

# Институциональные тупики российской системы подготовки учителей

**А. Г. Каспржак**

---

**Каспржак Анатолий Георгиевич**

кандидат педагогических наук, профессор, директор Центра развития лидерства в образовании НИУ ВШЭ. Адрес: 101000, Москва, Милютинский переулок, д. 13. E-mail: agkasprzhak@hse.ru

**Аннотация.** Рассматриваются реформы систем подготовки учителей в 12 странах Азии, Европы и Северной Америки, которые были осуществлены в последние десятилетия XX в.: причины реформ, основные изменения, их узловые элементы, которые, по мнению автора статьи, необходимо учесть в ходе проектирования реформы педагогического образования в России. Обсуждаются такие показатели престижности профессии, как размеры заработной платы учителей в разных странах, качество абитуриентов педагогических вузов. Во многих странах разработаны хорошо зарекомендовавшие себя системы мер для привлечения молодых людей в профессию: предоставление ежеме-

сячных пособий учащимся выпускных классов школ с условием, что они после окончания вуза не менее трех лет отработают в школе; особый порядок зачисления абитуриентов на учительские образовательные программы, при котором наряду с централизованным тестированием проводятся собеседования на пригодность к учительской профессии, творческие конкурсы, запрашиваются рекомендации; предоставление возможности получить педагогическое образование несколькими путями; создание карьерных перспектив. Показано, что в России отсутствуют институциональные механизмы, обеспечивающие закрепление молодых людей в профессии, а изменения, в том числе весьма позитивные, чрезвычайно трудно оформляются нормативно.

**Ключевые слова:** школьные учителя, престижность профессии, карьерные перспективы, модели подготовки учителей, реформы системы подготовки учителей, образовательные программы.

Статья поступила  
в редакцию  
в июле 2013 г.

Статья подготовлена  
в рамках проекта  
«Разработка комплекса  
мер по модернизации  
педагогического  
образования и сети  
педагогических вузов»,  
выполненного  
Центром развития  
лидерства в образова-  
нии. Проект финанси-  
ровался из средств  
Программы фундамен-  
тальных исследований  
НИУ ВШЭ.

---

О неудовлетворительном качестве подготовки учителей мы слышим ровно столько, сколько работаем в школе. И предмета молодые учителя не знают, и класс «держат» не могут, и детей боются. И во всем виноват, конечно, педагогический вуз. Проходит два-три года, осуществляется «естественный отбор», и в школе остаются — пусть не так много, как хотелось бы, — те, кого мы называем учителями в привычном для нас понимании этого слова. Так или примерно так происходит во всех странах мира. С той лишь разницей, что в одной стране претендентами на учитель-

скую должность являются отличники, а в другой... ну, не совсем лучшие. Что же дал им педагогический вуз? Как пришли к мысли связать свою жизнь со школой молодые американцы и японцы, французы и англичане, венгры и канадцы? Как они, молодые выпускники, вступали в должность, как повышали квалификацию? И параллельно: как менялось педагогическое образование после подписания Болонского соглашения? Какие коррективы в образовательные программы подготовки учителей внесло развитие технологий, да и просто время? Ответам на эти вопросы и посвящен настоящий текст.

Данные мониторинга учреждений высшего профессионального образования, проведенного Министерством образования и науки в 2012 г.<sup>1</sup>, показывают, что ситуация в данном секторе высшего образования в России не столь оптимистична, как хотелось бы. Как бы мы ни относились к предложенной методике, если 71,43% педагогических вузов оказались в списке учреждений, имеющих признаки неэффективности, тогда как среди медицинских таковых только 10,26%, следует задуматься о назревшей институциональной реформе педагогического образования.

Именно эти причины стимулировали наш интерес к анализу основных направлений реформ в системах подготовки учителей, осуществленных в 12 странах Азии, Европы и Северной Америки в последние 20–30 лет<sup>2</sup>. В результате выяснилось, что *все действия реформаторов можно свести к трем основным направлениям. Это система мер, нацеленных на повышение престижности профессии учителя; совокупность действий по удержанию учителей, которые пришли в профессию, и, наконец, переход к такой конструкции образовательных программ подготовки учителей, которая поможет в решении первых двух задач.* При этом каждая проблема решается совокупностью действий, и о каждом из этих комплексов мер следует говорить подробно.

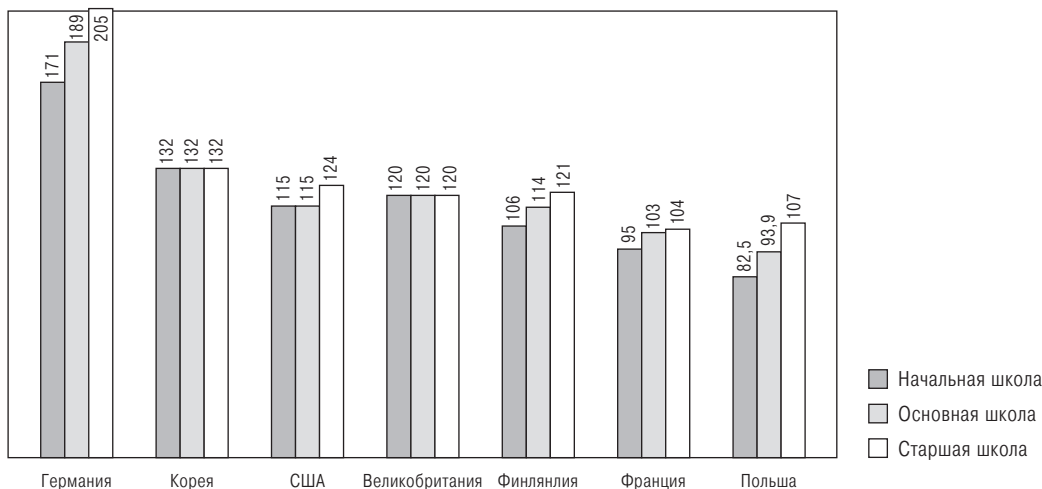
**Как привлечь в учителя лучших, или К чему привела замкнутость отечественной системы педагогического образования**

Начнем разговор о *совокупности мер, направленных на повышение престижности работы учителя*, с цитаты из статьи А. Сидоркина, в которой идет речь о системе подготовки учителей в США: «Труд американского учителя намного ближе к труду рабочего, чем к труду творческого „белого воротничка“: его день более регламентирован, у него большая нагрузка, он принимает меньше решений, и у него меньше возможности сотрудничать с коллегами» [Сидоркин, 2013]. Это можно сказать не только об американском, но и о любом учителе из любой страны.

<sup>1</sup> <http://eduscan.net/colleges/ineffective/>

<sup>2</sup> Изучен опыт реформ систем педагогического образования в Канаде, США, Англии, Германии, Венгрии, Польше, Финляндии, Франции, Китае, Сингапуре, Южной Корее и Японии.

