

Профессиональная подготовка учителей в США: уроки для России

А. М. Сидоркин

Статья поступила
в редакцию
в январе 2013 г.

Сидоркин Александр Михайлович
Ph. D., декан факультета образования
и психологии Роуд-Айленд колледжа
(Провиденс, США). Адрес: Rhode Is-
land College, 600 Mount Pleasant Ave-
nue, Providence, RI 02908, USA. E-mail:
asidorkin@ric.edu

Аннотация. Рассматриваются систе-
ма аккредитации и профессиональ-
ные стандарты педагогических факуль-

тетов, а также некоторые инновации
в педагогическом образовании в США.
Опыт американских вузов анализирует-
ся применительно к основным направ-
лениям потенциальной реформы пе-
дагогического образования в России.
Ключевые слова: педагогическое
образование, аккредитация, образо-
вательные стандарты, оценка качества
преподавания, магистерские програм-
мы, онлайн-обучение.

Учительство — одна из самых массовых профессий: в США насчитывается 3,4 млн учителей начальной и средней школы [U.S. Census, 2011], а в России — почти полтора миллиона. Никакая массовая профессия не может быть построена лишь на отборе одаренных абитуриентов; надо научиться эффективно готовить будущих учителей к этой работе. Учителей нельзя завезти из-за границы, их нельзя пока заменить компьютерами. Поэтому модернизация образовательной системы не может быть осуществлена без улучшения педагогического образования. Данная статья — это попытка извлечь уроки из американского опыта подготовки педагогов.

Демографическое описание учителей в Америке не станет большим сюрпризом для российского читателя: 76% составляют женщины, лишь 44% моложе 40 лет, чуть больше половины имеют магистерскую степень. Соотношение численности учеников и учителей¹ снизилось с 22,3 в 1970 г. до 16 в 2000 г. Средний размер годовой зарплаты учителя в 2010/2011 учебном году составил 56 тыс. долларов. США удалось достичь относительной стабильности учительского корпуса. Так, в 2007/2008 учебном году

¹ Эту цифру нельзя напрямую приравнять к размеру школьного класса, так как во многих округах есть значительное число учителей-специалистов, которые не преподают обычные предметы.

84,5% учителей остались работать в той же самой школе, 7,6% перешли на работу в другую школу, а 8% ушли из профессии. Только 5,3% покинувших профессию сделали это, потому что их контракт не был продлен, т. е. были уволены по сокращению или по иным причинам [NCES Fast Facts, 2012].

О недостатке учительских кадров судить объективно довольно сложно. Каждый год Федеральный департамент образования (Department of Education, эквивалент Министерства образования) публикует списки специальностей, по которым трудно найти педагога [Teacher Shortage Areas Nationwide Listing, 2012]. Из него видно, что не хватает учителей по определенным специальностям (математика, естествознание, специальное образование) и в определенных регионах (в крупных городах и некоторых штатах). Пожалуй, одним из самых надежных источников информации о потребности в учительских кадрах являются данные об учебных округах, которые предлагают вновь нанятым учителям премию при подписании контракта (таких в 2007/2008 учебном году было 6,3%), погашение студенческих долгов (2,2%), оплату переезда на новое место жительства (3,6%) и премию своим действующим сотрудникам, если они найдут подходящего кандидата (1,5%) [SASS, 2007/2008, Table 6]. Иными словами, говорить о катастрофической нехватке педагогических кадров не приходится, а в некоторых частях страны существует и переизбыток. Довольно остро стоит проблема дефицита учителей — представителей расовых меньшинств: 83% учителей белые, и лишь 7% — афроамериканцы или латиноамериканцы [NCES Fast Facts, 2012], тогда как 41% детей, обучающихся в американских школах, относятся к меньшинствам [NCES Status and Trends... 2007].

Судить о качестве преподавания тоже очень непросто, поскольку эта категория пока с трудом поддается измерению. Существует множество международных тестов (ни в одном из которых Америка не выходит на первые места), но различия в демографической ситуации, учебных программах, структуре образовательных систем и других факторах настолько существенны, что отделить их от качества учительского труда не представляется возможным. Верить же субъективным суждениям на этот счет нельзя хотя бы потому, что они бывают совершенно противоположными.

В чем же тогда состоят предпосылки для реформирования педагогического образования? Дело в том, что ни одна из измеряемых характеристик школы — ни размер класса, ни затраты на обучение, ни содержание образования — не влияет на результаты так, как качество преподавания, качество учительского труда [Hanushek, 2010. P. 3]. Даже в стенах одной и той же школы одни учителя из года в год добиваются значительно большего прироста знаний учащихся, чем другие. Разрыв этот может быть очень велик: успешные учителя могут за год продвинуть своих учеников на полтора года вперед по программе, в то время как

другие — лишь на полгода, а то и совсем ничему не научить ребенка. Если ученику не повезет с учителем в течение нескольких лет подряд, то, по мнению Э. Ханушека, отставание может стать необратимым. А если учесть, что дети из низших классов общества, нуждающиеся в самых лучших учителях, нередко получают наихудших, становится понятно, почему образование из выравнивателя жизненных шансов может легко превратиться в усилителя социального неравенства. Такая ситуация неприемлема, поскольку она противоречит не только идее социальной справедливости, но и интересам экономического развития любой страны. Ведь наличие широкого слоя населения с низким уровнем образования ведет к экономическому застою и налогово-бюджетной несостоятельности страны. Вот именно эти соображения и делают постоянное реформирование педагогического образования неизбежным в США и в ближайшее время сделают такую реформу насущной необходимостью в России.

