



М.Л. Агранович, И.Д. Фруммин

КАДРЫ ОБРАЗОВАНИЯ – БОЛЬШЕ ДЕШЕВЫХ ИЛИ МЕНЬШЕ ДОРОГИХ?

Аннотация

Авторы рассматривают проблемы учительского корпуса в России в сравнительной перспективе. Показано, что заработная плата российских учителей значительно ниже зарубежных аналогов. Структура занятости в сфере образования также отличается от международной практики. Обсуждаются сценарии кадрового обеспечения российской школы и отмечается, что существующие тренды могут привести к формированию значительного по масштабам сектора низкокачественного образования.

1. Введение

Плохое положение с кадрами образования стало общим местом в дискуссиях об образовательной политике в России. Большая часть обсуждений завершается выводом о том, что в России есть замечательный слой педагогических работников, которые плохо оплачиваются неблагодарными властями. Единственным следствием из этого вывода является рекомендация срочно повысить зарплату.

В каждом отдельном случае авторы согласны с этими утверждениями. Ситуация, в которой конкретный замечательный учитель в крупном городе получает 5200 рублей в месяц (Санкт-Петербург, 2004/2005 учебный год), а любимый студентами профессор в среднем университете — примерно столько же, действительно нетерпима (данные Росстата). Но решит ли конкретные проблемы предполагаемое увеличение зарплаты вдвое к 2008 г.? А главное, решит ли увеличение зарплаты задачи повышения качества образования? На этот вопрос мы пытаемся ответить в данном сообщении, используя некоторые данные о состоянии российской системы образования в контексте международных показателей. Мы решили ограничиться проблемами учителей средней школы, поскольку это самая массовая часть преподавательского корпуса. Думается, что основные выводы будут в значительной степени справедливы и для других групп воспитателей и преподавателей. Заметим при этом, что масштабы задачи огромны. Ведь по численности занятых отрасль образования уступает только промышленности, сельскому хозяйству и торговле с общественным питанием. При этом учителя общеобразовательных учебных заведений составляют около четверти занятых в образовании, являясь одной из самых многочисленных профессиональных групп: из каждых пятидесяти работающих один — школьный учитель.



Когда деятели образования приводят в качестве аргумента в пользу необходимости повышения зарплаты учителям нехватку квалифицированных педагогов, деятели финансов возражают: учительских вакансий в России не так много, да и качественный их состав неплох.

Аргумент относительно вакансий кажется справедливым. Действительно, в большинстве регионов России в школах преподаются все предметы, вакансии составляют в среднем чуть более одного процента и существенно выше только на Дальнем Востоке и в некоторых автономных округах. Сложности, пожалуй, возникают только с преподаванием иностранного языка.

Что же касается качественного состава, то этот вопрос более сложен. Поскольку в России не проводятся исследования качественного состава учительского корпуса в смысле результативности или используемых технологий и методов обучения (впрочем, такие исследования большая редкость и за рубежом), то приходится использовать объективные, но косвенные показатели качества учительских кадров.

Важным показателем является *уровень образования*, нередко толкуемый как уровень квалификации. С этим все в порядке. Действительно, школьный учитель в России имеет сравнительно высокую квалификацию: доля преподавателей в начальной школе с образованием не ниже среднего специального составляет 96%, в основной и старшей школе учителя с высшим образованием составляют 92% педагогического корпуса, и этот показатель растет на протяжении последних пяти лет во всех федеральных округах (за исключением Южного ФО, где наблюдается незначительное снижение). По этому показателю Россия находится на уровне самых развитых стран (здесь и далее в данном параграфе сравнительные данные приведены по: [1]).

Однако возрастная структура российского учительства, мягко говоря, неоптимальна. Растет доля учителей пенсионного возраста, и в 2004 г. она превысила 14%. В условиях изменения содержания образования, появления новых образовательных технологий, в том числе основанных на современных информационных возможностях, образование, полученное несколько десятков лет назад, утрачивает актуальность.

На старение кадров указывает и стремительный рост доли преподавателей со стажем работы свыше 10 лет (рис. 1).

Для сравнения скажем, что в странах ОЭСР доля преподавателей в возрасте 60 лет и старше составляет 3,1%, причем 75% школьных учителей — люди до 50 лет.

В результате за последние четыре года доля преподавателей со стажем менее 20 лет снижалась по всем группам (рис. 2). Доля же учителей со стажем 20 и более лет выросла на 12%. Причем необходимо отметить, что это происходит в условиях снижения общей численности преподавателей, вызванного сокращением количества учащихся.

