

### ГЛАВА 3.

## Реформы педагогического образования на рубеже веков

На смену реформам 80-х годов с их трендом на усиление профессионализации образования педагогов, увеличение исследовательской и практической направленности образовательных программ пришли реформы конца 90-х — начала нулевых годов с прямо противоположным трендом максимального упрощения программ подготовки, их переносом непосредственно на рабочее место — в школу, появлением предельно коротких программ введения в профессиональную деятельность для лиц, не имеющих педагогического образования. В соответствии с нашим предположением о противоположном «ходе маятника реформ» у стейкхолдеров этого процесса в США, Великобритании и некоторых других странах Европы возникло ощущение того, что длительное университетское образование в традиционных форматах педагогических факультетов университетов является далеко не самым оптимальным подходом к подготовке будущих учителей. Причины такого изменения подхода были в разных странах различны. В США в середине девяностых годов прошлого века сложилось положение серьезного кадрового дефицита в силу выхода на пенсию одновременно большой когорты учителей, достигших пенсионного возраста, что привело к дефициту кадров, насчитывающего в целом по стране несколько десятков тысяч педагогов, а в некоторых городах вообще поставило под вопрос возможность нормального функционирования школ. Восполнить такой дефицит одновременно путем резкого увеличения планов набора на традиционные (четырёхлетние) программы педагогических факультетов оказалось практически невозможно, что привело к необходимости создания программ ускоренного входа в профессию, в рамках которых педагогическая подготовка выпускников предметного бакалавриата осуществлялась прямо на рабочем месте в школе (*residence-based teacher education programs*) или на основе интенсивной подготовки выпускников непедagogических программ, отобранных в высокоселективные программы (типа *Teach for America*).

Еще один вид этого нового тренда в педагогическом образовании США состоит в появлении чартерных школ подготовки педагогов (академий), позиционирующихся фондами и до некоторой степени департаментом образования США как альтернатива существующим факультетам образования университетов.

Чартерные академии, свободные от большинства ограничений, в которых действуют традиционные педагогические факультеты, готовы, по заявлениям их основателей, подготовить своих выпускников таким об-

разом, что с самого начала их самостоятельной профессиональной деятельности выпускники академий способны повысить образовательные результаты своих учащихся. Такие возможности выпускников обеспечиваются за счет сокращения не нужной педагогической теории, увеличения практической подготовки в условиях супервизии со стороны опытных педагогов, тщательного отбора эффективных методов обучения учащихся в качестве основного содержания подготовки педагогов.

Тренд во многом инициирован фондами (до этого поддерживавшими создание чартерных школ), прежде всего New Schools Venture Foundation, и, по мнению К. Zeichner (2010, 2014), направлен на создание свободного от государственного регулирования рынка подготовки и переподготовки педагогов, что предполагает критику, ослабление позиций и уменьшение государственной поддержки нынешних основных провайдеров-факультетов образования университетов. Это позволит, в свою очередь, создать альтернативные провайдеры-академии, вывести их из-под жестких требований по наличию необходимых условий для реализации программ, снабдить альтернативным, а потом и государственным финансированием и создать многомиллиардный рынок педагогического образования.

Таким образом, маркетизация подготовки педагогических кадров, по мнению критиков этого тренда, и является его конечной целью.

В Великобритании причины появления аналогичного тренда были несколько иными. В некоторой степени новый тренд на упрощение программ подготовки педагогов и их перенос непосредственно в школы стал логическим, хотя и неожиданным продолжением предыдущих реформ, направленных на придание большей практической направленности университетским программам подготовки педагогов. Одной из новых форм организации такой практико-ориентированной подготовки стало ее осуществление на базе консорциумов продвинутых школ (*school-centered initial teacher training*). Если на первом этапе предполагалось обучение 7—8% будущих педагогов на базе консорциумов школ, то осознав масштабы экономии средств при такой модели педагогического образования, департамент образования Великобритании довел этот процент уже до 30%, планируя и дальше перераспределять объемы подготовки от факультетов образования университетов в пользу альтернативных моделей, вынесенных непосредственно в школы.