Рис. 1. Соотношение средней заработной платы учителей (стаж 15 лет, полная занятость) со средней по стране (%)

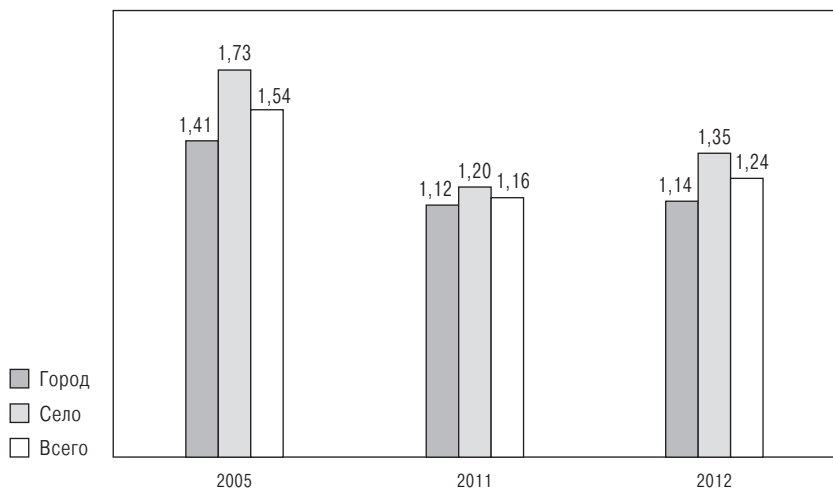


Источник: Составлено по данным Education at a Glance 2012, [www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2012\\_eag-2012-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2012_eag-2012-en)

Действительно, оборотной стороной «свободы учителя в классе» является сугубо индивидуальный характер его деятельности — он на уроке всегда один «держит удар», а монотонность, или, если хотите чуть более мягко, «ритмичность», его труда в условиях массового образования действительно достигает предельно допустимого уровня. Утром — уроки, иногда, если несколько классов в параллели, два или даже четыре по одной теме, организация чего-то, проверка тетрадок, подготовка к занятиям грядущего дня и... опять уроки. Учитель общается все время с разными учениками, но всегда определяет педагогическую тактику и стратегию сам. Он сам себе и генштаб, и командующий армией, и ротный, и старшина, и солдат. Он солист, который должен был бы играть в оркестре, но на самом деле выводит мелодию под фонограмму — под стандарт, под учебник. Может быть, именно поэтому хорошие учителя в инновационных школах с таким удовольствием проводят, когда им представляется такая возможность, уроки в паре. Может быть, именно по этой причине они так любят профессиональные тусовки, в ходе которых, однако, их обычно бывает очень сложно усадить за стол для обсуждения общих проблем: проблемы-то у каждого свои.

Итак, учитель — квалифицированный пролетарий интеллектуального труда, а таковых всегда не хватает. Какими же путями пошли наши коллеги из развитых стран, чтобы привлечь лучших — именно лучших! — в учительскую профессию, которая, будучи

**Рис. 2. Количество ставок в расчете на одного учителя**



Источник: Данные из выступления М. Аграновича на конференции «Тенденции развития образования: кадры решают все?», февраль 2013 г.

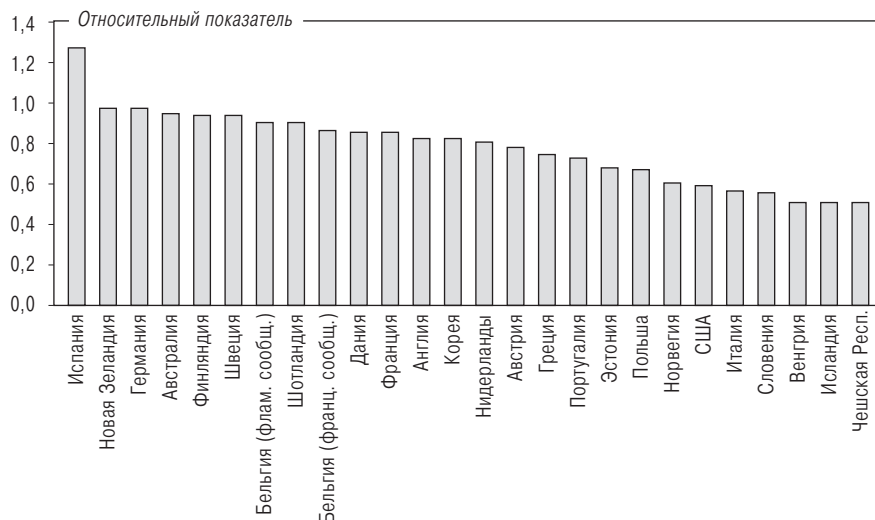
массовой (в России почти 1,5 млн учителей), не может быть слишком привлекательной?

*Наиболее распространенным способом насыщения школ учителями было и остается повышение заработной платы.* Из рис. 1, на котором приводится сравнение заработной платы учителей, имеющих стаж 15 лет, со средней зарплатой по стране, видно, что практически все страны используют этот рычаг, кроме, пожалуй, социалистической по сути Франции, где финансовая заинтересованность замещается льготами (учителя здесь — государственные служащие), и посткоммунистической Польши. В этом смысле предпринятая в России попытка довести средний размер заработной платы учителей до средней по стране абсолютно оправдана.

Скептики, конечно, возразят: заработная плата рассчитывается у нас не на ставку. Это так, но стоит обратить внимание на динамику средней нагрузки российских учителей за последние годы. До 2011 г. средняя нагрузка учителя падала (рис. 2), приближаясь к ставке, которая составляет 18 аудиторных часов в неделю. Для сравнения: в ФРГ ставка составляет 24–27 часов, а в Англии — около 30 часов, и там «учитель, работающий полную рабочую неделю, должен:

- быть доступен для своих учеников, их родителей и администрации школы не менее 195 дней в году. Из них 190 дней он обязан преподавать;

Рис. 3. **Отношение зарплаты учителя\* к средней по экономике зарплате\*\***



\* С 15-летним стажем и минимально необходимым уровнем образования.

\*\* Для работников в возрасте от 25 до 64 лет с высшим образованием, работающих на условиях полной занятости в течение всего года

Источник: OECD (2010) Education at a Glance. Table 3.1. Приводится по: Учитель как специалист высокой квалификации: построение профессии // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 88.

- учитель должен быть готов к исполнению своих обязанностей в течение 1265 часов „предписанного времени“, которое разумно распределяется администрацией по всем рабочим дням учебного года;
- учитель обязан работать столько дополнительных часов, сколько необходимо для эффективного исполнения его профессиональных обязанностей» [Изобретающая школа...].

Судя по данным, полученным Межрегиональной ассоциацией мониторинга и статистики образования, в последние годы тенденция к падению нагрузки учителя в России сменилась тенденцией к ее росту. По мнению ряда экспертов, это стало следствием решения о выводе заработной платы учителя на уровень, сопоставимый со средней по региону. Вероятно, в отдельных школах, в отдельных муниципалитетах эти явления выражены достаточно ярко, чего, как следует из гистограммы (рис. 2), в масштабах страны пока сказать нельзя.