Подготовке учителей посвящена обширная исследовательская литература (см., например, обобщающий доклад [Schleicher, 2011]). Тем не менее мы все еще не знаем точно, как подготовить эффективного учителя. Недостаёт эмпирических данных и широкомасштабных исследований, надёжно показывающих преимущества того или иного метода подготовки учителей перед другими. Специалисты пока не достигли даже единства в понимании сути эффективной работы учителя. Мы знаем, что одни учителя намного эффективнее других, но пока не знаем, почему так происходит, и не умеем предсказывать, кто из начинающих учителей окажется более, а кто — менее эффективным. К сожалению, нет теста или замера, который можно было бы применить в студенческие годы: учителя делятся на хороших и плохих в процессе работы. Мы даже не можем с уверенностью сказать, что один педвуз готовит учителей лучше, чем другой. Более того, неясно, играет ли вообще подготовка учителя существенную роль в формировании его эффективности. «Один из заметных пробелов в научной литературе касается степени важности педагогического образования» [Gansle, Noell, Burns, 2012. P. 312].

Но если дожидаться полностью достоверных результатов исследований, то нам придется оставить надежду на какие-то изменения к лучшему для целого поколения школьников. Людям, принимающим политические решения в сфере образования, как, впрочем, и в большинстве других областей человеческой деятельности, приходится руководствоваться совокупностью доступных исследовательских данных, наиболее вероятными теоретическими представлениями, здравым смыслом и опытом других стран. Поскольку реформа педагогического образования может быть проведена относительно недорого, а отдача от нее может быть весьма существенной, правительство не может упустить такую возможность.

В США более 1400 вузов имеют программы по подготовке учителей [NCTQ, 2012]. Эти программы различаются размерами, содержанием и репутацией. Финансирование государственных университетов осуществляется преимущественно за счет оплаты обучения и прямых субсидий штатов. Субсидии постоянно сокращаются по причине финансовых трудностей, поэтому университеты вынуждены поднимать плату за обучение. Федеральное правительство также финансирует высшее образование путем предоставления гарантированных займов студентам и их родителям. Так, в 2010/2011 учебном году средний студент бакалавриата получил финансовую помощь в размере 12 455 долларов, из них 6539 долларов в виде грантов, 4907 долларов в виде федерально гарантированных займов и 1009 долларов в виде налоговых льгот и по федеральной программе трудоустройства для студентов (Federal Work-Study). В 2010/2011 учебном году 46% всех грантов поступило от федерального правительства, десять лет назад — лишь 29% [Baum, Payea, 2011]. Иными словами, идет постепенная федерализация финансирования (но не регулирования) высшего образования.

До недавнего времени большинство вузов, имеющих педагогические факультеты, было аккредитовано одной из двух национальных негосударственных профессиональных организаций — National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) или, меньшая часть, Teacher Education Accreditation Council (TEAC). Эти организации объявили о слиянии и об образовании единого аккредитационного органа, который будет называться Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP). Все вузы, в составе которых функционируют факультеты или программы подготовки учителей, дополнительно аккредитуются одной из пяти региональных неправительственных ассоциаций по критериям, общим для всех вузов [SNEA, 2012].

Кроме того, практически во всех штатах органы управления начальным и средним образованием имеют полномочия выдавать педагогическим факультетам лицензии (или сертификаты) на занятие педагогической деятельностью. Студенты, окончившие утвержденные штатом программы, получают лицензию почти автоматически. Взаимоотношения между двумя типами аккредитации довольно сложные и различаются в разных штатах. Во многих штатах действуют соглашения между NCATE и региональными властями о совместной аккредитации (подробнее см. на сайте NCATE²). В некоторых штатах эти процессы происходят параллельно, и поэтому меньшее количество вузов может позволить себе двойную аккредитацию.

² <http://www.ncate.org/>

1. Педагогическое образование в США

1.1. Смешанная система аккредитации педагогических факультетов

Шесть стандартов NCATE в редакции 2008 г., пожалуй, представляют собой наиболее общие критерии оценки педагогических факультетов, 48 штатов из 50 так или иначе учитывают их в своих аккредитационных системах:

- 1) знания, умения и установки будущих учителей;
- 2) система диагностики, мониторинга и оценки;
- 3) педагогическая практика;
- 4) культурное разнообразие;
- 5) квалификации, качество труда и профессиональный рост преподавательского состава;
- 6) управление факультетом и материальные ресурсы³.

Стандарты пересматриваются каждые 7 лет. По каждому из них разработаны индикаторы для трех уровней: неприемлемо, приемлемо и отлично. Стандарты NCATE — это стандарты деятельности учебного заведения; они содержат лишь самое общее описание того, что должен знать и уметь учитель. Стандарты компетенции учителей по специальностям существуют отдельно и разрабатываются национальными профессиональными организациями учителей-предметников. Например, стандарты Национальной ассоциации учителей обществоведения — это 56-страничный документ [NCSS, 2002]. Все они тоже достаточно часто пересматриваются; с ними можно ознакомиться на сайте NCATE.

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

- 1) вовлечение всех учащихся в учебный процесс и поддержка их усилий;
- 2) создание и поддержание эффективной среды обучения школьников;
- 3) понимание предметного материала и его оптимальная организация в целях обучения;
- 4) планирование преподавания и дизайна учебной работы для всех учащихся;
- 5) оценивание учащихся в процессе обучения;
- 6) профессиональный рост педагога [CSTP, 2009].

Список стандартов с их подстандартами и индикаторами занимает 16 страниц. Вот случайно выбранный подстандарт как пример для оценки уровня специфичности.

³ <http://ncate.org/Standards>

- 1.6. Мониторинг обучения и корректировка преподавания. В процессе своего профессионального роста учителя задаются вопросом: «Как и зачем я...»
- ... систематически проверяю понимание учеников и пересматриваю свои планы?»
 - ... использую на каждом уроке разнообразные стратегии для проверки понимания?»
 - ... слежу за прогрессом учеников с ограниченным знанием английского языка и учеников со специальными нуждами?»
 - ... ускоряю урок, если он идет слишком медленно?»
 - ... импровизирую на месте с учетом интересов учащихся и задаваемых ими вопросов?»
 - ... предоставляю дополнительную поддержку и учебные возможности учащимся, когда одна часть их освоила материал, а другая — нет?»
 - ... корректирую план урока, когда у меня не осталось времени на завершение всего запланированного?»