2. В чем
проявляется
кадровый
кризис



Рис. 1 Доля преподавателей пенсионного возраста и доля преподавателей со стажем свыше 10 лет (%)

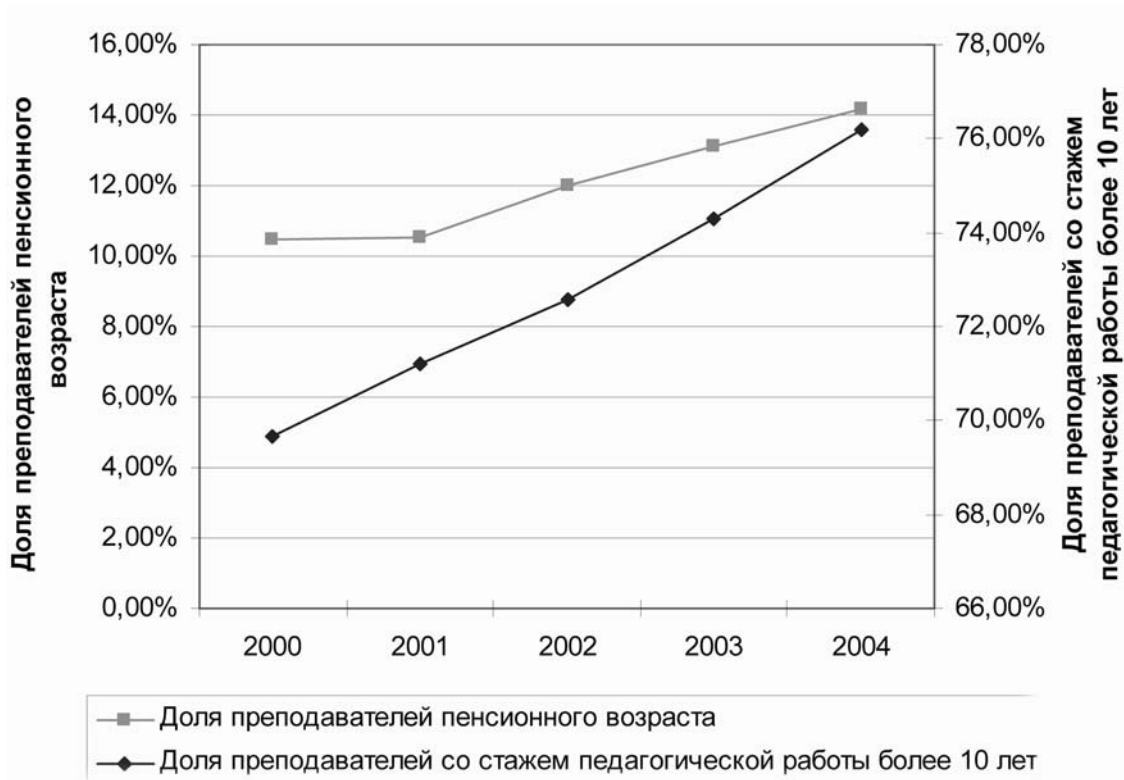
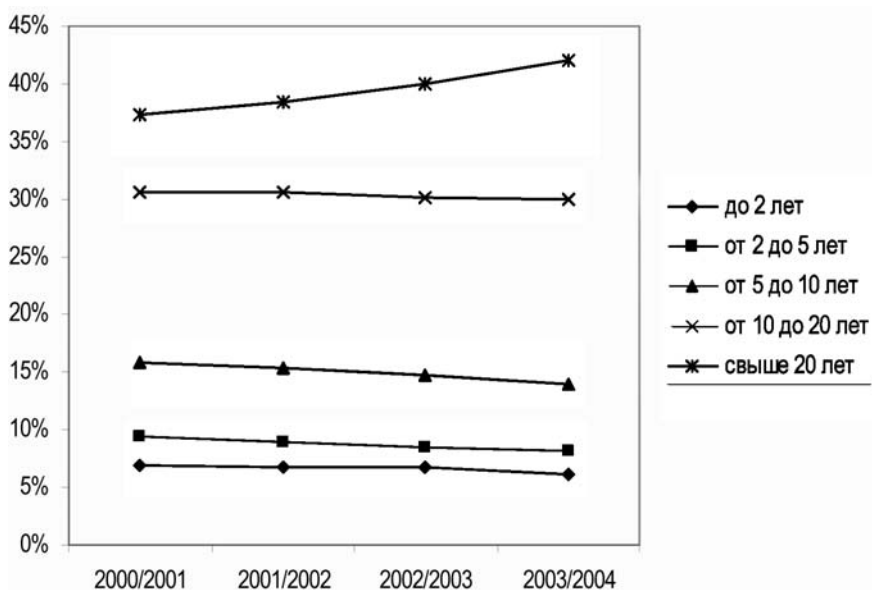