Правда, размер заработных плат учителей не выглядит столь впечатляюще, если сравнить его не со средней зарплатой по стране, а со средней зарплатой специалистов с высшим образова-

ем (рис. 3). В этом случае преимущество учителей наблюдается лишь в Испании, что еще раз подтверждает высказанную выше гипотезу относительно промежуточного положения учителя между рабочим и работником интеллектуального труда, из которой следует необходимость целенаправленных действий государства по повышению престижности учительской профессии.

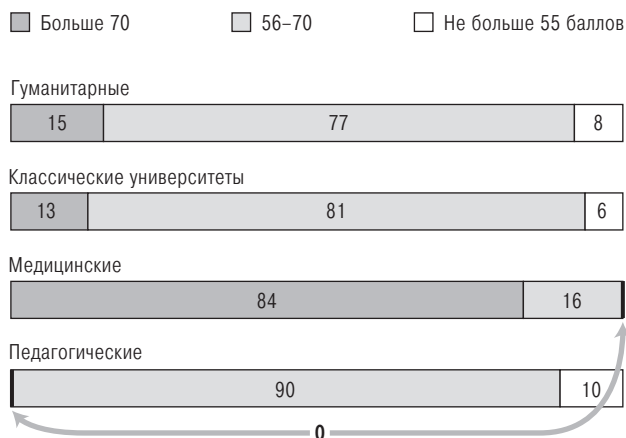
Престижность профессии учителя определяется не только абсолютным размером заработной платы. Важна также равная оценка труда учителя на всех ступенях общеобразовательной школы, в частности отсутствие значительной разницы в оплате труда учителей начальной школы и старшей (маленьких-то учить не проще). Увы, но такая система оплаты наблюдается только в Корее, Великобритании, отчасти в США (см. рис. 1). Впрочем, это уже тема совсем другого разговора.

*Второе направление*, на котором сосредоточены усилия по повышению престижности профессии учителя, — «*работа на входе*», или особым способом организованные действия в период выбора абитуриентами учительской образовательной программы.

Первое и, на наш взгляд, наиболее важное направление этой работы состоит в уходе от единой траектории, которая только и может обеспечить претенденту возможность получить статус учителя. Если оставить за скобками имеющуюся в России развилку между средним специальным и высшим педагогическим образованием, то путь в профессию, в отличие от систем образования других стран, у нас предельно прям. Поступив в бакалавриат одной из педагогических специальностей, молодые россияне в ходе освоения программ разного уровня могут отказаться и отказываются от своего намерения стать учителем и не приходят в школу. *Институциональных же механизмов, которые обеспечивали бы восполнение вполне объективных и прогнозируемых потерь* (например, поступление в педагогическую магистратуру после окончания непедагогического бакалавриата), в российской системе подготовки учителей нет. То есть существующая в России система педагогического образования «закрытая», что, как известно, ведет не только к игнорированию внешних изменений (учителей готовят вообще, а не для решения определенного набора задач), но и к общей стагнации. Эта стагнация проявляется во многих индикаторах (в частности, они получены в ходе мониторинга вузов), в том числе в явлении так называемого двойного негативного отбора в профессию.

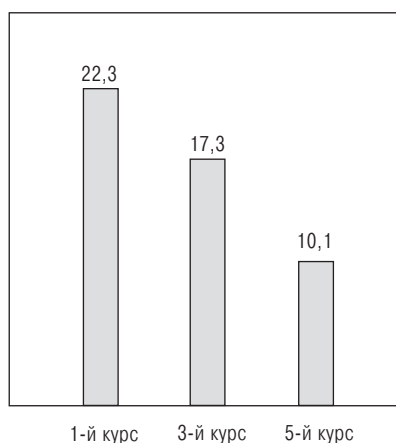
Одним из показателей престижности профессии учителя является качество «исходного материала» — абитуриентов педагогических образовательных программ. Так, если «в США лишь 23% первокурсников в педвузах приходят из верхней трети (по успеваемости) выпускников школ. В Финляндии, Сингапуре и Южной Корее эта цифра составляет 100%» [Сидоркин, 2013], то в России такие студенты отсутствуют вовсе (рис. 4).

Рис. 4. Распределение первокурсников различных учебных заведений по баллам ЕГЭ, 2010 г.



Источник: Гистограмма подготовлена автором в ходе работы экспертной группы «Новая школа», при подготовке доклада о стратегии развития образования в России до 2020 г., на основании официальной статистики, предоставленной Министерством образования и науки РФ.

Рис. 5. Доля студентов педагогических вузов, намеренных после окончания обучения работать в школе, 2007 г. (%)



Источник: [Собкин, Ткаченко, 2007].

Чем ближе к окончанию вуза, тем меньше среди студентов становится желающих работать учителем (рис. 5). Среди студентов педагогических вузов — выходцев из семей с высшим образованием на работу в школу идут только 15,2% [Собкин, Ткаченко, 2007]. Таким образом, гипотезу двойного негативного отбора «в российские учителя» можно считать доказанной.

Как же образовательные системы разных стран мира сумели побудить молодых людей пойти в учителя?

«В Сингапуре среди наиболее способных учащихся выпускного класса средней школы — это треть общего числа выпускников — тщательно отбирают молодых людей, в привлечении которых в педагогическую профессию государство особенно заинтересовано; им, пока они еще учатся в школе, предлагают ежемесячное пособие, близкое по размеру к месячной зарплате недавних выпускников вузов в других профессиях. Те, кто соглашается на предложенные условия, должны отработать в школе по крайней мере три года» [Учитель как специалист... С. 85].

В Финляндии в период, когда конкурс на учительские программы был не столь велик, как хотелось, искусственно сокращались контрольные цифры приема и конкурс на учительские специальности возрастал. Как следствие, увеличивался проход-

ной балл, что создавало в обществе представление, что в учителя берут только лучших. В результате «в 2010 г. на 660 мест в восьми педагогических вузах, готовящих учителей начальной школы, было подано более 6600 заявлений» [Учитель как специалист... С. 85].

Во многих странах *на престиж учительской профессии работает также особый порядок зачисления абитуриентов на учительские образовательные программы* (как у актеров, художников, спортсменов). Наряду с централизованным тестированием (аналог нашего ЕГЭ) проводятся собеседования на пригодность к учительской профессии, творческие конкурсы как в индивидуальном, так и в групповом формате, запрашиваются рекомендации. И если в Германии такие испытания проходят лишь претенденты на обучение по программе учителя физической культуры и искусства<sup>3</sup>, то в Англии «все абитуриенты проходят вступительное собеседование, призванное выявить их мотивированность выбора учительской профессии» [Сабилова, 2009], и во Франции все претенденты на поступление в педагогические институты проходят собеседование [Михайлова, Литвинцева]. Проведение такого рода процедур, с одной стороны, позволяет отобрать для обучения на образовательных программах подготовки учителей людей, склонных к педагогической деятельности, а с другой — создает некоторый ореол исключительности вокруг профессии учителя.

