

ИЗ ОПЫТА РЕГИОНАЛЬНЫХ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ



А. Н. Шевелев

ТЕНДЕНЦИИ ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПЕТЕРБУРГСКОГО УЧИТЕЛЬСТВА В ПЕРИОД 1990–2010 гг.

Статья посвящена ключевому вопросу в современной истории отечественного образования — проблемам и перспективам профессиональной деятельности российского учительства, которые представлены на социологических данных по Петербургу как одному из значимых регионов страны. В статье сделана попытка связать в единую систему современный опыт реформирования отечественной школы и восприятие действий образовательной политики государства петербургским учительским сообществом.

Ключевые слова: петербургское учительство, государственная образовательная политика, современная реформа образования, общественно-педагогическое движение, педагогический опыт, педагогические инновации, педагогические достижения.

A. N. Shevelev

Development Tendencies of Teaching in St. Petersburg in 1990–2010

The article deals with the key issue of contemporary history of national education, i. e. the problems and prospects of teaching in Russia, which are presented here on the basis of sociological research in St. Petersburg, one of the main regions of the country. The article analyses the experience of reforms in the national school, and presents what Petersburg teachers think about the state education policy.

Key words: teaching, state education policy, modern education reforms, socio-pedagogical movement, pedagogical experience, pedagogical innovations, pedagogical achievements.

(начало статьи в № 1. 2011)

Данные Санкт-Петербургского социологического научно-исследовательского центра, проводившего в феврале 2010 года социологическое

исследование «Портрет нового учителя для нашей новой школы» (<http://snispb.spb.ru/>), позволяют определить ряд общих тенденций, характеризующих современный опыт ре-

формирования отечественной школы. Сравнительный анализ данных 2008 и 2010 гг. позволяет констатировать снижением общей удовлетворенности состоянием школьного образования очень разнообразной выборки населения Петербурга — с 67 до 61 %. Не наблюдается существенных изменений по сравнению с 2008 г. в оценке населением школы по таким параметрам, как качество преподавания (3,6 из максимальных 5); материально-техническое оснащение школы (3,5), средняя оценка профессионального уровня петербургских учителей (3,7), качество реализуемых школами городских учебных планов (3,4), спортивных занятий (3,6), горячего питания (3,2). Достаточно высока лишь оценка респондентами работы классных руководителей (4,0).

Молодые респонденты, как правило, оценивают петербургскую школу выше, чем пожилые, которым явно свойственен негативный стереотип восприятия по сравнению с той школой, в которой учились они сами. Авторы отчета диагностируют, что «удовлетворенность всеми аспектами условий школьного обучения напрямую коррелирует с уровнем душевого дохода родителей школьников. Дети более обеспеченных петербуржцев пользуются существенно лучшими условиями обучения. Для объяснения этого факта выдвинем следующую гипотезу: среднее образование в городе является формально бесплатным, но по факту подчинено рыночным законам: существуют лидеры рынка общего образования — сильные школы, имеющие высококвалифицированный учительский состав, хорошее материально-техническое оснащение. С дру-

гой стороны, существуют и школы-аутсайдеры» [6. С. 8].

Интересна оценка населением города работы петербургских учителей. Считают, что петербургские учителя работают успешно 52 % родителей (а в группе с доходом свыше 20000 рублей на человека — 78 %). Наиболее востребованные сегодня качества петербургского учителя — любовь к детям (29 %), предметная компетентность (21 %), сдержанность и терпение (18 %), культурность (11 %), индивидуальный подход (11 %), профессионализм (без уточнения), видимо как интегративное качество (28 %). Различия возникают только у респондентов с детьми-школьниками и без них.

Примечательно то, что 50 % респондентов считают, что школе нужны специалисты в отдельных отраслях знаний (без педагогического образования), однако 49,3 % придерживаются противоположной позиции. При этом лишь 1 % горожан знает подробно президентскую инициативу «Наша новая школа» и еще 11 % что-то об этом слышали.

Все вышеизложенное позволяет интерпретировать результаты исследований петербургского учительства в прогностическом аспекте.

По мнению С. Г. Вершловского, одного из наиболее авторитетных специалистов, изучающего социокультурные реалии современного российского учительства прежде всего на петербургском социологическом материале, эту профессиональную группу «можно рассматривать в нескольких аспектах:

— как социально-профессиональную группу, призванную удовлетворять потребности общества в под-

готовке подрастающего поколения к выполнению социально-профессиональных ролей (социальная миссия);

- как хранителя и «передатчика» культуры, обеспечивающего приобщение молодых людей на разных этапах образования к ценностям культуры (антропологическая миссия);

- как профессиональное сообщество, развивающее индивидуальные способности каждого субъекта образования, содействующее саморазвитию и позитивной самореализации личности, в том числе и учителя (социально-психологическая миссия)» [3. С. 12].