Очевидно, что по разным причинам в США и Великобритании появились два тренда, которые в их нынешнем виде объединяются в одну доминирующую тенденцию максимальной прагматизации подготовки педагогов: усиление практической подготовки на основе клинического метода, с одной стороны, и усиление эффективности такой подготовки, понимаемой как способность обеспечить повышение образовательных результатов учащихся выпускниками таких программ, с другой стороны.

Возникнув по разным причинам и в разное время, оба тренда отрицают эффективность и необходимость подготовки учителей в традиционных факультетах образования университетов, получают значительную финансовую поддержку фондов (например, по данным, приводимым в статье К. Zeichner (Zeichner K., 2010), программа Teach for America получила на подготовку менее, чем 1% общего количества учителей в США — более 400 млн долл.), а с некоторых пор — и государственную поддержку, ратуют за создание свободного рынка подготовки педагогов и конкуренцию на этом рынке как механизм повышения качества педагогического образования.

Одним из интересных кейсов педагогических программ нового типа, возникших на волне новых реформ 90-х годов, на котором стоит остановиться более подробно, является программа «Учитель для Америки» («Teach for America», [teachforamerica.org](http://teachforamerica.org)). На наш взгляд, эта программа представляет особый интерес по двум важным обстоятельствам. Во-первых, она уже давно перешагнула границы собственно США, превратившись в транснациональный бренд («Teach for All», [teachforall.org](http://teachforall.org)) ускоренной подготовки педагогов-выпускников непедагогического бакалавриата на рабочем месте. Такая программа открыта в настоящее время уже в 34 странах, а с 2015 года аналогичная программа под названием «Учитель для России» ([uchitel.ru](http://uchitel.ru)) открыта и в РФ. Во-вторых, эта программа со всей возможной радикальностью ставит принципиальный для оценки эффективности будущего учителя вопрос: «Что важнее для хорошего учителя: педагогическое образование, знание учебной программы и педагогических теорий или интеллект будущего учителя, его коммуникативные способности и предметные знания?».

Этот же вопрос можно переформулировать иначе: «Что, действительно, важнее для успешности учителя: его личностные качества или полученное им педагогическое образование?».

Если посмотреть на развитие реформ педагогического образования, начиная с исходных моделей: от «нормальных школ» (*ecole normale*) до «Школ профессионального развития» (*professional development schools*) (описанных в рамках проекта реформ The Holmes group), включая новации девяностых и двухтысячных годов, то все они, хоть и в разной степени, признавали важность и ценность педагогического образования, наличия специальных профессиональных знаний, исследовательских компетенций учителя, считая при этом, что и роль освоения педагогического мастерства является также очень существенной.

Программа «Teach for America» и ее международный бренд «Teach for all» фактически построены на альтернативном подходе, в чем-то противоположном предыдущему и связанном, прежде всего, с селекцией и отбором кандидатов, которые подходят на роль учителя. Если традиционная модель подготовки учителя исходит из того, что любой абип-

туриент/соискатель может, получив педагогическое образование, стать в будущем успешным педагогом, то в программе «Teach for America» и ее производных идея заключается в противоположном: не любой соискатель может стать успешным педагогом (в том числе за счет получения специального образования), поэтому селекция и отбор лучших кандидатов намного важнее наличия у них специального (педагогического) образования. Краткосрочное (как правило, пятидневное) интенсивное обучение практическим азам педагогики в летнее время с отобранными кандидатами лишь подтверждает перевес значимости их качеств по отношению к весу получаемой педагогической подготовки.

Кейс описываемой нами программы интересен, на наш взгляд, тем, что в какой-то степени он альтернативен самой идее педагогического образования, реформирование которого описывается в нашей книге, заменяя его идеей или, по сути, механизмом селекции подходящих кандидатов.

Как известно, программа «Teach for America» была создана по инициативе выпускницы Принстонского университета Венди Копп (Wendy Kopp) в 1989 году в США. Деятельность программы, которая была организована в качестве некоммерческой организации (НКО), началась с первого набора 384 новых учителей в 1990 году. Соискатели вхождения в программу набираются в наиболее престижных и успешных университетах благодаря масштабной рекламной и рекрутинговой компании, построенной на основаниях намного более близких к подходам по набору в крупные корпорации, чем в образовательные организации. По крайней мере, ничего сопоставимого с компанией по набору в «Teach for America» при наборе в обычные школы в тех странах, где действует аналогичная программа, нет (это, кстати, справедливо и в отношении российской версии программы «Учитель для России», щедро поддерживаемой Сбербанком и максимально широко информирующей общественное мнение о факте своего существования и предлагаемых программой великолепных возможностях).