И все-таки *наиболее общим средством насыщения школ (образовательных программ) учителями является предоставление заинтересованным лицам возможности получить педагогическое образование несколькими путями*. Так можно и компенсировать потери, понесенные «по пути», и отобрать в профессию именно тех людей, которые нужны школе.

Во Франции поступать в институты, которые готовят учителей, разрешается после окончания бакалавриата или даже магистратуры другого профиля, но только после сдачи государственного экзамена по одному-двум предметам, которые выпускник в перспективе собираются преподавать [Там же]. В Германии по окончании педагогического бакалавриата можно сделать выбор между педагогической и непедагогической магистратурой. После шести семестров бакалавриата его выпускник решает, какую степень он намерен получить: «бакалавр наук» или «бакалавр искусств»<sup>4</sup>. То есть, осознав, что учительство лежит вне поля его интересов, выпускник бакалавриата может переориентироваться на другую специальность.

*В Англии количество вариантов, из которых может выбирать абитуриент той или иной учительской образовательной про-*

<sup>3</sup> <http://www.dw.de/>

<sup>4</sup> <http://www.dw.de/>



граммы, *меняется в зависимости от запроса рынка*. Когда система образования испытывала недостаток учителей математики и естественных наук, был сделан акцент на привлечение в школу дипломированных специалистов, для которых специально были созданы образовательные программы. В 2006 г. для претендентов «были доступны 32 способа приобрести учительскую профессию. Все эти пути предполагали, что ко времени завершения подготовки все будущие учителя будут соответствовать единому стандарту знаний, умений и навыков, необходимых для работы в школе» [Барбер, Муршед, 2008]. Здесь важно, что система должна быть мобильна, она должна быстро реагировать на изменения положения на рынке. Количество программ подготовки учителей может меняться: восполнен дефицит — закрыта та или иная программа. В Германии на первых этапах информатизации школ для преодоления острого кадрового дефицита доступ к учительской профессии на некоторое время был открыт представителям других профессий. Учителями информатики могли стать специалисты в области IT-технологий после прохождения продолжительной стажировки в школе — референариата (referendariat). Аналогичные программы с целью устранения дефицита учителей той или иной специализации реализовывались в разные годы в Англии, Финляндии и других странах.

Приток специалистов-непедагогов в школу происходит и в России, но специальных образовательных программ для их подготовки к работе в качестве учителя-предметника у нас в стране крайне мало. Эти программы отсутствуют как система, как самостоятельный институт. Правда, программы подготовки новых для отечественной системы образования специалистов есть: образовательные программы подготовки школьных психологов и учителей развивающего обучения, пусть и несколько неупорядоченно, спонтанно, но все-таки возникли в период введения этих должностей в российских школах, не говоря уж об образовательных программах переподготовки и подготовки (магистратуры) управленцев и бухгалтеров.

\* \* \*

Подводя итоги сказанному в этом разделе, следует констатировать: *системы подготовки кадров во всех странах сталкиваются с одними и теми же проблемами. Основные из них — привлечение в учителя лучших и восполнение естественных потерь по ходу подготовки*. Все изученные нами системы подготовки учителей разными способами и с разной степенью успешности пытаются эти проблемы преодолеть. Российская же система педагогического образования остается неизменной, что не делает образовательные программы престижными и популярными у молодежи. Как следствие, *отечественная система подготовки учителей, оставаясь замкнутой, оказывается не способна ни отбирать*

в учителя лучших выпускников школ и бакалавриата, ни компенсировать естественные потери, которые неизбежны, если человек осуществляет выбор будущей профессии в возрасте 17–18 лет.

Таким образом, модернизация системы подготовки учителей является настоящей необходимостью. Такого рода модернизация — задача вполне реформаторская, причем решать ее надо не на уровне службы экстренного реагирования, тушения того или иного пожара, а путем создания институциональных механизмов, которые позволят преодолеть застарелые проблемы.

**Как сегодня  
можно и должно  
учить учителей.  
Как сделать так,  
чтобы они  
оставались  
в школе**

В последней трети прошлого века произошла коренная перестройка педагогических образовательных программ практически во всех странах мира. Причем она была ориентирована не только на качественную подготовку будущего учителя, но и на такое его ресурсное обеспечение, которое не позволит ему уйти из школы в первые годы работы. Именно такой характер модернизации программ подготовки учителей был обусловлен, по нашему мнению, как минимум тремя причинами.

Первая из них весьма убедительно раскрыта в статье «Польша: проблемы подготовки учителей для школы XXI в.» [Савина, 2008] и состоит в том, что в непримиримой *дискуссии относительно выбора приоритетов в подготовке — учитель-теоретик, философ или технологически оснащенный практик — победил прагматичный подход*. Выпускники образовательных программ, сформировавшиеся в определенной философской (педагогической, дидактической, психологической) культуре, явно проигрывали на рынке хорошо технологически подготовленным специалистам широкого профиля. В Польше эксклюзивный специалист, например учитель истории, просто не имел нагрузки и, как следствие, покидал школу маленького города, освобождая место учителю, который, владея современными технологиями работы с коллективом, имея основную и дополнительную учительские специализации, умел, хотел и мог стать организатором продуктивного взаимодействия школьников. В Германии уже много десятилетий вузы, реализующие образовательные программы подготовки учителей, предлагают студентам освоить разные комбинации предметов. Причем не физику и астрономию, химию и биологию, историю и обществознание, что для России привычно и естественно, а физику и искусство, историю и физическую культуру например. В Финляндии значительная часть выпускников вузов по специальности «учитель начальной ступени» получают параллельно квалификацию преподавателя какого-либо предмета из учебного плана общеобразовательной средней школы (7–9-е классы). В условиях этой страны такая форма подготовки весьма желательна, так как, в особенности в малонаселенных и отдаленных районах, предпочтение при зачисле-

нии на должность отдают учителям, которые имеют квалификацию для преподавания во всех классах общеобразовательной средней школы.

Впрочем, сказанное абсолютно не означает, что философская педагогическая подготовка была предана забвению. Так, в Англии «четверть учебных часов отводится на педагогический курс, который состоит из таких дисциплин, как философия педагогики, психология, педагогическая социология, методика обучения, история педагогики, сравнительная педагогика, школьная гигиена, школоведение и др.»<sup>5</sup>. В институтах подготовки учителей (факультеты классических университетов, см. ниже) во Франции программа обучения включает такие обязательные модули, как философия и воспитание, психология, новые исследования в системе воспитания и т. д. [Михайлова, Литвинцева].