Нельзя сказать, что стандарты компетенций педагога значительно разнятся в разных штатах. Например, стандарты штата Нью-Йорк [The New York State Teaching Standards, 2011] более традиционны по форме, чем калифорнийские, но включают те же фундаментальные знания и умения учителя: знание учащихся, владение предметом и методами преподавания, умение создать позитивную атмосферу в классе, навыки мониторинга и оценки учебного процесса, умение сотрудничать с коллегами и родителями, способность к профессиональному росту.

Существуют еще и стандарты Национального совета по профессиональным педагогическим стандартам (National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS). Более 100 тыс. учителей добровольно прошли сертификацию Национального совета за 25 лет его существования. Многие штаты предлагают учителям небольшие материальные стимулы за получение национальной сертификации (обычно 1–2 тыс. долларов в год).

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

В NCATE процесс аккредитации факультетов двухступенчатый. На первой ступени каждая из программ (специальностей) внутри педагогического факультета предоставляет документа-

цию в свою национальную профессиональную ассоциацию, например учителей истории или математики. В отчете программы представлены кроме описаний еще и обобщенные данные по 6–8 ключевым замерам студентов за последние 2–3 года: два замера по оценке предметных знаний (обычно результаты предметных тестов и портфолио), результаты тестирования умения планировать, отчет о последней педагогической практике и результаты проверки умения контролировать и анализировать успехи учеников. Авторы программы должны показать, как данные замеров используются для улучшения учебного процесса. Далеко не все программы получают национальную аккредитацию с первого раза, а некоторые теряют ее при очередной аккредитации.

Вторая ступень — это аккредитация факультета в целом. За несколько месяцев до визита комиссии NCATE факультет представляет в комиссию отчет. Об объеме и содержании таких отчетов можно судить по двум примерам, в создании которых автор принимал участие⁴; множество других примеров легко найти в интернете. По каждому стандарту пишется объяснительная записка, а также приводятся обобщенные статистические данные, доказывающие соответствие стандартам NCATE. Изучив отчет, комиссия на 2–3 дня приезжает на место для встреч с преподавателями, администраторами, партнерами и студентами. По результатам визита комиссия принимает решение о продлении аккредитации сроком до семи лет. Часто она находит те или иные недостатки в деятельности факультета и назначает повторный визит, который может состояться через год, а может через 4 года — в зависимости от серьезности замечаний.

Безусловным достоинством аккредитации является ее комплексность. Она помогает создать единый профессиональный язык и выработать более или менее общие требования к качеству учебного процесса. Педагогические факультеты, подтвердившие качество своих программ в ходе проверки комиссией NCATE, могут требовать справедливого распределения ресурсов внутри университета и не чувствовать себя «бедным родственником» среди других факультетов. Стандарты предусматривают обязательное создание системы мониторинга и тем самым способствуют постепенному формированию культуры уважения к объективным данным и привычки доказывать свою профессиональную состоятельность с цифрами в руках.

К недостаткам процесса аккредитации следует отнести тот факт, что он требует значительных трудозатрат и немалых финансовых вложений. Факультет обычно тратит не меньше года на подготовку к визиту аккредитационной комиссии. Естественно, что какие-то текущие практические улучшения при этом ото-

⁴ <http://ricreport.org/> и <http://www.unco.edu/cebs/ncate/>

двигаются на второй план. Как и в любом аккредитационном процессе, возникает вопрос о балансе между реальным улучшением качества педагогического образования и трудозатратами на сбор огромного количества данных и написание объемных докладов. Стоит ли игра свеч? На этот вопрос нет однозначного и универсального ответа. Параметры и приоритеты американской системы аккредитации педагогического образования постоянно изменяются, потому что никто из участников пока не считает, что найден оптимальный вариант. NCATE существует с 1954 г.

Основная ответственность за инновации в области педагогического образования лежит на национальных профессиональных ассоциациях, правительствах штатов и на самих вузах, поскольку федеральное правительство США не имеет прямых рычагов влияния на данную сферу. Исключение составляет широко-масштабная попытка изменить систему оценки труда учителей в штатах — программа «Гонка к вершинам» (Race to the top, RttT), в рамках которой штаты получили крупные федеральные гранты на общую сумму 4,3 млрд долларов. Описание этих реформ, составной частью которых была модернизация педагогического образования, не входит в задачи настоящей статьи, с их целями и содержанием можно познакомиться на сайте программы RttT⁵. Остановлюсь на наиболее заметных инновационных подходах последних лет, некоторые из которых напрямую связаны с RttT.

1.2. Инновационные подходы к улучшению качества подготовки учителей

Клиническая модель (The Clinical Model) изложена в докладе Комиссии голубой ленты NCATE [The Blue Ribbon Panel, 2010]. Сама терминология указывает на сознательное заимствование языка данной модели подготовки педагогических кадров из медицинской профессии. Суть ее заключается в тесной и продуманной связи теории с практикой и в развитии глубоких партнерских отношений между вузами и школами. В основе концепции лежит представление об учительстве как о практической профессии, в соответствии с которым любое теоретическое положение, касающееся подготовки учителей, должно иметь немедленное подтверждение в реальной жизни. Модель предусматривает интенсивные формы педагогической практики, включая годовую интернатуру. Отношения вуза и школы построены на тесном сотрудничестве: школа предоставляет площадку для практики и своих лучших педагогов для обучения студентов, а вуз помогает учителям профессионально расти, поддерживает внедрение новых программ и обеспечивает школы новыми научными разработками. Примеры такого сотрудничества, несомненно, имеются и в российской практике.

⁵ <http://www2.ed.gov/programs/racetothetop/index.html>

Безусловно, идея практической подготовки педагогов ненова. Критики клинической модели указывают на то, что во многих вузах она была принята еще в 1960-е годы. Само по себе увеличение количества часов, отведенных на педагогическую практику, еще не означает повышения качества подготовки учителя. Кроме того, в последние годы в школах наблюдается высокая текучесть административного персонала и постоянно внедряются все новые и новые реформы, тогда как эффективное и надежное сотрудничество требует продолжительных и личных отношений между партнерами.