Общая идея программы, как это сформулировано ее авторами, заключается отнюдь не в простой альтернативе традиционным форматам педагогического образования. Скорее, цель программы в отношении общественного блага сформулирована в социально-экономических терминах и состоит в обеспечении равных условий для учащихся и школ, находящихся в сложных социально-экономических контекстах. А в отношении рекрутируемых учителей программа предлагает уникальные шансы личностного развития и последующего карьерного взлета (в том числе вне сферы образования), позиционируя успешно отобранных кандидатов не столько как учителей, сколько в качестве универсальных «решателей проблем» (Корр W., 1992). Проще говоря, программа направлена на то, чтобы выпускник хорошего или ведущего университета страны,

закончивший непедagogическую программу подготовки в таком университете, мог стать на 2 года (в некоторых странах — на три) учителем в одной из неблагополучных школ. Или школ, расположенных в одном из неблагополучных округов (часто — в сельской местности), и в процессе работы с учащимися такой школы (тоже, естественно, объективно неблагополучными: меньшинства, неудовлетворительное материальное положение родителей, асоциальное поведение) мог благодаря своим уникальным личностным качествам (на основе которых он, собственно, и был отобран из числа большого количества альтернативных соискателей этой должности) и полученным глубоким предметным знаниям в определенной области (не связанной с педагогикой) повысить образовательные результаты учащихся в такой школе.

Несмотря на некоторую утопичность и даже фантастичность самого замысла, программа оказалась вполне эффективной. Она не испытывает дефицита в соискателях, которые хотели бы стать учителями (или «решателями проблем», как называет участников сама программа) после завершения непедagogических программ и факультетов в хороших и (как уже отмечалось ранее) даже ведущих университетах. При этом (редкий случай для образования и социальных наук вообще) подобные результаты с той или иной степенью сходства воспроизводятся и в тех странах, в которых программа открывает аффилированные с ней аналоги. Так, начиная в 1990 году с 384 набранных учителей (первый год функционирования программы), к 2012 году она вышла на набор примерно 5400 учителей из чуть менее, чем 50000 поданных заявлений. В 2018 году программа получила более 60000 заявлений от желающих стать учителем программы, а процент отбора успешных кандидатов на протяжении последнего десятилетия стабильно составляет 10—11% ([teachforamerica.org](http://teachforamerica.org)). По сравнению с таким уровнем селективности при отборе кандидатов, даже широко известный феномен селективности финских программ педагогического образования (25—30%) кажется просто совершенно несопоставимым. Общие показатели деятельности программы только в США также не могут не впечатлять. Не повторяя уже указанных выше цифр, нельзя не отметить масштаб деятельности: 5—6 тысяч набранных учителей программы из 50000—60000 соискателей за немногим менее, чем тридцать лет существования программы, начавшейся с чуть более 300 учителей. Это означает увеличение количества подготовленных учителей примерно в 20 раз (в среднем на 60—70% в год). Программа действует сегодня в 52 штатах США, ее средний ежегодный оборот составляет чуть меньше 300 млн долларов в год (большая часть которых является в той или иной форме долгосрочными пожертвованиями крупных грантодающих организаций), ассоциация выпускников программы насчитывает более 50000 членов, многие из которых возглавляют сегодня образовательные организации и даже учебные округа в различных шта-

тах. В 2007 году программа вышла на международный уровень путем создания объединения с аналогичной британской организацией («Teach First») международной дочерней организации под названием «Teacher for All» и насчитывает в настоящее время более 30 организаций в разных странах, так или иначе аффилированных с ней.

Это ли не успех, по каким бы меркам его ни измерять (коммерческим, некоммерческим или узкообразовательным)?

Тем более важно, на наш взгляд, разобраться в феномене и механизмах столь успешного и масштабного проекта.

Впрочем, разобраться будет непросто, так как с момента создания программы в 1989 году в США и до настоящего времени программу сопровождают абсолютно полярные и противоположные суждения, мнения и даже оценки ее эффективности на основе противоположных интерпретаций результатов ее деятельности (Zeichner K., 2010).

