранее), что в педвузах все быстрее нарастает доля кандидатов и докторов педагогических наук на всех без исключения «классических» кафедрах. Думается, это следствие нескольких причин. Первая из них — снижение качества профессорско-преподавательского состава в этих вузах: большинство прошедших кандидатскую ступень по «классике» вторую, докторскую, ступень пройти не могут (заехали научные школы, самые талантливые молодые ушли в другие сферы, а оставшиеся не обладают способностями докторского уровня в «классике»). Вторая причина — очевидный провал экспертного «сита» в ВАК. Этот провал неоднократно отмечался в самой ВАК. Даже смена два года назад руководства соответствующего экспертного совета ни к чему не привела. Немалый вклад в эту профанационную экспертизу внесла так называемая «двадцатка» в военных специальностях — присвоение ученых степеней по педагогике в военных учебных заведениях. Сегодня генерал — доктор педагогических наук является обычной фигурой этого иронического «научного» ландшафта.



Не так давно пришлось участвовать в обследовании одного педагогического вуза. Наибольшая часть ППС оказалась кандидатами и докторами педагогических наук. По моему глубокому убеждению, такой состав ни готовить, ни переподготавливать трансляторов «классики» не может по определению. Из этого следует естественный, казалось бы, вывод о том, что, может быть, нужно отдать функцию повышения квалификации учителей классическим университетам. Уверен, что если бы дали право (через специальный ваучер) решать этот вопрос самим учителям, то большинство из них так бы и сделали. Но что тогда делать с педвузами, где профессорско-преподавательский состав — в основном кандидаты и доктора педагогических наук? Думается, что одним из решений была бы их передача классическим университетам в качестве педагогических бакалавриатов (в США это педагогические колледжи в университетах штатов). Институты повышения квалификации учителей можно сохранить при включении в состав классических университетов, но только как команду менеджеров, организующих свободный конкурс программ повышения квалификации и обслуживание программы, выигравшей конкурс.

Представляется целесообразным изменить способы расходования бюджетных средств на развитие методико-технологических ресурсов. Сегодня эта работа выполняется «назначенными» госбюджетными учреждениями (те же бывшие ИПК, некоторые институты РАО) и кафедрами педвузов. В англосаксонской модели эта деятельность организуется министерством образования, которое становится clearing house (отраслевым банком информации), где сосредоточиваются скупленные на конкурсной основе банки педагогических технологий и методик. Последние бесплатно и свободно предоставляются школам и учителям. Еще одним источником инновационных технологий являются сами школы, если они обладают существенной свободой в технологическом и методическом обустройстве образовательного процесса. Генератором прогресса является не борьба противоречий, а многообразие (diversity), в котором выражается неизмеримое и нескончаемое творчество учительского сообщества. Уловить, оценить, «складировать» и распространить его результаты — еще одна функция Минобразования.

1. То, что реформирование педагогического образования давно стало императивом, очевидно всем. Однако подступиться к решению этой проблемы будет нелегко. И в любом случае необходимо участие классических университетов в содержательной сфере и региональных властей в организационно-административной, поскольку педвузы почти полностью работают в интересах региональных образовательных систем. Одним из решений может быть своеобразный ремейк: включение педвузов в состав классических университетов, в том числе в форме особого типа филиалов, если в регионе такого университета нет.

2. Технологическая модернизация скорее всего потребует специальной федеральной программы. В этом плане, хотя и с опаской,

Некоторые
общие итоги



рискнул бы предложить почти фантастический проект. Технологически самой прогрессивной и обустроенной школьной образовательной системой в мире является система Международного бакалавриата². Это по существу идеальная школа (утопия), эффективно реализуемая уже почти 40 лет. Таких школ не может быть много. Но создать небольшую сеть (в 15—20 регионах) таких школ значило бы создать сеть подлинно инновационных центров, которые стали бы опорной системой технологической модернизации средней школы. Крайне заманчиво было бы поручить эту миссию классическим университетам (педвузам?). Школы МБ находятся под многоцелевым контролем IBO — Организации международного бакалавриата. Это в высшей степени важно, ибо гарантирует беспощадную экспертизу качества: наше постоянное тяготение к компромиссам с собственными дефицитами и «инвалидностями» — основа развала всех хорошо начинаемых идей.

3. Ясно, что подготовка педагогических кадров должна быть очищена от непедagogических (непрофильных) программ. В этом случае педвузы потеряют важный источник дополнительных доходов, который трудно, но нужно компенсировать.

В противном случае педвузы окончательно превратятся в вузы «низшего сорта»: содержать профессорско-преподавательский состав на ставках типа ЕТС — значит обречь педвузы на быстрое вымирание (здесь подходит крылатое выражение белорусского президента А.Г. Лукашенко: «Наш народ будет жить плохо, но недолго»). Сегодня благодаря развитию дополнительных образовательных услуг многие учителя зарабатывают больше ППС в педвузах.

4. Как ни печально надоедлива эта тема, но нельзя обойти проблему восстановления материально-технической базы педагогического образования. Тем более что база «классики» намного дешевле базы инженерного образования.

5. Дополнение Министерства образования отраслевым банком информации — это еще одна полезная идея, которая может рационализировать ресурсные затраты на технологические инновации.

6. Повышение квалификации учителей требует бюджетных ресурсов, поскольку ресурсов на эту деятельность пока нет ни у школ, ни у учителей. Но эти ресурсы должны использоваться на конкурсной основе, а не предоставляться в монопольное распоряжение.

7. Педагогическое образование следует расширить еще на одну область — менеджмент, экономика и право в школьном образовании. Реализация в ГУ–ВШЭ проекта «Переподготовка школьных администраторов» (проект в европейской программе ТЕМПУС) показала, что в новых экономических, политических и общественных условиях директорский корпус школьной системы нужно переподготавливать особенно тщательно и профессионально, на уровне отраслевого менеджмента или менеджмента социальной сферы.

² Обсуждение этой системы требует специальной статьи. В России сегодня восемь таких школ, две из них аккредитованы по всем ступеням обучения.