Рис. 2 Структура преподавательских кадров по стажу (доля в общей численности, %)





Региональная дифференциация в возрастной структуре преподавателей значительна — доля учителей пенсионного возраста (при среднем по России значении — 14%) колеблется от 8% в Чувашской Республике до 35% в Сахалинской области. Как показывает анализ, доля преподавателей пенсионного возраста в регионах связана с двумя факторами: уровнем оплаты труда и долей вакансий. При этом уровень безработицы в регионе не влияет на возрастную структуру преподавательского корпуса. Иными словами, необходимость привлечения в систему пожилых людей вызвана слабой конкурентной привлекательностью рабочего места учителя на рынке труда: даже безработица не привлекает молодежь в образование, а более высокий уровень оплаты труда позволяет только удерживать пенсионеров в системе.

Как и во всем мире, большинство российских преподавателей — женщины. Однако в странах ОЭСР это большинство ограничено 67% в старшей школе (среднее значение по странам ОЭСР) [10]. В России же женщины составляют более 86% школьных учителей, и данный показатель имеет тенденцию к увеличению.

Наконец, важнейшим показателем качества учительского корпуса является его социальное и психологическое самочувствие. И здесь проблемы выглядят особенно остро. Вот, например, по данным исследований Центра социологии образования и ВНИК «Сельская школа» [6, 5], доля тех, кто удовлетворен оплатой труда, с 1991 по 2001 г. упала более чем в десять раз и сейчас уже ничтожно мала. Доля тех, кто считает себя среднеобеспеченными, сократилась в 2,5 раза. В результате сегодня 80,8% учителей считают себя мало- или низкообеспеченными. Драматическую картину внутренней депрессии целой профессиональной группы дополняют данные А.А. Овсянникова: за десять лет (после опроса 1990 г.) доля учителей, считающих свой доход низким и нищенским, увеличилась с 45% до 82% (увеличение в два раза), в то время как доля учителей с доходами средними и более высокими снизилась с 55% до 19% [4]. Не случайно 85% сельских учителей (это данные 2003 г. — [5]) определяют свое состояние как «депрессивное». Выступления учителей в ходе профсоюзной акции протеста против социальной политики правительства в октябре 2005 г. подтвердили эти данные.

Интересную и показательную характеристику учительского самочувствия высвечивают данные В.С. Собкина [6], показывающие, что в отличие от своих западноевропейских коллег российские педагоги не уверены в завтрашнем дне, не ощущают позитивных эффектов социального развития.

Влияние учительского самочувствия на эффективность образовательного процесса трудно переоценить. Не случайно, как показывают исследования Красноярского института психологии и педагогики развития [7], большинство школьников воспринимает учителей как людей усталых, недовольных, неуспешных. Какие же позитивные социальные отношения могут складываться на фоне такого восприятия?



Можно согласиться с выводами А.А. Овсянникова, что «40% учителей — это профессионально невостребованные люди. Это и потенциал роста, и потенциал потерь. Сегодня же эти люди — не работники. Они или уйдут, или воспрянут, откликнувшись на рост общественного внимания к школе, или будут калечить равнодушием и апатией детей. Гигантскую телегу российской школы сегодня тащат примерно 60% учителей, сохранивших любовь и верность профессии» [4].

При этом важно подчеркнуть, что эта усредненная картина не дает представления о более многообразной картине кадрового или качественного кризиса в российском школьном образовании. Как показывают некоторые социологические исследования, в России сформировались три кластера школ [3]¹. Один, самый немногочисленный, включает динамично развивающиеся, инновационные школы с относительно сбалансированным возрастным и гендерным составом работников. В них концентрируются активные учителя и менеджеры нового поколения. Другой кластер объединяет школы, работающие стабильно в некотором инерционном режиме и держащиеся либо на отборе детей (к этому типу относятся многие лицеи и гимназии), либо на нескольких харизматических педагогах старшего поколения (к этому типу относятся, например, так называемые школы с традициями в малых городах). Будущее этого кластера представляется тревожным, но особую тревогу вызывает расширение третьего кластера, куда входят школы, потерявшие надежду, с сильно постаревшим женским коллективом, вынужденные работать в исключительно неблагоприятных социальных условиях. Значительную часть педагогических коллективов в этих школах и составляют педагоги, принадлежащие к тем 40%, о которых пишет А. А. Овсянников.