Собственно, не углубляясь в анализ внешних и противоположных оценок, необходимо, на наш взгляд, задать три важных вопроса.

1. За счет чего удастся создать такое впечатляющее превышение спроса над предложением, которое с регулярностью позволяет обеспечивать невероятно высокий уровень селективности в программе (с отбором 10—11% от общего количества желающих, т.е. с конкурсом почти 10 соискателей на одно место в программе)? Этот вопрос приобретает тем более важный смысл в контексте того, что на традиционные программы подготовки педагогов (почти во всех странах) редко удается добиться конкурса выше 2—3 соискателей на место, а на многие программы его просто нет.

2. Действительно ли получение педагогического образования, как следует из факта создания и успешного функционирования программы, является не столь важным для эффективности деятельности будущего учителя (по сравнению с его индивидуальными характеристиками)? Потому что получаемый участниками программы 5-недельный интенсив, конечно, нельзя считать заменой 4-летнего педагогического бакалавриата или даже 1—2-годичной магистратуры, или программы постдипломного сертификата (postgraduate certificate in education (PGCE)), как, например, это реализовано в последовательных моделях педагогического образования в США или Великобритании.

3. Что происходит с выпускниками программы за пределами срока их двухлетних обязательств? И не является ли такая программа универсальным средством решения всех проблем образования, а не только заменителем традиционных форматов педагогического образования на основе того же механизма высокоселективного отбора? Мы не знаем, как научить нынешних учителей развитию учащихся в процессе их предметного обучения, и не можем в должной степени их к этому мотивировать. Но мы можем последовательно увеличивать селективность отбора нуж-

ных нам кандидатов, среди которых наверняка найдутся те, кто умеет развивать мышление учащихся в процессе их обучения. По аналогии с этим можно гипотетически решить любую проблему образования, не столько решая ее, сколько подбирая соискателей, которые уже умеют так работать.

Ответ на первый вопрос кажется вполне очевидным. Такой высокий уровень селективности вхождения в программу и столь существенное превышение количества соискателей над количеством доступных в программе мест удается создать за счет двух основных механизмов: создания эффективных материальных и нематериальных стимулов для участников программы и очень эффективной рекламной и рекрутинговой компании.

Конечно, среди тех, кто стремится стать учителем программы в отдаленном и неблагополучном учебном округе или школе, сложной по контексту профессиональной деятельности, есть и те, кто и раньше мечтал стать педагогом, но кого несовершенство профориентационной работы и незрелость самоопределения завели сначала в Гарвард или МГИМО, и кому программа предоставила второй шанс вернуться к собственному призванию. Но представляется, что процент таких соискателей не очень велик, большинство рассматривают программу как механизм реализации карьерных или материальных амбиций. Не секрет, что в разных (но не всех) версиях программы рекрутированные в нее кандидаты получают ту или иную форму дополнительной материальной компенсации, которая на практике приводит к намного более высокой оплате труда учителей программы, по сравнению с гораздо более опытными коллегами из тех школ, в которых они начинают работать. Второй стимул, как нам кажется, в большей степени показателен для американской оригинальной версии программы и связан, прежде всего, с ролью участника программы для резюме выпускника и его карьерными планами на государственной службе или в иных привлекательных вариантах дальнейшего трудоустройства. Что, собственно, значит опыт работы учителем в программе для реализации подобных планов дальнейшего трудоустройства? Что прошедший через это соискатель готов к такому виду профессиональной деятельности, в котором ситуация для него будет абсолютно новой, место работы будет выбирать не он, а работодатель, условия работы будут сопровождаться многочисленными стрессами и необходимостью решать много сложных проблем «на ходу», и, несмотря на ограничения в ресурсах, он сможет повышать эффективность деятельности нанявшей его организации (пресловутый KPI). Такая модель практически идеально подходит как для государственной службы (например, Государственный Департамент, который посылает своих сотрудников отнюдь не только в Париж, но и в Африку, на Ближний Восток и т.д.), так и для транснациональной корпорации, действующей по аналогичным принципам и также по всему миру. С этой точки зрения, получаемый в программе