Косвенно в пользу прагматичного подхода в деле подготовки учителей свидетельствует и тот факт, что практически во всех развитых странах учителя готовились или начали готовиться после прошедшей реформы адресно, под конкретную школу. В Финляндии<sup>6</sup>, где педагогическое образование осуществляется на предметных и педагогических факультетах университетов, а также в институтах для подготовки учителей, являющихся структурными подразделениями университетов (подобно нашим факультетам), ведется подготовка следующих групп учителей:

- учителя начальной ступени, которые преподают в 1–6-х классах общеобразовательной школы все предметы (что соответствует нашей начальной школе) и которые могут работать также дошкольными педагогами;
- воспитатели детских дошкольных учреждений (они здесь называются учителями), которые могут работать в начальной школе или в детских дошкольных учреждениях дошкольными педагогами;
- учителя-предметники, которые преподают в 7–9-х классах общеобразовательной школы, в старших классах гимназии, в системе профессионального образования или образования взрослых один или несколько учебных предметов;
- педагоги-дефектологи, учителя начальной ступени и воспитатели с дефектологическим образованием, которые преподают детям и подросткам, нуждающимся в специальном обучении;

<sup>5</sup> <http://www.modernstudy.ru/pdds-3950-1.html>

<sup>6</sup> Здесь и далее данные по Финляндии приводятся по материалам обзора, выполненного В. Загвоздкиным в рамках проекта «Разработка комплекса мер по модернизации педагогического образования и сети педагогических вузов», который на момент написания настоящей статьи имеется только в рукописи.

- школьные консультанты, которые осуществляют в общеобразовательных средних школах и старших классах гимназий консультирование учащихся, в том числе профессиональное.

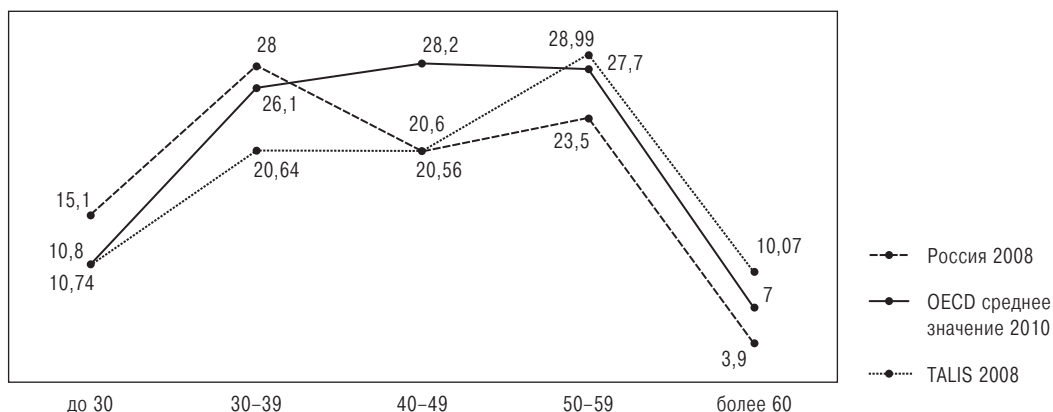
В Германии содержание образовательной программы, которую должен освоить будущий учитель, зависит не только от того, какой предмет (предметы) он собирается преподавать, но и от того, где он намерен работать — в начальной, средней школе или в гимназии.

Востребованность выпускников современных программ подготовки учителя определяет их ресурсное превосходство перед более возрастными коллегами и способствует выравниванию возрастного баланса в контингенте педагогов (рис. 6). Даже если избавиться от «пенсионного фона» (во всех странах, кроме России, после достижения определенного возраста учитель не имеет права работать в школе), в нашей стране сохранится «проседание среднего поколения». Проблемой старения педагогических коллективов озабочены во всех развитых странах, и все предпринимают меры по поддержке молодых учителей. В Англии, где зарплата учителя была чуть ниже средней для выпускников вузов, ее небольшое повышение (на 10%) привело к существенному притоку соискателей (на 30%) и улучшило их качество [Жукова, 2011]. В Финляндии была сокращена до 18% разница между наибольшей и начальной заработной платой работников школ, что делало профессию привлекательной для молодежи (message: их ценят, в них система нуждается).

Многие страны для повышения привлекательности профессии учителя не только увеличивают учителям зарплаты, но и создают карьерные перспективы внутри профессии. Ведь сегодня в нашей стране для молодого учителя возможен только один карьерный рост: переход на работу в школьную администрацию, т. е. уход из профессии. А его коллеги за рубежом имеют возможность профессионально расти в профессии, и при этом изменяется их формальный статус.

Например, в Сингапуре после трех лет работы в школе каждому практикующему учителю предлагается проходить ежегодную аттестацию, «которая позволяет определить, какой из трех путей профессионального развития подходит ему больше всего — старший преподаватель, методист-исследователь или руководитель школы. В каждом случае предусмотрена система надбавок к окладу» [Учитель как специалист высокой квалификации... С. 85]. В Англии учитель имеет возможность пройти пять уровней внутри профессии: новичок, продвинутой молодой учитель, специалист, знаток, эксперт. «Данный реестр на перспективу для молодого учителя по овладению педагогическим мастерством был также заложен в Национальном учебном плане и осуществляется практически повсеместно, учитывая и местные реалии» [Саби-

Рис. 6. Сравнение возрастного состава учителей в России (2010 г.), в странах OECD (2008 г.) и участников сопоставительного исследования качества подготовки учителей математики TALIS (2008 г.)



Источник: OECD (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD Publishing, Paris.

рова, 2009], и этот реестр был прямо связан с повышением квалификации учителя.

*Разумный прагматизм в подходе к подготовке учителей в разных странах стал существенно влиять на содержание образовательных программ, на определение институтов, которые их реализуют, а также обеспечил молодых учителей ресурсами, которые способствовали их закреплению в профессии.* К тому же модернизация такого рода стимулировала объединение систем подготовки учителей и повышения их квалификации. Отсюда ясно становятся видны те барьеры, которые в современной России препятствуют модернизации системы подготовки учителей и, как следствие, школы. Обратите внимание: *речь опять идет об отсутствии институциональных механизмов, обеспечивающих подготовку и закрепление молодых людей в профессии.*

Вторым основанием для модернизации образовательных программ, ориентированных на подготовку учителей, стало ощутимо нарастающее противоречие между необходимостью широкой психолого-педагогической подготовки учителя, которая так нужна ученику, которая ценится профессионалами, и запросом потребителя (государства, родителя) на услуги «сильного предметника». Это положение мы попробуем подтвердить, рассмотрев два кейса: модель подготовки учителей в Германии (Пруссии), которая была реализована в середине XIX в. в классическом университете города Йена, и реформу системы подготовки учителей во Франции, которая завершилась в начале 90-х годов прошлого столетия.