В школах этого кластера формируется особая культура социальной безответственности и озлобленности. В этих школах среднестатистический учитель — пожилая женщина, обремененная заботами и вынужденная думать не о новых образовательных технологиях и требованиях к образованию, а о том, как свести концы с концами.

В такие школы молодые учителя просто не идут, а если и идут, то либо приспосабливаются к доминирующей культуре, либо уходят из школы. Наши интервью с выпускниками нескольких педагогических университетов говорят о том, что потенциальные педагоги не рвутся в школу не только из-за низкой зарплаты, но и из-за «отношений в коллективе», «школьной рутины», «отсутствия перспектив». Таким школам естественные процессы обновления кадров уже не помогут. Кадровый кризис в них стал отражением качественной стагнации. Именно об учителях, составляющих большинство в этих школах, пишет А.А. Овсянников: «Здесь учительство демонстрирует угнетающий пессимизм, здесь более высок уровень агрессивности,

¹ Эти данные подтверждаются недавним исследованием Института социологии РАН под руководством Д.Л. Константиновского (неопубликованный отчет — НФПК, 2005).



нетерпимости, политического радикализма. У учителей этих слоев высок уровень самооценки их не востребоваемости и социальной ненужности. У них низок интерес к работе, они тревожны и озабочены своим существованием. Они уже теряют качества педагогов. Винить их за это нельзя. Учителя этих социальных слоев вносят в учительскую среду антигуманистическую культуру, через них учительство осваивает ценности социальных низов, демонстрирующих склонность к агрессивным действиям, голодовкам, акциям протеста» [4].

Таким образом, можно согласиться с тем, что система школьного образования переживает серьезный кадровый кризис, который для целой группы школ уже стал причиной резкого снижения качества работы. Есть основания предполагать, что при сохранении существующих тенденций будет расти число школ, в которых складывается неоптимальная возрастная и гендерная структура учительского состава, в которых снижается мотивация учителей и качество их работы.

Очевидно, что важнейшей причиной такого кадрового кризиса является низкая зарплата. Однако попробуем обсуждать вопросы заработной платы вместе с вопросами нагрузки.

Говоря о нагрузке учителя, нам приходится использовать такой показатель, как количество аудиторных часов (то есть время, проведенное непосредственно в классе в процессе обучения), вырабатываемых учителем в год и в неделю. Конечно, по этому показателю нельзя судить о реальной нагрузке, которая включает и проверку домашних заданий, и другие работы, выполняемые учителем. Но именно количество вырабатываемых часов мало зависит от энтузиазма и добросовестности, являясь некоторым объективным показателем. Сравнивая этот показатель с показателями в других странах, мы обнаруживаем интересную ситуацию: количество часов в год, которые российский учитель проводит в классе, в два раза меньше, чем у его коллег в странах ОЭСР. Это связано не только с более коротким учебным годом, продолжительность которого на 15% меньше, чем в странах ОЭСР. Но и с тем, что и нормативная (18 часов в неделю), и реальная средняя недельная нагрузка российского учителя (работающего в школе на полной ставке) ниже, чем у учителей в Западной Европе. Здесь стоит напомнить, что, как правило, учитель в Голландии или в Великобритании проводит в школе практически полный рабочий день, куда включены и его уроки, и дополнительные занятия с отстающими учениками, и проверка домашних заданий. Среднее установленное законом рабочее время учителя в странах ОЭСР равняется 1669 часам в год или 8 часам в день при пятидневной рабочей неделе.

Каждый, кто когда-то преподавал, понимает, что интенсивность нагрузки связана не только с количеством часов, проведенных в классе, но и с количеством учеников в классе. По этому показателю средний российский педагог также менее загружен, чем его западный коллега.

3. Сравнительная интенсивность учительского труда



В России, как и в большинстве развитых стран, общая численность школьных учителей в последние годы снижается. Это связано в первую очередь с демографическими процессами — падением количества учащихся. Однако численность преподавателей сокращается медленнее, чем численность учащихся, и в результате соотношение учащихся и преподавателей в России, и без того низкое, снизилось в 2003 г. до 11, что существенно ниже, чем в странах ОЭСР. Для сравнения скажем, что в США этот показатель составляет 15,4, а в Канаде — 17. По количеству учащихся в классе российская школа уступает среднему значению для стран ОЭСР: 20 учеников против 24 в средней школе и 16 против 22 — в начальной [10].

Таким образом, если измерять нагрузку не просто в рабочих часах, а в ученико-часах, то средняя загрузка российского учителя оказывается на 20—30% ниже, чем у его западных коллег.