Модель добавленной стоимости (The Added Value Model) — это потенциально самая радикальная из американских инноваций в области педагогического образования. Суть ее состоит в оценке работы педагогических факультетов на основании достижений учеников, которых обучают выпускники того или иного факультета. До недавнего времени эта идея была практически неосуществима, поскольку ни в одном штате не было баз данных, связывающих воедино три типа сведений: об учителе, о подготовившем его вузе и о результатах, которых добились его ученики. До сих пор в абсолютном большинстве штатов такие базы данных только разрабатываются или просто отсутствуют. Недавно опубликованные результаты анализа данных из Луизианы — одного из пионеров применения модели — показывают, что информации пока недостаточно и там [Gansle, Noell, Burns, 2012]. На основании имеющихся сведений нельзя с уверенностью сказать, что один педагогический факультет лучше другого.

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

- Лежащая в основе модели оценка качества труда учителя по результатам тестов пока не доказала ни своей эффективности, ни практичности. Если даже сравнивать учителей по размеру относительного прироста учебных достижений (а не по абсолютным результатам тестов), то возникают сомнения в том, что этот рост линеен и гомогенен. Например, одаренные дети уже получают самые высокие оценки по тестам и в этом смысле «перестают расти». Дети с серьезными трудностями в обучении тоже не показывают типичного роста. Модель добавочной стоимости может привести к еще

большому оттоку лучших учителей из самых трудных школ и классов.

- Модель предполагает, что эффективность труда учителя в значительной степени зависит от его подготовки в вузе, а не от качества школьного коллектива, стратегии управления, которой придерживается директор, ресурсов и профессиональной поддержки. Концептуальная валидность модели нуждается в подтверждении.
- Первые данные о применении данной модели показывают, что вариабельность эффективности внутри группы выпускников любой программы намного превышает вариабельность между программами. Это означает, что либо программы подготовки не слишком отличаются друг от друга по эффективности, либо мы некорректно измеряем их эффективность.
- И наконец, стоимость и сложность сбора и обработки данных довольно высоки. Неясно, смогут ли штаты найти достаточное количество системных аналитиков и психометристов и оплачивать их высококвалифицированный труд для поддержания этих систем в долгосрочной перспективе. Имеются также сомнения в статистической надежности оценок. Если дезагрегировать данные по годам окончания вуза (ведь программы постоянно изменяются) и по отдельным школам (ведь климат школы тоже влияет на эффективность учителя), то выборки оказываются слишком малы для получения надежных выводов.

Альтернативные программы педагогического образования при всем их разнообразии имеют общую черту: они предусматривают обучение, так сказать, без отрыва от производства. В Америке на них возлагают большие надежды. Самой влиятельной из таких программ является национальный корпус «Учи на благо Америки» (TFA, Teach for America). Выпускник непедагогического факультета проходит короткий курс подготовки (в случае TFA это пять недель интенсивной работы), получает полноценную нагрузку учителя и в то же время берет несколько курсов психолого-педагогического цикла в вечернем или заочном формате.

Результаты работы альтернативных программ являются предметом острых дискуссий. По крайней мере, уже известно, что члены TFA показывают такие же — а в некоторых случаях и более высокие — результаты, как их коллеги, окончившие традиционные педагогические программы [Maier, 2012]. К сожалению, то же самое нельзя сказать о других альтернативных программах. Э. Майер [Ibid.] считает, что успех TFA — это результат отбора наиболее талантливых выпускников, а не следствие их подготовки. По некоторым оценкам, вербовка и подготовка одного члена TFA обходится в 70 тыс. долларов [Heilig, Jez, 2010. P. 11], что значительно превышает стоимость подготовки в обычной про-

грамме. Большинство членов корпуса остаются в школе лишь в течение 2–3 лет и поэтому не могут составить костяк профессионального сообщества.

Технологические инновации в последние годы широко внедряются в Соединенных Штатах как в педагогическом образовании, так и в системе высшего образования в целом, которая переживает период стремительных и непредсказуемых перемен, связанных с использованием информационных технологий и с пересмотром бизнес-модели высшего образования. Анализ этих инноваций может составить предмет увлекательного разговора, но выходит далеко за рамки данной статьи. Отметим лишь те тенденции и разработки, которые могут непосредственно отразиться на педагогическом образовании.

- Видеоколлекции и виртуальные практики. Несмотря на очевидную потребность профессионального сообщества в видеозаписях лучших образцов преподавания в школе, их систематический сбор начался совсем недавно. Их умелое использование в виртуальной педагогической практике со временем позволит интенсифицировать подготовку учителя. Ведь посылая будущих учителей в школы, далеко не всегда можно быть уверенным в том, что они там увидят лучшие образцы профессиональной деятельности. Кроме того, чтобы познакомиться с различными педагогическими практиками вживую, требуется много времени. Наиболее богатыми видеоколлекциями обладают следующие организации:
 - Teachscape — компания, использующая наработки известного исследователя и разработчика инструментов для наблюдения Ш. Дэниелсон (Charlotte Danielson)⁶;
 - Проект замеров эффективного преподавания (The Measures of Effective Teaching, MET), финансируемый Фондом Мелинды и Билла Гейтс⁷;
 - Проект «Учи как чемпион» (Teach Like a Champion) под руководством Дага Лемова (Doug Lemov)⁸;
 - Teacher Tube — менее организованная, но обширная база видеозаписей, создаваемых самими учителями⁹;
 - на Youtube.com тоже огромное количество учебных видеозаписей, но это еще более хаотичный источник;
 - The Khan Academy¹⁰ содержит более 3600 видеозаписей лекций и объяснений по основным предметам общеобразова-

⁶ <http://www.teachscape.com>

⁷ <http://www.metproject.org>

⁸ <http://teachlikeachampion.wiley.com/>

⁹ <http://teachertube.com/>

¹⁰ <http://www.khanacademy.org>

тельной школы. Основная идея этой организации состоит в переходе к «перевернутому уроку» (flipped classroom): дети смотрят лекции и объяснения дома, а домашние задания (самостоятельную работу по закреплению материала) делают в школе с помощью учителя. Многие из этих видеозаписей уже снабжены титрами на других языках, включая русский.