На личностном уровне эти аспекты проявляются в тройной психологической нагрузке, создаваемой тройственностью социальных ролей учительства:

- учитель как государственный служащий, выполняющий социальный заказ общества, формализуемый государством;

- учитель как гражданин, интеллигент, призванный говорить правду взрослеющим людям;

- учитель как обычный представитель российского социума, несущий на себе все тяготы современной российской жизни.

Противоречивая взаимосвязь этих ролей и становится проблемой гражданского, профессионального и личностного самоопределения учителя.

Среди наиболее действенных факторов, влияние которых определяет положение современного российского учительства, можно выделить следующие:

1. Государственную образовательную политику, ее внятность, поддержку ее учителями, приоритетность подготовки и статуса учительства в

контексте образовательного реформирования.

2. Сравнительный анализ подготовки, повышения квалификации и особенностей профессиональной деятельности педагога в разных странах как источник формирования государственной политики в отношении учительства.

3. Тенденции развития теоретической педагогики и ее смежных сфер по направлению педагогического образования, которые определяют меняющиеся идеалы, компоненты профессиограмм, перечни компетентностей, прогнозы изменений отечественного учительства как перспективу.

4. Реальный профессиональный потенциал современного учительства, выраженный в его педагогическом опыте, профессиональных достижениях, инновационной деятельности, который должен становиться приоритетным объектом научного изучения не в меньшей степени, нежели научно-нормативные требования к современной профессиональной деятельности учителя.

5. Наконец, традиции российского учительства как наименее учитываемый фактор, на самом деле имеющий ничуть не меньшее значение в развитии современного учительства.

Под традициями российского учительства понимаются исторически сформировавшиеся долговременные тенденции, свойственные данной профессиональной группе. Традиции российского учительства можно условно подразделить на традиции педагогического (базового и постдипломного) образования и традиции собственно профессиональной деятельности российского учительского сообщества.

К первой группе можно отнести:

- тенденции разнообразия или унификации маршрутов педагогического образования, определявшиеся разнообразием типологии и видологии школ в разные исторические периоды;

- ориентацию на количественные (массовизация учительства как профессии) или качественные характеристики в подготовке учителей;

- тенденции приоритета университетского или специального вариантов высшего или среднего педагогического образования в педвузах и педучилищах;

- развитие постдипломного образования учителей за счет общественно-педагогической инициативы или жесткого государственного регулирования системы повышения педагогической квалификации.

Ко второй группе традиций профессиональной деятельности российского учительства могут быть отнесены:

- предметоцентризм, ориентация на работу в парадигме академической школы учебы и, одновременно, нравственного, воспитывающего эталона для молодежи, часто определяющего и сегодня профессиональное самосознание учителей («учительская миссия»);

- восприятие учителя как «человека государства», его служащего, почти чиновника, обязанного трудиться в режиме четкой государственной регламентации и контроля;

- традиция учительского социального служения, определявшего престиж в обществе учительской профессии, отнесение учительства к наиболее культурной элите и общественно активной части отечественной интеллигенции при постепенном исто-

рическом превращении учительства в одну из наиболее массовых профессий с понижением этой активности, что несомненно повлияло как на педагогический авторитет, так и на социальный статус учителя;

- традиция своеобразного профессионального «энциклопедизма» российского учителя, когда даже «компетентностная профессиограмма» в новых стандартах педагогического образования воспроизводит явно невыполнимое для одного человека число профессиональных функций, а вопрос о дифференциации функционала учителя всерьез даже не ставится.

Говоря о традициях российского учительства можно сделать вывод о том, что **XX век в его истории стал** периодом превращения учительской профессии в массовую, повлек неизбежную дегуманизацию учительской профессии. Снижение ее ценности в обществе, «изгнание» учительства из спектра отечественных культурных элит представляется исторически неизбежным явлением, а не результатом политических ошибок, недооценки профессии или бюрократического равнодушия к учителям и их проблемам. Но для смягчения негативных последствий этих объективных тенденций, для «реабилитации» учительства в начале **XXI века потребуются как** социальные меры (зарплата, карьера, пенсионное обеспечение), так и непрерывная психологическая подпитка учителя в осознании своей высокой профессиональной миссии, ощущении радости от творчества и принадлежности к мощной и защищающей профессиональной корпорации.

Современные тенденции развития образовательной политики государства

связаны с серьезным запаздыванием реформы педагогического образования в последние 20 лет. Отразившись на российском учительском сообществе, это сделало неизбежным опору на педагогов среднего и старшего возраста, привело к усилению проблемы профессионального воспроизводства учительства. В Петербурге, по данным Комитета по образованию, 2010 г. 58 % работающих учителей принадлежали к возрастной группе свыше 45 лет. В среднем конкурс в петербургские педагогические вузы составил 2,2 человека на место, а средняя планка ЕГЭ — 63 балла (что является достаточно высоким баллом). Но количество выпускников, пришедших и остающихся работать в системе образования, остается неизменно низким. Решить эту проблему за счет перевода подготовки учителей в классические университеты, ссылаясь на опыт западных стран, вряд ли возможно, если сохранять зарплату молодому специалисту, пришедшему работать в петербургскую (!) школу на уровне 5—10 тысяч рублей (учитывая возможности рынка труда и социальные стереотипы крупного города). Еще более острой по сравнению со школой остается в Петербурге проблема кадрового обеспечения системы дошкольного образования.