Здесь, конечно, надо оговориться, что, как и любые усредненные характеристики, эти выводы, разумеется, не отражают реального многообразия картины. Общеизвестно, что в российской школе работает много подвижников, отдающих детям все свободное время. Они регулярно проверяют огромные домашние задания, проводят кружки и готовят учеников к олимпиадам, ходят с ними в походы и на экскурсии. Но тем не менее усредненная картина отражает некоторую институциональную реальность и говорит, в частности, о том, что существующая организация учительского труда не стимулирует его интенсивность и тем более эффективность. Более того, в школах третьего кластера, о которых мы говорили выше, сформировалась культура низкой интенсивности. Там неоплачиваемая активность педагогов сводится к минимуму, освобождая их время для репетиторства, ведения хозяйства и других внешкольных видов занятости.

4. Зарплата

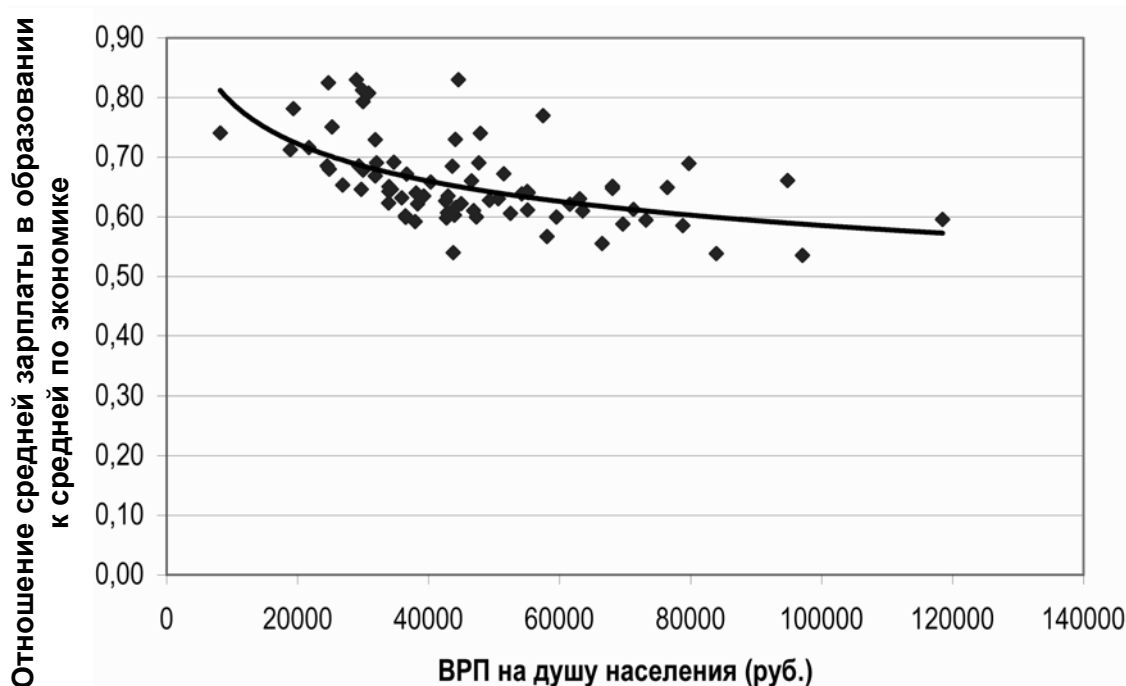
Начнем с абсолютных размеров заработной платы. Годовая зарплата учителя в России — около 5 тысяч долларов (в пересчете по паритету покупательной способности — ППС), и по этому показателю мы уступаем не только странам ОЭСР (38 тысяч долларов), но и таким странам, как Тунис, Индия, Парагвай, то есть странам, отстающим от России по уровню экономического развития [10].

Но размер заработной платы в абсолютном выражении (даже с учетом паритета покупательной способности) не позволяет судить о месте учительской профессии среди других, то есть не позволяет говорить о ее привлекательности. В России принято сравнивать заработную плату в образовании со средней по экономике. И здесь приходится отмечать, что, несмотря на повышения, зарплата учителей составляет около 60% от средней по экономике и за последние пять лет, при определенных колебаниях, остается на одном уровне в сравнении с заработками в других отраслях. Не менее, если не более, показательны сравнения заработной платы в образовании с величиной прожиточного минимума. По этому показателю зарплата в образовании выросла и в 2003 г. превысила прожиточный минимум



на 45%. Заметим, что в 1999 г. она была даже ниже прожиточного минимума (88%). При этом, однако, остаются регионы из числа наиболее депрессивных, в которых зарплата в образовании находится на уровне или даже ниже прожиточного минимума. В наиболее экономически развитых регионах свои проблемы: по абсолютному значению зарплата в них существенно выше, чем в менее богатых регионах (заработная плата московского учителя выше средней по России в 1,4 раза), но положение учителей относительно хуже, поскольку больше разрыв между оплатой труда в экономике в целом и в образовании (рис. 3).