опыт выглядит почти идеально, а позиционирование ее участников не столько как учителей, сколько как универсальных «решателей проблем» представляется абсолютно закономерным. Если прибавить к этому профессиональность, масштабность рекламной и рекрутинговой компании, действующей предельно персонифицированно, и создаваемую привлекательность образа (не скучный учитель среднего возраста, малоинтересный современным детям, а молодой, привлекательный и успешный, являющийся, по сути, реализацией мечты и одновременно находящийся в классе и готовый тебе помочь в конечном итоге добиться большего), чем дадут те шансы, которые тебе выпали до его появления в классе), то это позволяет позиционировать такую работу принципиально иначе. Это уже какой-то Макар Нагульнов из шолоховской «Поднятой целины», «двадцатипятилетний», посланный партией поднимать село, или, если воспользоваться менее отдаленными аналогиями, прогрессор в романах братьев Стругацких. В общем, как на это ни посмотреть, человек, занимающийся благородной и важной работой по решению проблем общества и в некотором смысле по заданию общества.

Ответ на первый вопрос предполагает также анализ того, по каким критериям происходит отбор в программу.

Системы отбора кандидатов на должность учителя из числа выпускников педагогических факультетов и рекрутируемых через программы Teach for America оказываются диаметрально противоположными. В первом случае пытаются понять, каковы знания соискателя о предмете, учащихся и преподавании, а во втором случае — о том, может ли он быть учителем (каковы его качества, которые к этому предполагают, и только потом — что он знает про предмет своего преподавания и школьные учебники). В этом случае традиционная система допуска в профессию формальна и не отличает тех, кто может и хочет быть успешным учителем, от тех, кто выучил программу подготовки учителя, но вряд ли им сможет стать.

Ответ на второй вопрос представляется также вполне очевидным. Конечно, короткий стартовый педагогический интенсив не является сопоставимым аналогом педагогического образования. Основное содержание и форма дальнейшего его освоения происходят параллельно с погружением в саму педагогическую деятельность, что приводит к феноменальному повышению мотивации к такому обучению участников программы. Лениво «позевывающий» на лекции студент педагогического факультета, вполуха слушающий лектора и далеко не всегда понимающий, зачем он и это делает, не идет ни в какое сравнение с молодым учителем, который должен срочно понять, что ему делать на уроке с учеником, нарушающим дисциплину и срывающим занятия, регулярно получающим двойки и ненавидящим тот предмет, который он должен ему преподавать. Такая мотивация делает процесс получаемого педагогического об-



разования намного более эффективным, чем в традиционной программе, а интеллектуальные способности такого молодого учителя позволяют, в принципе, все это освоить.

Другими словами, программа «Teach for America», равно как и все аналогичные программы, показывает и эмпирически доказывает собственным примером, что основной проблемой любого образования является мотивация к обучению. И если удастся решить эту проблему, то все остальные проблемы решаются почти сами собой.

Кроме того, в системе типа Teach for America удалось создать принцип коллективного педагогического субъекта, когда рекрутированные новички параллельно со своей индивидуальной деятельностью в школах под руководством школьных наставников постоянно участвуют в горизонтальных взаимодействиях между собой, организованных программой на базе созданных ресурсных центров, участвуют в общих мероприятиях, чувствуя постоянную поддержку программы (Kopp W., 1992).

Такие программы заставляют пересматривать баланс между начальным образованием педагога и постоянным повышением квалификации в ходе профессиональной деятельности. Модель профессионального развития, разработанная в программе Teach for America, позволяет осуществлять профессиональное развитие непосредственно в реальном классе (в отличие от начального педагогического образования, направленного на обучение в абстрактном классе), что оказывается намного эффективнее. Фактически обучение уже работающих учителей (новичков программы) делает их намного более мотивированными к освоению методов профессиональной деятельности, чем обучение студентов педагогического факультета, во многих случаях не понимающих смысла в изучении того или иного содержания в виду отсутствия мотивов и заинтересованности к этому.

Резюмируя, нужно отметить, что W. Kopp (Kopp W., 1992) предлагает штатам прекратить финансировать традиционные модели подготовки педагогов на педагогических факультетах университетов и изменить условия лицензирования (входа в профессию), отменив требования об обязательном педагогическом образовании, сосредоточившись на новых критериях успешности учителей — успешности обучения ими учащихся и направив высвободившиеся средства округам (школам) для проведения конкурентоспособной рекрутинговой политики поиска лучших кандидатов, увеличения их оплаты и принципиально новой модели их постоянного сопровождения (профессионального развития) непосредственно в классах. Это позволит, по ее мнению, начать реализацию принципиально новых моделей образования самих учащихся, не реализуемых в настоящее время из-за недостаточной квалификации большинства учителей-выпускников педагогических факультетов.