- Базы данных поурочных планов. Буквально десятки сайтов предлагают поурочные и тематические планы с методическими материалами. Пока это еще нестабильная и неорганизованная информационная система, но она уже показывает первые признаки самоорганизации. Например, Lesson Planet¹¹ предлагает рецензируемые планы, т. е. включает механизм отбора наилучших из них. Обилие готовых материалов вынуждает педагогические факультеты пересматривать свои программы. Если раньше мы добивались от студентов умения самостоятельно планировать свою работу, то теперь задача состоит в том, чтобы научить студентов навыкам «курирования» уже готовой информации (content curation).
- Массовые открытые курсы онлайн (МООС, Massive Online Open Course) обещают парадигмальный сдвиг в самой идее высшего образования. Десятки тысяч студентов могут прослушивать один и тот же курс, сотрудничать друг с другом в виртуальном пространстве и даже получить за очень небольшую плату документальное подтверждение своих достижений. Пытаться оценивать размах и последствия воплощения в жизнь этих возможностей пока рано, но, судя по тому, с каким нервным напряжением наблюдают за развитием событий сотни университетских президентов, революция не находится за пределами вероятности. Дело даже не в том, что МООС — это следующее поколение онлайн-образования с использованием искусственного интеллекта, а в том, что они подрывают саму бизнес-модель современного американского вуза. Резкое, в десятки раз, повышение производительности труда профессора за счет разделения труда и новых технологий приведет к серьезным сдвигам во всей индустрии, что, конечно же, не сможет не затронуть педагогическое образование.

Как убедительно показали члены экспертной группы «Новая школа», России необходима модернизация педагогического образования [Развитие сферы образования...]. Авторы предложений Правительству РФ по корректировке Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года («Стратегии 2020») в области образова-

¹¹ <http://www.lessonplanet.com/>

2. Применение американского опыта

2.1. Задачи российской реформы образования и американские уроки

ния выдвигают ряд мер по реформе педагогического образования в рамках модернизационного и инновационного сценариев. При этом наиболее рационально было бы сочетать сохранение преимуществ, которыми обладают российские вузы, с наиболее многообещающими элементами зарубежного опыта. Безусловно, систему образования нельзя создать на пустом месте; ее можно строить только из того, что уже есть.

Убедительное обобщение международного опыта подготовки учителей проведено Л. Дарлинг-Хэммонд [Darling-Hammond, Rothman, 2011]. Она проанализировала наиболее успешные страны (Финляндия, Сингапур и Канадская провинция Онтарио) и пришла к, в общем-то, ожидаемым выводам по поводу того, что именно работает в подготовке учителей: системный подход, тщательный отбор и активная подготовка студентов, привлекательные условия труда учителя, профессиональная переподготовка и развитие лидерских качеств учителя. Международному опыту построения учительской профессии посвящен также уже упомянутый доклад А. Шляйхера [Schleicher, 2011]. В настоящей статье мне бы хотелось сосредоточиться на уроках одной страны — США. Надо отметить, что ее негативный опыт не менее интересен и полезен, чем позитивный.

России, на мой взгляд, следует избегать как широкого распространения альтернативных программ, так и модели добавленной стоимости в оценке работы педагогических факультетов. При всей новизне и привлекательности обоих подходов их продуктивность не подтверждена, и они чрезвычайно дороги. Если их эффективность со временем будет доказана, их можно будет внедрить проще и быстрее, не повторяя чужих ошибок. В то же время американская система профессиональной аккредитации, двухуровневая сертификация учителей, элементы клинической модели и активная стажировка могут быть заимствованы.

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

2.2. Где учить будущего педагога?

Американский опыт убедительно показывает: не так уж и важно, где учить будущего педагога. Казалось бы, традиционные и альтернативные программы радикально отличаются друг от дру-

га, но видимого различия в результатах подготовки обнаружить не удастся.

В США педагогические факультеты есть почти в каждом крупном вузе. Но во многих элитных университетах учителей либо не готовят вообще, либо это крохотные программы по одной-двум специальностям (хотя педагогические аспирантуры есть в большинстве элитных вузов). В то же время многие региональные университеты специализируются на подготовке учителей, и, судя по всему, делают это не хуже самых престижных учебных заведений, и при этом значительно дешевле. Малоизвестные за рубежом университеты составляют олимп педагогических факультетов: University of Michigan at Ann Arbor, San Jose State University, St. Cloud State University, Emporia State University, Northwestern State University Natchitoches, California State University, University of North Carolina, Northern Arizona University, Montclair State University и др.

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

Большинство российских педагогических вузов уже расширили набор программ и предлагают теперь и непедagogические специальности. Хотя их переименование в университеты и было поспешным и преждевременным, оно отражает реальное направление развития. Педвузы со временем превратятся в настоящие университеты. Такой же точно процесс происходил в США в течение XIX и XX вв. Очень многие государственные университеты начинали свою жизнь в XIX в. как так называемые нормальные школы¹², по существу техникумы, в начале XX в. стали учительскими колледжами (Teachers College), а в середине века превратились в полноценные университеты. В большинстве случаев улучшение уже существующих организационных структур более эффективно, чем создание новых.

Большое количество пересекающихся стандартов, безусловно, осложняет деятельность американской системы подготовки учителей. Российская практика разработки единых федеральных стандартов представляется более разумной и рациональной. Иное дело — содержание российских стандартов, которое остав-

2.3. Обновление стандартов

¹² Американское выражение Normal School — это калька с французского École Normale.

ляет желать лучшего. В основу разработки следующей версии государственных стандартов педагогического образования должно быть положено ясное представление о том, какова их главная ожидаемая функция. Для чего вообще нужны стандарты? Ответ на этот вопрос достаточно прост. Поскольку программы подготовки в значительной степени разрабатываются на местах (и это необходимо во избежание застоя), нужен определенный список важных составляющих, которые в той или иной форме должны присутствовать в любой программе. Стандарты устанавливают, что в конечном итоге должен знать и уметь учитель или чему его нужно обязательно научить. Действующие российские стандарты разработаны не для внедрения лучших образцов, а для предотвращения нежелательного развития событий. На самом деле стандарт должен осуществлять обе эти функции. Именно поэтому в стандартах NCATE и предусмотрены три уровня их выполнения — от минимально приемлемого до идеала.