Рис. 3 Взаимосвязь относительной оплаты труда в образовании и ВВП на душу населения



В международной статистике для оценки относительного размера оплаты труда педагогов используется такой индикатор, как соотношения заработной платы учителя с ВВП на душу населения, который нивелирует национальные различия в системах оплаты, формах налогообложения и позволяет проводить достаточно корректные сопоставления. В странах ОЭСР эта величина составляет 1,37, а в бедных странах — 2,56 [10] (вспомним, с каким уважением в бразильских сериалах говорили: «Он инженер» или «Он учитель»). В России соотношение оплаты труда в образовании и подушевого ВВП составляет 0,64 (оценка). То есть, грубо говоря, в нашей стране профессия учителя в два с лишним раза менее уважаемая, чем в развитых странах, и в четыре раза — чем в бедных.



Именно относительный размер заработной платы, с нашей точки зрения, и является определяющим фактором учительского самочувствия и низкой привлекательности профессии. Ведущий специалист по проблемам учителей из США Линда Дарлинг-Хаммонд пишет в недавнем «Обзоре политики по отношению к учителям в США»: «Те, кто говорит, что зарплата не влияет на качество работы, лукавят. Действительно, повышение заработной платы на 5—10% в том случае, если зарплата уже сравнима со средней зарплатой в экономике, не влияет всерьез на качество работы и на результаты обучения. Но во всех тех штатах и графствах, где зарплата учителей была значительно (а для нее “значительно” — это на 20—30%, а не “в два раза” — Авторы.) ниже, чем средняя зарплата в экономике, все показатели результативности учительского труда были хуже, чем в иных штатах» [9]. То есть лукавством является сведение вопроса об учительской зарплате к вопросу о том, влияет ли ее повышение на качество работы. Вопрос не в этом. Вопрос в том, является ли тот факт, что зарплата педагога составляет примерно 50% средней в экономике, значимым для качества образования? И ответ — «да».

Заметим здесь, что еще в 1966 г. ЮНЕСКО приняла резолюцию о статусе учителей, в которой явно представлена рекомендация о том, что средняя зарплата учителей должна быть не ниже зарплат других профессионалов с аналогичным уровнем квалификации [11].

При этом важно подчеркнуть, что премиальные системы, возникающие в последние годы (существенным добавлением к ним являются последние инициативы Президента РФ по выплате премий в размере ста тысяч рублей десяти тысячам учителей), не решают проблему, поскольку для общественного сознания и для учительского самочувствия принципиальными являются систематичность выплат и их относительная доступность для массы учителей. Пока же наличие отдельных высокооплачиваемых педагогов в лучшем случае может помочь укреплению первого, наиболее продвинутого, кластера школ. Более того, премии совершенно не повышают привлекательность профессии для начинающих учителей, поскольку у последних нулевые шансы на их получение.

Сложившаяся система заработной платы особенно жестока по отношению к начинающим учителям. В настоящее время в целом ряде регионов делаются попытки повысить начальную заработную плату молодых специалистов, чтобы вывести их за черту бедности. Однако поскольку эти шаги не решают задачи достойной оплаты на перспективу и не продвигают молодых людей к решению важнейшей для них проблемы — жилищной, их влияние на привлечение и удержание молодых учителей весьма незначительно. Наши интервью с молодыми учителями-мужчинами показывают, что во всех случаях важнейшим условием их решения остаться в профессии было либо наличие жилья, либо ясная перспектива его получения.

Другая проблема сложившейся системы оплаты в том, что она очень слабо связана с реальной интенсивностью и эффективностью работы учителя. Жесткая система тарифной сетки позволяет



увязывать заработную плату со стажем. При этом ни размер класса, ни соотношение ученик/учитель не влияют на оплату труда. Она зависит только от количества аудиторных часов. Результаты работы учителя, вся его многообразная внеурочная работа сказываются на его зарплате только через процедуру аттестации, в которой зарплата учителя высшей категории отличается от зарплаты учителя без категорий только на 30%.

Вся эта негативная характеристика размера и системы заработной платы учителей также носит усредненный характер. Проблемы особенно остро проявляются в школах третьего кластера и постепенно толкают школы второго кластера к стагнации. Вместе с тем надо заметить, что в ряде регионов в школах, относящихся к первому кластеру, используя относительную финансовую самостоятельность, директора пытаются поощрить и удержать наиболее результативных учителей. В этих школах активно ищутся внебюджетные средства, часть которых также направляется на выплату зарплаты. В то же время этот опыт не открыт и фактически не влияет на престиж профессии и возможность решить проблемы массовой школы.