Германии в XIX в. требовалось все больше учителей. Попытку организовать их подготовку предприняли в Университете города Йена ученики Иоганна Фридриха Гербарта, одного из основателей современной науки об образовании. Предложенная ими модель подготовки учителей была проста и рациональна одновременно. В учительскую семинарию могли поступить студенты философского и теологического факультетов университета последних двух лет обучения. Причем учебу на своих факультетах они продолжали, т.е. педагогическое образование было, по сути, дополнительным. Весь учебный план образовательной программы, рассчитанный на два учебных года, состоял лишь из двух форм учебных занятий: научных семинаров и практики. В ходе ежедневных научных семинаров (*Pedagogicum*) студенты выбирали темы для исследований, которые были связаны с педагогикой, например «Учитель в классе», «Методы обучения», и самостоятельно их разрабатывали. На разных этапах готовности доклада студенты обсуждали его на семинарах в присутствии коллег, преподавателей, часто декана и/или ректора. Такой способ обучения доминировал в XIX в. на философских факультетах немецких университетов (подробнее см. [Шнайдер, 2004]). Более половины учебных дисциплин преподавалось именно так. Группа студентов и преподаватель занимались анализом нескольких или одной какой-то работы ученого по данной тематике, что давало потрясающий эффект в развитии интеллектуальных умений студентов, как сказали бы мы сегодня. Вторая форма организации учебного процесса, в ходе которой будущие учителя приобретали практические умения (практическое знание, как говорили в то время), называлась практика (*Practicum*). Суть ее состояла в том, что по теме исследования студенты готовили учебные занятия, которые сначала проводили друг с другом, а затем с другими студентами и/или гимназистами. Результаты проведенных занятий, конечно же, обсуждались.

Хотя педагогическое образование было для студентов дополнительным и перечисленные учебные занятия проводились во второй половине дня, они занимали много времени и, по свидетельству историков образования, затягивались до глубокой ночи [Модзалевский, 2000]. Такая форма обучения была весьма эффективна, и участвовали в педагогическом семинаре не самые слабые студенты. Однако для массовой школы такого рода подготовка не слишком пригодна, да и выпускники философского и теологического факультетов вряд ли смогли бы соответствовать требованиям, предъявляемым к учителю, преподающему в 10-м классе современной российской школы. Но в середине XIX в. доминантами в подготовке будущего учителя были философия образования и психология, предмет же был вторичен.

Второй кейс. До 1991 г. подготовка учителей во Франции осуществлялась в так называемых Ecoles Normales<sup>7</sup>. Эти учреждения вели свою историю от школ аббатств и монастырей. Как следствие, их учебные планы имели мощную философскую составляющую, но не давали выпускникам достаточных компетенций для того, чтобы они были успешными учителями-предметниками. Вот и получилось, что учителя начальной и основной школ — выпускники Ecoles Normales были грамотными педагогами, но передавали в 7–9-х классах учеников в руки выпускников университетов, которые были классными специалистами в преподаваемом предмете, а педагогами — в лучшем случае интуитивными. Ситуация эта привела к кризису, более того, к социальному напряжению. Ответ был ясен: учителей надо готовить по-другому. Так во Франции появились институты подготовки учителей в классических университетах. Эти институты-факультеты унаследовали от Ecoles Normales, которые вошли в состав университетов, педагогические традиции, а от классических университетов — предметное содержание. Причем поступать в институты подготовки учителей разрешается студентам бакалавриата любой направленности, но только после сдачи государственного экзамена по одному-двум предметам, которые выпускник в перспективе собираются преподавать.

*Суть французской реформы педагогического образования состояла в том, что момент принятия решения относительно выбора профессии учителя был отложен и — это главное — изучение предмета преподавания и теории и практики образования разведены во времени. В определенной степени это было возвращение к педагогической семинарии в Университете Йены.*

Такая система подготовки учителей стала довольно типичной для развитых стран. Во многих из них специализированные педагогические учебные заведения интегрируются с классическими университетами, беря на себя ответственность не за предметную, а за педагогическую подготовку, которая становится стержнем программ. Этого в российских педагогических университетах не происходит и при существующей их конструкции произойти не может — до тех пор пока не существует институционально оформленного механизма «входа в профессию». Речь здесь идет о квалификационном испытании, частью которого является определение уровня педагогической компетентности претендента. Только в этом случае педагогическое образование приобретает самостоятельную ценность.

*Суть описанных выше «новых старых» моделей подготовки учителей — пусть и не лежащая на поверхности, но, безусловно, главная — состоит в том, что студенту предоставляется возможность в практической деятельности найти (сформировать) свой*

<sup>7</sup> [http://vestnik.yspu.org/releases/obrazovanie\\_zh\\_rubegom/1\\_2/](http://vestnik.yspu.org/releases/obrazovanie_zh_rubegom/1_2/)

*собственный педагогический стиль. Для этого практики и стажировки были встроены в образовательные программы подготовки учителей.*

- В США широко распространена так называемая клиническая модель подготовки учителей (аналог ординатуры медицинского вуза), которая сочетает самостоятельную работу студента в школе с теоретической подготовкой [Сидоркин, 2013].
- Во Франции<sup>8</sup> практика занимает весьма важное, если не сказать центральное, место в образовательной программе подготовки учителей. В бакалавриате ее продолжительность составляет три недели на первом курсе и семь на втором. При этом четыре из семи недель практики студентов второго курса — это самостоятельная работа (фактически стажировка). В течение двух лет учебы в педагогической магистратуре студент сочетает скорее работу с учебой, чем учебу с работой. Так, на втором курсе магистратуры после сдачи первого государственного экзамена студент четыре дня в неделю работает в школе, получая заработную плату, что весьма важно для решения целого комплекса проблем (привлекательность самостоятельности, оптимизация бюджета и т. д.).
- В Англии еще в 1990-е годы была выстроена последовательность непрерывного педагогического образования, сложилась стройная система практик и стажировок в школах [Сабирова, 2009]. В результате молодой учитель, когда начинает работать полностью самостоятельно, имеет за спиной 1,5–2 года стажа работы под присмотром наставника, которому снижают его собственную учительскую нагрузку, возлагая на него заботы об учителе-стажере.
- В девяти из одиннадцати университетов Финляндии, которые реализуют образовательные программы подготовки учителей, имеются базовые школы, в которых проходят практики и стажировки их студенты.

И наконец, *третье основание для модернизации образовательных программ подготовки учителей — Болонское соглашение.* Его подписание потребовало перехода на двухуровневую систему образования, в том числе и педагогического. *Реформаторские действия в разных странах, естественно, различались, но общие тенденции, узловые элементы системы подготовки учителей были общими. В мире произошла реформация существующих педагогических (отраслевых) вузов.* В тех странах, где они были отделены от классических университетов, например во Франции, в этих учебных заведениях ведется подготовка «чистых» педагогов: учителей начальных классов, воспитателей, де-

<sup>8</sup> [http://vestnik.yspu.org/releases/obrazovanie\\_zh\\_rubegom/1\\_2/](http://vestnik.yspu.org/releases/obrazovanie_zh_rubegom/1_2/)



фектологов и т. д. В педагогических вузах Германии, где осуществлен переход на двухуровневую систему подготовки учителей, появляется как педагогическая, так и «научная» магистратура (Bachelor of Arts/Education). Такое построение образовательных программ позволяет отложить момент принятия решения относительно выбора профессии учителя, провести дополнительные испытания «на входе», разделить предметное (бакалавриат) и педагогическое (магистратура) образование.