И, наконец, ответ на третий вопрос выглядит предельно дискуссионно.

По данным самой программы, почти 60% ее участников по истечении определенного контрактом срока (2 года) остаются на работу в образовательных организациях. По данным независимых исследований, этот процент оказывается существенно ниже, что, учитывая общую численность ежегодного набора учителей в программу (5000—6000 человек), составляет абсолютно незначительный процент от общего количества учителей в США (по разным оценкам более 1,5 млн педагогов), делая масштаб влияния программы на систему пренебрежимо малым и никак не соответствующим тому информационному влиянию, которое программа получила за годы ее существования.

Возвращаясь к анализу последствий общего тренда на прагматизацию программ подготовки педагогов и их переносу непосредственно в школы (частным случаем которого, на наш взгляд, является рассматриваемый кейс программы «Teach for America»), необходимо сказать о рисках такого тренда и тех опасениях, которые высказываются его оппонентами.

По сути, главное возражение, сформулированное противниками такого поворота образовательной политики (Metner I., Zeichner K. и многие другие), поддержанное ассоциациями исследователей образования (BERA, AERA), состоит в том, что в условиях нарастающих требований к уровню сложности образования, необходимого учащимся, и закреплённым в новых образовательных целях (компетенции 21 века, 4К, развитие социального и эмоционального интеллекта, креативности и способности к совместному решению проблем), педагогическое образование, предлагаемое в новых моделях ускоренного входа в профессиональную деятельность, движется в прямо противоположном направлении (сокращение времени подготовки, фундаментальности, отсутствие исследовательских компетенций). Проще говоря, противоречие в позиции стейкхолдеров (государства, фондов, бизнеса), по мнению критиков этих трендов (университетов и исследовательских ассоциаций), заключается в том, что более сложные образовательные цели предлагается достигать за счет более простых средств. Ускоренные модели подготовки не позволяют формировать у педагогов исследовательские компетенции, которые невозможны без серьезной теоретической базы, получаемой в рамках долгосрочных университетских программ. Это делает невозможным подготовку педагогов-исследователей, которая необходима для достижения новых и более сложных, чем раньше, целей образования. Упрощенные и ускоренные программы подготовки педагогов, заменяющие педагогическое образование сопровождением учителя на рабочем месте, могут подготовить только учителя-техника, по сути, «фельдшера», не способного к решению сложных профессиональных задач.

Определение победителей в этой общественной дискуссии зависит, на наш взгляд, от способности экспертного и профессионального со-

общества доказать наличие специальных профессиональных знаний в сфере педагогики (аналогичных тем, которые есть в других науках) и способности модернизировать программы педагогического образования таким образом, чтобы они были направлены на формирование практической готовности к профессиональной деятельности и решению сложных профессиональных проблем за счет использования научных знаний и сформированных исследовательских компетенций. Кроме того, представляется, что развитие педагогического образования будет во многом определяться состоянием кадрового обеспечения общего образования (возникающие дефициты будут стимулировать развитие ускоренных программ) и дополнением измерителей образовательных результатов учащихся оценкой их развития и социализации, что будет являться фактором в пользу долгосрочных и исследовательски-ориентированных программ подготовки педагогов.

### **Библиография**

*Kopp W.* Reforming schools of Education Will Not Be Enough // *Yale Law & Policy Review*. 1992. Vol. 10 (1), Article 4.

Teach for All [Электронный ресурс]. URL: <https://teachforall.org>

Teach for America [Электронный ресурс]. URL: <https://teachforamerica.org>.

*Zeichner K.* Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. // *Teaching and Teacher Education*. 2010. Vol. 26 (8). P. 1544—1552.

*Zeichner K.* The struggle for the soul of teaching and teacher education in the USA // *Journal of Education for Teaching*. 2014. Vol. 40 (5). P. 551—568.

Учитель для России [Электронный ресурс]. URL: <https://uchitel.ru>