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

Приведу некоторые практические рекомендации по переработке стандартов.

- Объем стандартов должен быть сокращен до размера, который может вместить обычное человеческое сознание. В противном случае они останутся формулировками, предназначенными исключительно для отчетности, и не станут руководством к действию. Если написание отчетов становится самоцелью, то не приходится удивляться тому, что привычку отделять отчетность от практики не удастся преодолеть.
- Фактически в России уже действуют три вида стандартов: 1) стандарты деятельности вузов (например, наличие библиотеки, процент кандидатов и докторов наук и т. д.); 2) общеобразовательные стандарты, единые для всех специальностей; 3) стандарты знаний и умений студентов по каждой специальности. Первые два вида следует оформить как отдельные нормативные документы, регулирующие работу вуза, а третий — выделить в стандарты по специальности. Это позволит

сократить общий объем нормативной документации за счет объединения повторяющихся разделов. Кроме того, такая организация стандартов имеет практический смысл, потому что администрация университета и межфакультетские кафедры в основном отвечают за выполнение первых двух видов стандартов, а профильные факультеты и их ведущие кафедры — за третий.

- Стандарты деятельности педагогических учреждений должны включать налаживание системы сбора и анализа данных, регулярных замеров ключевых компетенций студентов. Курсовые оценки обладают очень низкой надежностью и не могут быть использованы для мониторинга результативности учебного процесса. Отправной точкой для описания подобных систем могут послужить модифицированные стандарты NCATE.
- Действующие стандарты включают чрезвычайно абстрактные компетенции, например способность «применять современные методики и технологии организации и реализации образовательного процесса на различных образовательных ступенях в различных образовательных учреждениях». Вряд ли такого рода описание может быть полезно для улучшения учебного процесса. Поэтому необходимо найти формулировки, более конкретно описывающие умения учителя, например как в стандартах NBPTS.

Нет никаких оснований повторять американские ошибки в том, что касается построения системы аккредитации: к таковым относится и ее региональное устройство, и дублирование процессов (со стороны штата и NCATE). В России пока отсутствует развитая сеть авторитетных профессиональных ассоциаций, так что реальной альтернативы государственной аккредитации не существует. В долгосрочной же перспективе создание системы таких общественных организаций необходимо. Каким бы компетентным ни был персонал Министерства образования, реальным авторитетом среди учителей может пользоваться лишь профессиональная общественная организация с прозрачным управлением, выборностью руководителей и определенной историей.

Поскольку обязательная отчетность создает достаточно высокую нагрузку на российские вузы, усугублять ситуацию, вводя дополнительный уровень профессиональной аккредитации для педагогических программ, было бы нерационально. Наиболее приемлемым вариантом представляется переработка существующей общевузовской системы аккредитации с включением в нее специальных стандартов и требований к педагогическим специальностям.

Американский опыт позволяет предложить новые формы аккредитации. Например, трудозатраты на создание отчетной документации не всегда оправданны. Существенным шагом впе-

2.4. Аккредитация

ред может стать переход от модели отчетности к модели аудита. Если аккредитация осуществляется на основе отчетности, документация создается специально для проверяющих организаций, она нередко весьма далека от реальной жизни вуза и поднимается лишь к приезду очередных проверяющих. В модели аудита аккредитационные службы знакомятся с реальной документацией, используемой в практической работе: с рабочими планами занятий, ведомостями успеваемости, информацией для студентов, протоколами заседаний кафедр, сайтом факультета, списками сотрудников в отделе кадров и т. д. Кроме того, аккредитационная комиссия, конечно, проведет интервью с преподавателями и студентами, для того чтобы подтвердить соответствие документации реальной практике.

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

2.5. Привлечение талантливых абитуриентов

В США лишь 23% первокурсников педвузов составляют выпускники школ из верхней трети рейтинга успеваемости. В Финляндии, Сингапуре и Южной Корее все первокурсники педвузов относятся к верхней трети рейтинга [Auguste, Kihn, Miller, 2010]. Конкурс на одно место в программах подготовки учителей начальных классов в Финляндии — 10 человек. Из 20 тыс. подавших заявления на все педагогические специальности отбираются около 5 тыс. студентов [Darling-Hammond, Rothman, 2011. P. 14].

Высокий престиж учительской профессии связан не только с достойной оплатой труда и с традиционным в финском обществе уважением к учителю, но и с возможностями творчества и самореализации, которые она предоставляет. А вот профессиональная деятельность американского учителя намного ближе к труду рабочего, чем к труду творческого «белого воротничка»: его день более регламентирован, у него высокая учебная нагрузка, он принимает меньше решений, у него меньше возможностей сотрудничать с коллегами.

В мотивации школьных учителей, равно как и университетских преподавателей, важную роль играют стимулы, которые Я. И. Кузьминов называет «факторами нематериального вознаграждения»: «а) высокая самооценка, постоянно поддерживаемое ощущение собственного авторитета и общественной полезности своей работы и б) высокая защищенность работника, низкий риск потерять работу по не зависящим от работника

обстоятельствам» [Кузьминов, 2011. С. 29]. Резкое повышение зарплат в массовой профессии чревато не только инфляцией, но и другими нежелательными последствиями (например, негативное стимулирование выхода на пенсию). Вложение же относительно небольших средств в развитие профессиональных сообществ учителей, в поездки по профессиональному обмену, в том числе и за рубеж, в субсидии на получение магистерских дипломов может изменить профессиональное самосознание учителя и привлечь в ряды учительства более подготовленных абитуриентов. В русле той же логики ценой относительно небольших затрат студенческую жизнь в педвузах можно сделать более интересной и насыщенной и таким образом привлекать творческую молодежь в учительскую профессию.