Таким образом, можно утверждать, что сегодняшний уровень заработной платы и система ее расчета лишь поддерживают негативные тенденции, о которых говорилось в предыдущих разделах.

Надо признать, что ситуация в России не уникальна. Многие развитые страны испытывают трудности с привлечением и удержанием в учительской профессии эффективных учителей. Не случайно в 2003 г. Организацией экономического сотрудничества и развития было проведено масштабное исследование этой проблемы в 27 странах [8]. Оно показало, что тенденции старения и феминизации учительского корпуса являются распространенными. Как тревожный феномен отмечено возникновение школ с учительскими коллективами низкой квалификации и морали. Авторы данного исследования подчеркивают, что учительство превратилось в подлинно массовую профессию и ожидать, что у массовой профессии будет весьма высокий уровень средней зарплаты, нереалистично. Вместе с тем в этом исследовании удалось выделить некоторые подходы к решению проблемы.

Понятно, что не все предложенные подходы адекватны для России, где ситуация существенно более остра. В странах ОЭСР выделены тревожные тенденции, которые не привели пока к необратимому кризису. Поэтому там могут позволить себе принятие решений, эволюционно улучшающих ситуацию. Острый кризис российского учительства требует более «интенсивной терапии». Разрешение этого кризиса имеет огромное значение не только для повышения качества школьного образования, но и для социально-экономического развития страны. Ведь можно согласиться с А.А. Овсянниковым, что потенциально российское учительство остается источником расширения среднего класса, что является, по мнению многих экономистов и социологов, важнейшим условием стабильного развития России.

5. Возможные сценарии



Используя простую схему, предложенную экспертами ОЭСР, рассмотрим возможные сценарии привлечения, удержания в профессии и повышения эффективности учителей, опираясь на различные реалистичные стратегии относительно размера и системы оплаты учительского труда.

Прежде всего надо отметить, что позитивное социально-экономическое развитие России и высокая квалификация учителей делают эту задачу особенно трудной. Ведь, как отмечается в докладе ОЭСР, «отток учителей особенно силен в тех случаях, когда экономика страны успешно развивается, шкала учительской зарплаты относительно узкая (мал разрыв между зарплатами на нижней и высшей точке учительской карьеры), высокая квалификация учителей дает возможность выбирать другие профессии на рынке труда» [8]. Все эти тренды присутствуют в России.

В связи с этим можно утверждать, что, конечно, надо повышать уровень оплаты труда в образовании. Но, во-первых, это предполагает действительно значительные расходы. Так, увеличение средней зарплаты в образовании на 1 тысячу рублей (с 3,3 тысячи рублей в месяц до 4,3), при текущих ставках социального налога означает увеличение бюджетных расходов на образование на 21,4 млрд рублей, или на 4%.

Во-вторых, представляется, что повышение заработной платы учителя даже в два раза не сделает эту работу привлекательной для молодого человека с высшим образованием. Это только закрепит сложившуюся ситуацию, заставит людей, которые не конкурентны на рынке труда, всеми способами держаться за место в школе, препятствуя притоку молодых и более профессиональных кадров, даст новый импульс стремлению всеми способами раздуть штаты, что вообще свойственно бюджетной сфере небогатых и бедных стран.

В этом случае (особенно в условиях сокращения учительских мест в связи с сокращением числа школьников) может несколько улучшиться кадровая ситуация в школах первого и второго кластера, а в школах третьего кластера культура безответственности укрепится окончательно.

Более того, повышение зарплаты не сделает ее конкурентоспособной на уровне начинающих специалистов. Без открытия им перспективы покупки собственного жилья значимого притока молодых кадров (особенно мужчин) в образование не случится. В настоящее время в ряде регионов России проводятся эксперименты с предоставлением молодым учителям льготных кредитов на приобретение жилья. Возможно, эта практика может распространиться широко.

Вслед за странами ОЭСР было бы разумным рассмотреть возможности облегчения прихода в учительскую профессию взрослых специалистов из других профессий. Речь может идти о специальных курсах переподготовки и поддержке на первых этапах карьеры. В начале девяностых наблюдался определенный приток инженеров



и военных в сферу образования. В настоящее время этот приток фактически иссяк. Вместе с тем очевидно, что, например, освоение современных технологий (включая информационные технологии) требует совершенно новых учителей. Возможно, имеет смысл рассмотреть специальную программу привлечения соответствующих специалистов в школы из «реального сектора», с введением соответствующих стимулов.