\* \* \*

Итак, в результате реформ:

- система подготовки учителей перестала быть ведомственной, она «открылась», что в сочетании с системой мер по стимулированию учителей позволило в определенной степени решить задачу привлечения в профессию лучших. Ведь, как говорится в ставшей хрестоматийной статье «Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах», «качество любой школьной системы в конечном счете определяется качеством преподавания ее учителей» [Барбер, Муршед, 2008. С. 17];
- базовой единицей (единицей проектирования) стала готовая к постоянным изменениям образовательная программа (а не структура, ее реализующая), содержание и форма реализации которой согласуются с потребностями рынка труда и работают на привлечение в профессию все более качественных кадров.

*В России же кардинальная реформа системы подготовки учителей так и не началась.* Будучи изолированной от школы и обособленной внутри сферы высшего образования, система подготовки учителей и не ждет — да и не может ждать — реформы, так как грядущие изменения неизбежно лишат педагогическое образование самостоятельности. Однако, несмотря ни на что, предпосылки для реформы создаются. Подготовку специалистов для работы в системе образования ведут сегодня 167 вузов, и только 48 из них — педагогические<sup>9</sup>. Но если... Впрочем, это уже тема отдельного разговора.

Проведенный нами анализ, конечно же, поучителен для России, но точных рецептов дать нам не может. Ведь вряд ли можно готовить учителей по одному лекалу для централизованной системы образования Франции и весьма автономной школы, в которой обучаются подданные Ее Величества Елизаветы II, не говоря уже о странах Востока, переходных экономиках и т. д. Да и масшта-

**Как нам обустроить систему подготовки учителей в России**

<sup>9</sup> Данные из выступления М. Аграновича на конференции «Тенденции развития образования: кадры решают все?», февраль 2013 г.

бы систем подготовки учителей в Сингапуре, Финляндии и даже Польше с российскими несопоставимы. К тому же системы подготовки учителей в зарубежных странах мы подвергли некоторому анализу, а педагогическое образование России — нет, априори полагая, что наша система оставалась неизменной. Однако такое суждение, строго говоря, надо обосновывать, подтверждать фактами и цифрами, а не экспертными мнениями.

Но для того чтобы сделать один вывод относительно системы подготовки учителей в России, достаточно, на наш взгляд, экспертного суждения. *Изменения, в том числе весьма позитивные (зарождение структур подготовки новых для российской школы специалистов: психологов, тьюторов, консультантов и т. д.), которые происходят у нас в системе, чрезвычайно трудно оформляются нормативно. Если же это и происходит, то появившийся новый стандарт обычно представлен в старой, жестко определяющей характер деятельности исполнителя логике, что абсолютно невозможно на этапе развития. Возникновение в таких условиях институтов, которые бы поддерживали инициативы, рефлексию результатов инновационного поиска, стимулировали бы к трансформации существующие структуры и, как следствие, обеспечивали бы развитие системы, просто невозможно.*

Вместе с тем мы глубоко убеждены, что российская система подготовки учителей просто обречена на то, чтобы выйти из ситуации «глубокой стабильности». Одних только данных, характеризующих уровень подготовки претендентов на поступление в отечественные педагогические вузы (см. рис. 4), достаточно для того, чтобы понять, что либо эта система сама себя изживает и прекратит существовать, либо начнется подлинная (не косметическая) ее реформа.

В условиях глобализации, которая не может не затронуть отечественную систему подготовки учителей, опыт обучения учителей всех стран — от Сингапура до США, от Англии до Финляндии — будет для нас чрезвычайно ценен, несмотря на все существующие различия.

Итак, проведенный анализ реформ систем подготовки учителей в разных странах мира позволил нам не только выявить причины реформ, основные тренды произошедших изменений, но и выделить те их узловые элементы, которые, по нашему мнению, необходимо учесть в ходе проектирования реформы педагогического образования в России.

1. *Существующую систему педагогического образования необходимо «открыть», интегрировать ее с системой высшего профессионального и дополнительного образования работников образования. Основные действия: введение механизмов, позволяющих претендентам получить квалификацию учителя многими путями (многоканальность), и интеграция там, где*

это возможно, педагогических вузов с классическими университетами. В совокупности с введением системы мер, направленных на повышение престижности работы учителя (гранты, повышение конкурса, дополнительные испытания претендентов и т. д.), эти действия в среднесрочной перспективе должны повысить качество учительского корпуса, а следовательно, увеличить инновационный потенциал системы образования (читай: экономики страны).

2. *Необходимо создать такие условия, чтобы решение относительно выбора профессии учителя молодой человек не принимал в 17 лет, причем раз и навсегда, а мог отложить — до окончания бакалавриата, например. Предусмотреть механизмы, обеспечивающие не только мягкий «вход» в профессию и «выход» из профессии, но и возвращение в нее. Это может быть достигнуто путем изменения системы отбора претендентов на обучение в вузе, реформирования системы дополнительного образования учителей, создания профессиональных стандартов, введения квалификационных экзаменов и т. д.*
3. *При конструировании образовательных программ подготовки учителей необходимо сделать акцент на практическую подготовку через насыщение учебных планов разветвленной системой практик, стажировок, во время которых студенты и начинающие учителя смогут работать самостоятельно. При этом надо стремиться к адресной подготовке учителей, учитывая при конструировании образовательных программ не только предмет, который будет преподавать будущий учитель, но и специфику учебного заведения (сельская, основная школа, гимназия и т. д.), в котором он намеревается работать. Если параллельно предусмотреть возможность получения будущим учителем второй специальности, то можно будет надеяться, что в школу придут подготовленные, востребованные, обеспеченные нагрузкой (и, значит, заработной платой) специалисты.*
4. *В системах образования просто необходимо создать карьерные перспективы внутри учительской профессии. В сочетании с мерами адресной социальной поддержки молодых учителей такие перспективы должны положительно повлиять на кадровый состав школ России.*

Выводы, которые мы сделали по итогам исследования, достаточно очевидны, можно даже сказать банальны. Мы верим, что не только эксперты, но и политики и управленцы готовы к тому, чтобы начать реформу существующей сегодня в России системы педагогического образования. Это означает, что руководителями отрасли в самое ближайшее время будут приняты определенные решения. Но чего мы более всего опасаемся — так это того, что они будут в угоду текущей политике и компромиссам приня-

ты, как это обычно бывает, не в системе. В этом случае успеха ожидать не приходится. Наступило время системных решений, которые будут работать на преодоление тех институциональных тупиков российского педагогического образования, которые особенно отчетливо видны на фоне реформ систем подготовки учителей в других странах.

**Благодарности** Автор выражает особую благодарность сотруднику Центра развития лидерства в образовании Н. Бысик за предоставленные материалы. Автор благодарен членам рабочей группы Министерства образования и науки по институциональным изменениям в педагогическом образовании В. Болотову, А. Марголису, П. Мрдуляшу, В. Рубцову, И. Фрумину, преподавателям программы «Управление образованием» М. Аграновичу, Н. Дерзковой, С. Калашникову, К. Митрофанову, Б. Хасану, магистранту этой программы, директору школы № 177 г. Казани И. Имамову, ведущему научному сотруднику МИОО и ФИРО В. Загвоздкину за предоставленные материалы, продуктивное обсуждение текста, замечания и предложения, а также сотруднику Центра развития лидерства в образовании Л. Борисовой — за организацию обсуждения материалов.