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

Чтобы эта схема обновления сработала, нужно предельно четко определить те умения, которыми должны обладать учителя с магистерской степенью. Они должны уметь собирать и анализировать данные о достижениях учащихся, разрабатывать инструменты измерения знаний, дифференцировать преподавание, использовать современные технические средства обучения и организовывать группы коллег для профессионального развития. Возможно, эти компетенции потребуются подтверждать через федеральные тесты или экзамены. Многие региональные вузы потеряют право выдавать магистерские дипломы и должны будут пройти аккредитацию, чтобы снова его получить. Суть идеи в том, чтобы вместо обычного переименования программ сделать магистерскую степень синонимом современного учителя.

Одним из самых слабых звеньев педагогического образования в США является последипломная стажировка (induction), т. е. система поддержки новых учителей в первые годы их работы. В течение нескольких десятилетий подавляющее большинство

2.6. Магистерские программы

2.7. Последипломная стажировка

исследователей проблем образования подчеркивает необходимость создания качественных программ последипломной стажировки. Обычно такая программа подразумевает назначение молодому учителю наставника из числа опытных учителей, в лучших программах наставник освобождается от части своей повседневной нагрузки. Кроме того, обычно создаются группы взаимной поддержки и профессионального роста для начинающих учителей. Они часто также принимают участие в вечерних или онлайн-курсах, предлагаемых университетом (см., например, [Porter, Smith, Desimone, 2012]).

Проведению в жизнь эффективной и стабильной политики стажировок мешает децентрализованность образовательного бюджета США. В стране существует множество успешных моделей стажировки, которые доказали свою эффективность. Разработаны интересные методики, в частности некоммерческой организацией The New Teacher Center¹³. К сожалению, ввиду финансовой нестабильности внедрение этих программ ограничивается множеством краткосрочных экспериментов, которые начинаются и прекращаются, не успев доказать свою продуктивность. Долгосрочная федеральная программа последипломной стажировки молодых учителей могла бы обеспечить надежное повышение качества преподавания и снижение текучести кадров. При значительном сокращении текучести кадров можно было бы количественно сократить подготовку учителей и сфокусировать усилия на качестве педагогического образования.

* * *

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

Литература

1. Кузьминов Я. И. Академическое сообщество и академические контракты: вызовы и ответы последнего времени / М. М. Юдкевич (ред.) Контракты в академическом мире. М.: Издат. дом НИУ ВШЭ, 2011. С. 13–30.
2. Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации в среднесрочной перспективе. Доклад экспертной группы // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 6–73.
3. Auguste B., Kihn P., Miller M. (2010) Closing the talent gap: Attracting and retaining top third graduates to a career in teaching. McKinsey&Company http://www.mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Closing_the_talent_gap.pdf
4. Baum S., Payea K. (2011) Trends in student aid, 2011 / Trends in Higher Education Series. NY, College Board Advocacy & Policy Center. http://trends.collegeboard.org/downloads/Student_Aid_2011.pdf

¹³ <http://www.newteachercenter.org>

5. CHEA, Council for Higher Education Accreditation <http://www.chea.org>.
6. CSTP (2009) California Standards for the Teaching Profession. Commission on Teacher Credentialing <http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/standards/CSTP-2009.pdf>
7. Darling-Hammond L., Rothman R. (Eds.) (2011) *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education; Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
8. Gansle K. A., Noell G. H., Burns J. M. (2012) Do student achievement outcomes differ across teacher preparation programs? An analysis of teacher education in Louisiana // *Journal of Teacher Education*. Vol. 63. No 5. P. 304–317.
9. Hanushek E. A. (2010) The economic value of higher teacher quality // Working Paper № 56, National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research <http://www.urban.org/UploadedPDF/1001507-Higher-Teacher-Quality.pdf>
10. Heilig J. V., Jez S. J. (2010) *Teach for America: A review of the evidence*. Boulder, CO: National Education Policy Center, Univ. of Colorado <http://epicpolicy.org/publication/teach-for-america>
11. Maier A. (2012) Doing good and doing well: Credentialism and teach for America // *Journal of Teacher Education*. Vol. 63. No 1. P. 10–22.
12. NCES (2007) *Status and trends in the Education of Racial and Ethnic Minorities* <http://nces.ed.gov/pubs2007/minoritytrends/#1>
13. NCES Fast Facts (2012) *Teacher Trends* <http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=28>
14. NCSS (2002) *National Standards for Social Studies Teachers*. National Council for the Social Studies <http://downloads.ncss.org/NCSSTeacherStandardsVol1-rev2004.pdf>
15. NCTQ: National Council on Teacher Quality <http://www.nctq.org/p/edschools/list.jsp>
16. Porter A. C., Smith T. M., Desimone L. S. (eds) (2010) *Organization and effectiveness of induction programs for new teachers*. The National Society for the Study of Education Yearbook. Vol. 111. Issue 2.
17. RttT: Race to the Top <http://www2.ed.gov/programs/racetothetop/index.html>
18. SASS (2007/08) *Schools and staffing survey*. National Center for Education Statistics http://nces.ed.gov/surveys/sass/tables/sass0708_2009320_d1s_06.asp
19. Schleicher A. (2011) *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*, OECD Publishing. Также доступен перевод: *Учитель как специалист высокой квалификации: построение профессии. Уроки со всего мира* // *Вопросы образования*. 2012. № 2. С. 5–62.
20. *Teacher Shortage Areas Nationwide Listing* (2012) U. S. Department of Education, Office of Postsecondary Education <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ope/pol/tsa.pdf>
21. The Blue Ribbon Panel (2010) *Teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers* <http://ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=zzeiB1OoqPk%3d&tabid=715>
22. *The New York State Teaching Standards* (2011) <http://www.highered.nysed.gov/tcert/pdf/teachingstandards9122011.pdf>
23. U. S. Census Bureau (2011) *Profile America: Facts for features* http://www.census.gov/newsroom/releases/archives/facts_for_features_special_editions/cb11-ff15.html