Приходится признать, что одни педагогические специальности могут быть (и в действительности являются) более дефицитными, чем другие. Поэтому у руководителей школ и муниципалитетов должны быть возможности дифференцирования оплаты учителей в зависимости от специальности. Сейчас очевидным является дефицит хороших (а часто и любых) учителей английского языка, информационных технологий. Во многих школах родители собирают дополнительные средства, чтобы платить соответствующим специалистам. Возможно, на основе этой практики можно предложить изменения в системе оплаты труда, чтобы учесть эту потребность.

Важнейшим шагом в построении новой перспективы для учителей может быть увеличение числа аттестационных категорий и рост дифференциации между ними, с тем чтобы разрыв в оплате единицы труда между учителем высшей категории и учителем без категорий составлял не менее 50%. Понятно, что это потребует введения новой системы аттестации, ориентированной на выявление реальных результатов учительского труда.

Представляется важным включение в систему оплаты внеурочной нагрузки учителей. В этой связи очень позитивным кажется шаг по повышению оплаты за классное руководство, предложенный Президентом РФ в рамках национального проекта по развитию образования.

Этот шаг лежит в русле повышения интенсивности и эффективности работы педагогических кадров. Продолжая его, необходимо снижать их относительную численность и повышать результативность. Подушевое финансирование позволяет директорам школ стимулировать учителей, работающих с большими группами учащихся.

Особого внимания заслуживает ситуация в школах третьего кластера, о которых мы говорили выше. По отношению к ним нужна агрессивная политика кадровой реструктуризации, которая потребует значительных целевых инвестиций и общественного внимания. Примером такого внимания в США может быть организация «Учить для Америки», которая привлекает выпускников бакалавриата ведущих университетов на два года в сельские и бедные городские школы. Ей удалось привлечь почти 10% выпускников лучших университетов так, что среди них появился конкурс — почти три человека на одно учительское место. Всего более 2200 молодых учителей пополнили американские школы в рамках этой программы. Возможно, такая инициатива поможет исправить ситуацию, о которой «Национальный доклад США о качестве учителей» говорит, что в учителя идет «непропорционально большое число кандидатов из нижней



части распределения по академическим способностям» (New York Times, October 2, 2005).

В заключение повторим, что ситуация с кадрами школьного образования в России требует не простого увеличения зарплаты, а системы мер, предполагающих ослабление кризисных явлений в большой группе школ, повышение интенсивности учительского труда и формирование новой культуры результативности и эффективности.

Речь, видимо, должна идти о двух взаимосвязанных группах мер:

— об изменении организации труда и рабочего времени учителя, обеспечивающем повышение эффективности и результативности его работы;

— об изменении размеров и системы оплаты труда.

В первом случае имеется в виду не увеличение количества рабочих часов сверх предусмотренных законом, а изменение образовательных технологий, позволяющее более эффективно использовать рабочее время, а также включение в нагрузку учителей работ, которые не исчерпываются учебными часами. Во втором случае — принципиальное повышение гибкости оплаты труда, увеличение разрыва между минимальной и максимальной ставкой, набор стимулирующих мер по привлечению и закреплению в школе молодых кадров, в том числе и из других сфер.

Литература

1. Агранович М.Л. и др. Российское образование в контексте международных показателей. М., 2005.
2. Динамика отношения учителей средних школ к мероприятиям модернизации образования. М.: Центр социологических исследований (ЦСИ МО РФ), 2003.
3. Левинсон А.Г., Штейнберг Б.С., Шанин Т. Исследование актуальных проблем развития образования в России на примере Саратовской области. М.: МВШСЭН, 2003.
4. Овсянников А.А. Учитель как представитель среднего класса российского общества. Всероссийское социологическое исследование (декабрь 1998 — март 1999 года).
5. Силласте Г. Сельское учительство: образ жизни и адаптационный ресурс // Социс. 2002. № 9.
6. Собкин В.С. Учитель: десять лет спустя // Первое сентября. 2003. № 64.
7. Хасан Б.И. Образ взрослого у современных школьников. Исследовательский отчет. Красноярск, 1999.
8. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. OECD, 2003.
9. Darling-Hammond L., Sakes G. Wanted: A National Teachers Supply Policy for Education // Education Policy Analysis Archives. Vol. 11, No. 33. 2003.
10. Education at a Glance. Paris: OECD, 2005.
11. Recommendation concerning the Status of Teachers. UNESCO, 1966.
12. The Quality of Teaching Workforce // OECD Observer, 2004.