## Литература

1. Барбер М., Муршед М. (2008) Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. № 3. С. 7–60.
2. Жукова А. (2011) Почему не реализуется трудовой потенциал молодых специалистов? // Кадровик. Кадровый менеджмент. № 12.
3. Изобретающая школа. Отчет. Зарубежный опыт. Англия. <http://foi2x2.jimdo.com/>
4. Михайлова М. В., Литвинцева И. Ю. Организация подготовки учителей во Франции. [http://vestnik.yspu.org/releases/obrazovanie\\_zh\\_rubegom/1\\_2/](http://vestnik.yspu.org/releases/obrazovanie_zh_rubegom/1_2/)
5. Модзалевский Л. Н. (2000) Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. М.: Алетейя.
6. Сабирова Д. А. (2009) Обеспечение качества непрерывного педагогического образования в Великобритании (вторая половина XX в.): автореф. дис. ... докт. пед. наук. Казань.
7. Савина А. К. (2008) Польша: проблемы подготовки учителей для школы XXI века // Вестник Университета Российской академии образования. № 1. С. 73–81.
8. Сидоркин А. М. (2013) Профессиональная подготовка учителей в США: уроки для России // Вопросы образования. № 1. С. 136–155.
9. Собкин В., Ткаченко О. (2007) Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. М.: Центр социологии образования РАО.
10. Учитель как специалист высокой квалификации: построение профессии // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 74–92.
11. Шнайдер У. И. (2004) Преподавание философии в немецких университетах в XIX в. // Логос. № 3/4. С. 61–90.
12. OECD (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD Publishing, Paris.

## Institutional Deadlocks of the Russian Teacher Training System

Anatoly Kasprzhak

Author

Director, Center of Leadership Development in Education, National Research University Higher School of Economics. Address: 13 Milyutinskiy bystr., Moscow, 101000, Russian Federation. E-mail: agkasprzhak@hse.ru

Abstract

The article deals with the analysis of barriers which do not let to form the Russian teacher training system in line with today's requirements. The author considers reforms of teacher training systems in 12 countries of Asia, Europe and North America which were carried out during last decades of the XXth century: grounds for these reforms, main trends of changes that took place, their nodal elements which in the author's opinion need to be taken into account when planning a teacher training reform in Russia. All actions of reformers come to three main directions: a system of measures aimed at increasing teachers' occupational prestige, a package of measures aimed at retention of teachers in schools and transition to such a design of teacher training educational programmes that would help with performing the first two tasks. The reforms resulted in the following changes: the teacher training system ceased to be departmental, and a base unit (a design unit) is now an educational programme ready for continuous variation, and not a structure which fulfills it. The author discusses such indicators of occupational prestige as teacher wage rates in different countries and a training level of applicants at teacher training higher education institutions. There are systems of measures in many countries which have a good track record and make the occupation look attractive for youth: monthly allowances for pupils in the final year of secondary school under the condition that after graduating from a higher education institution they will work not less than three years at school; a special enrollment procedure for those who apply for teacher educational programmes which includes, along with a centralized testing, interviews — in order to appraise acceptability for the teaching profession — creativity competitions, recommendations are requested; possibility to get a teacher education in different ways; provision of career opportunities. The article shows that there are no institutional arrangements in Russia which would ensure youth retention in the occupation. All changes, including positive ones (formation of a training system for new experts in terms of the Russian school — psychologists, tutors, consultants), are extraordinarily difficult to formalize as legislative acts. And if it still happens, then a new standard is given as a rule according to the old logic which rigidly determines a type of a performer's activity. Under such conditions rise of any institutions which would encourage initiatives, reflection concerning results of an innovative search, would induce transformation of the existing structures is just impossible.

school teachers, occupational prestige, career opportunities, teacher training models, teacher training system reforms, educational programmes.

Key words

- Barber M., Mourshed M. (2008) Kak dobitya stabil'no vysokogo kachestva obucheniya v shkolakh [Consistently High Performance: Lessons from the World's Top Performing School Systems]. *Voprosy obrazovaniya*, no 3, pp. 7–60.
- MBOU «Shkola № 22» (2013) *Izobretayushchaya shkola. Otchet. Zarubezhny opyt. Angliya* [Inventive School. A Report. International Practices. England]. Available at: <http://foi2x2.jimdo.com/> (accessed 07 November 2013).
- Mikhailova M., Litvintseva I. (2013) *Organizatiya podgotovki uchiteley vo Frantsii* [Teacher Training Organization in France]. Available at: [http://vestnik.yspu.org/releases/obrazovanie\\_z\\_a\\_rubegom/1\\_2/](http://vestnik.yspu.org/releases/obrazovanie_z_a_rubegom/1_2/) (accessed 07 November 2013).

References

- Modzalevsky L. (2000) *Ocherk istorii vospitaniya i obucheniya s drevnejshikh do nashikh vremen* [An Outline of Training and Education from the Earliest Times to the Present Day]. Moscow: Aletheia.
- OECD (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD, Paris.
- OECD (2012) Uchitel kak spetsialist vysokoy kvalifikatsii: postroenie professii [Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World]. *Voprosy obrazovaniya*, no 1, pp. 74–92.
- Sabirova D. (2008) *Obespechenie kachestva nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya v Velikobritanii (vtoraya polovina XX veka)* [Continuous Pedagogical Education Quality Control in Great Britain (the Latter Half of the 20th Century)]. (PhD Thesis), Kazan.
- Savina A. (2008) Polsha: problemy podgotovki uchiteley dlya shkoly XXI veka [Poland: Teacher Training Issues for School of the 21st Century]. *Vestnik Universiteta Rossijskoy akademii obrazovaniya*, no 1, pp. 73–81.
- Shnaider U. (2004) Prepodavanie filosofii v nemetskikh universitetakh v XIX veke [Teaching Philosophy in German Universities in the 19th Century]. *Logos*, no 3/4, pp. 61–90.
- Sidorkin A. (2013) Professionalnaya podgotovka uchiteley v USA: Uroki dlya Rossii [Professional Teacher Training in the USA: Lessons for Russia]. *Voprosy obrazovaniya*, no 1, pp. 136–155.
- Sobkin V., Tkachenko O. (2007) *Student pedagogicheskogo vuza: zhiznennye i professionalnye perspektivy* [The Student of a Teacher Training College: Life and Professional Prospects]. Moscow: Tsentr sotsiologii obrazovaniya RAO.
- Zhukova A. (2011) Pochemu ne realizuetsya trudovoy potentsial molodykh spetsialistov [Why Cannot Young Professionals Achieve their Performance Potential]. *Kadrovik. Kadrovyy menedzhment*, no 12.