Professional Teacher Training in the US: Lessons for Russia

Author **Alexander Sidorkin**

Ph.D., Dean, Feinstein School of Education and Human Development, Rhode Island College. Address: 600 Mount Pleasant Avenue, Providence, RI 02908, USA. E-mail: asidorkin@ric.edu

Abstract The paper explores the accreditation system, professional standards of faculties of education, and some innovations in teacher training in the US: the Clinical Model of teacher education designed to build tight and deliberate connection between theory and practice and to develop close partner relationships between universities and schools; the Added Value Model used to assess performance of faculties of education based on achievements of students taught by graduates of these faculties; alternative on-the-job teacher education programs, the most prestigious of which is Teach for America (TFA), a national teacher corps. The author speculates on the technological innovations applied in US universities of teacher education, such as video collections and virtual events, lesson plan databases, or Massive Open Online Courses (MOOCs). The experience of American universities is analyzed with regard to major aspects of possible pedagogical education reform in Russia. The author argues that Russian education system should avoid wide use of alternative programs and the Added Value Model in assessing performance of faculties of education due to unverified validity and high financial cost of both. At the same time, American system of professional accreditation, two-level teacher certification, certain components of the Clinical Model, and active teacher internship may be successfully adopted by Russia. Experience gained in the TFA national corps could also be useful for Russia, provided that the program is not regarded as a permanent solution.

Keywords teacher training, accreditation, educational standards, teaching quality assessment, Master's programs, online education.

- References** Auguste B., Kihn P., Miller M. (2010) *Closing the Talent Gap: Attracting and Retaining Top Third Graduates to a Career in Teaching*. Available at: http://www.mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Closing_the_talent_gap.pdf (accessed 11 October 2012).
- Baum S., Payea K. (2011) *Trends in Student Aid, 2011*. NY: College Board Advocacy & Policy Center. Available at: http://trends.collegeboard.org/downloads/Student_Aid_2011.pdf (accessed 11 October 2012).
- Council for Higher Education Accreditation*. Available at: <http://www.chea.org> (accessed 11 October 2012).
- CSTP (2009) *California Standards for the Teaching Profession. Commission on Teacher Credentialing*. Available at: <http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/standards/CSTP-2009.pdf> (accessed 11 October 2012).
- Darling-Hammond L., Rothman R. (eds) (2011) *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education; Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Gansle K. A., Noell G. H., Burns J. M. (2012) Do Student Achievement Outcomes Differ across Teacher Preparation Programs? An Analysis of Teacher Education in Louisiana. *Journal of Teacher Education*, vol. 63, no 5, pp. 304–317.
- Hanushek E. A. (2010) *The Economic Value of Higher Teacher Quality*. Working Paper 56. Washington, DC: National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research. Available at: <http://www.urban.org/Upload-eDPDF/1001507-Higher-Teacher-Quality.pdf> (accessed 11 October 2012).

- Heilig J. V., Jez S. J. (2010) *Teach for America: A Review of the Evidence*. Boulder, CO: National Education Policy Center, Univ. of Colorado. Available at: <http://epicpolicy.org/publication/teach-for-america> (accessed 11 October 2012).
- HSE (2012) Razitiye sfery obrazovaniya i sotsializatsii v Rossiyskoy Federatsii v srednesrochnoy perspektive [Medium-Term Development of Education and Socialization in the Russian Federation]. *Voprosy obrazovaniya*, no 1, pp. 6–73.
- Kuzminov Y. (2011) Akademicheskoye soobshchestvo i akademicheskiye kontrakty: vyzovy i otvety poslednego vremeni [Academic Community and Academic Contracts: Recent Challenges and Solutions]. *Kontrakty v akademicheskoy mire* [Contracts in Academic Community] (ed. M. Yudkevich), Moscow: HSE, pp. 13–30.
- Maier A. (2012) Doing Good and Doing Well: Credentialism and Teach for America. *Journal of Teacher Education*, vol. 63, no 1, pp. 10–22.
- NCES (2007) *Status and trends in the Education of Racial and Ethnic Minorities*. Available at: <http://nces.ed.gov/pubs2007/minoritytrends/#1> (accessed 11 October 2012).
- NCES Fast Facts (2012) *Teacher Trends*. Available at: <http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=28> (accessed 11 October 2012).
- NCSS (2002) *National Standards for Social Studies Teachers*. National Council for the Social Studies. Available at: <http://downloads.ncss.org/NCSSTeacherStandardsVol1-rev2004.pdf> (accessed 11 October 2012).
- National Council on Teacher Quality*. Available at: <http://www.nctq.org/p/ed-schools/list.jsp> (accessed 11 October 2012).
- Porter A. C., Smith T. M., Desimone L. S. (eds) (2010) Organization and Effectiveness of Induction Programs for New Teachers. *The National Society for the Study of Education Yearbook*, vol. 111, no 2.
- Race to the Top*. Available at: <http://www2.ed.gov/programs/racetothetop/index.html> (accessed 11 October 2012).
- SASS (2007/08) *Schools and Staffing Survey*. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Available at: http://nces.ed.gov/surveys/sass/tables/sass0708_2009320_d1s_06.asp (accessed 11 October 2012).
- Schleicher A. (2011) *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*. OECD Publishing.
- The Blue Ribbon Panel (2010) *Teacher Education through Clinical Practice: A National Strategy to Prepare Effective Teachers*. Available at: <http://ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=zzeiB1OoqPk%3d&tabid=715> (accessed 11 October 2012).
- The New York State Education Department (2011) *The New York State Teaching Standards*. Available at: <http://www.highered.nysed.gov/tcert/pdf/teaching-standards9122011.pdf> (accessed 11 October 2012).
- U. S. Department of Education (2012) *Teacher Shortage Areas Nationwide Listing*. Available at: <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ope/pol/tsa.pdf> (accessed 11 October 2012).
- U. S. Census Bureau (2011) *Profile America: Facts for features*. Available at: http://www.census.gov/newsroom/releases/archives/facts_for_features_special_editions/cb11-ff15.html (accessed 11 October 2012).