Вместе с тем, петербургская школа в последние годы с гордостью констатирует почти полное отсутствие учительских вакансий, усредненные показатели учительской зарплаты по городу растут из года в год и составляют около 20—25 тысяч рублей. Вроде бы и немало, если не учитывать, что эту зарплату учителя получают отнюдь не за ставку, увеличивают учебную на-

грузку, что, конечно, не может не сказываться на качестве преподавания.

В данном контексте следует обратить внимание на следующую статистику: из 108 тысяч работающих сегодня петербургских педагогов примерно 3,5—5,5 тысяч не проходили профессиональную аттестацию (Н. А. Занченко). Новый вариант аттестации педагогов Петербурга с 2011 г., по замыслу Комитета по образованию, предполагает, что высшую категорию учитель сможет получить только в результате собеседования с городской комиссией экспертов по защите своего портфолио и посещения экспертами открытых занятий соискателя. Все категории учитель должен будет раз в пять лет подтверждать в районной или городской комиссии на основании ответов на тест, либо экзаменационной процедуры по разработке развернутого плана урока по предложенной комиссией теме или по решению ситуационных педагогических задач из предложенного комиссией кейса.

Критерии новой аттестации учителей включают применимость и возможность тиражирования их педагогического опыта, высокие результаты учеников. Особое внимание обращается на участие учителей в конкурсе профессиональных достижений. Важным видится не только сам факт победы в таком конкурсе, но и его продолжение, предполагающее проведение мастер-классов, обучение молодых педагогов на курсах повышения квалификации, прохождение стажировок у победителей конкурса, возрождение советской системы учительского наставничества.

Большое значение придается уровню подготовки учителя в пред-

метной области содержания образования. Последние годы (2008–2009) показали, что слабые результаты петербургских учащихся, показанные в рамках ЕГЭ по ряду предметов, во многом связаны со слабой предметной подготовкой самих учителей. По данным петербургского Регионального центра оценки качества и мониторинга образования (РЦОКО), низкий вероятный балл по своему предмету на материалах ЕГЭ (46–53 балла) показали 12 % учителей, 56 % вообще не открывали версию ЕГЭ, многие не знакомы с последними научными достижениями по своему предмету, так как большинство изучало его 20–30 лет назад.

В новую систему аттестации учителей будут, вероятно, введены процедуры, обеспечивающие сглаживание свойственных современному учительству негативных тенденций — патернализм сознания (государство, общество, семья, ученики нам должны), низкий социальный оптимизм, недостаточный уровень инновационной культуры.

Все вышесказанное должно не только повысить качество учительского сообщества, но и обеспечить государственный контроль над ним.

Без ответа остаются по-прежнему два вопроса. Насколько реально будет стимулировать учителя разница в заработной плате, карьерных перспективах, функционале и условиях профессиональной деятельности аттестованных по новым правилам учителей? Если такая разница будет незначительной (например, в одну тысячу рублей), то в реальности можно получить бюрократизированную, формальную и не повышающую реальное качество работы учителя процедуру,

которая приведет лишь к росту социально-психологического напряжения и без того перегруженного бумажными и электронными отчетами учительства, к оттоку из профессии, к возможной коррупции в этой области.

Второй вопрос касается того, насколько новые аттестационные процедуры позволят качественно обновить учительский корпус. Уход из школ учителей пенсионного и предпенсионного возраста, на которых сейчас, как это ни печально, держится система образования, раздраженных новыми правилами обязательной аттестации, в условиях откровенной неясности источников, из которых эти кадры можно будет заменить, способен привести к непредсказуемым последствиям. С другой стороны, администрация школ, статус которых будет определяться в том числе и количеством педагогов высшей и первой категорий, вынуждена будет усилить нажим на педагогов с требованием проходить аттестационные процедуры по новым требованиям. Проблема смены поколений российского учительства назревала давно, но решается она не столько контролем и аттестацией, сколько наличием или отсутствием поколения по-новому подготовленных учителей, идущих на смену уходящему поколению профессионалов.

Эти свойственные петербургским учителям проблемные тенденции дополняются данными пяти опросов учителей России, проводившихся лабораторией В. С. Собкина (РАО) в 1988, 1991, 1994, 2003, 2008 годах и имевших целью выявить динамику особенностей самосознания себя учителями в профессии и социальном окружении.

Приведем лишь несколько наиболее ярких выявленных тенденций. Количество учителей, считающих, что российская школа пребывает в кризисе за прошедшие 20 лет резко упало с 72 % в 1988 г. до 18 % в 2008 г. Количество педагогов, уверенных в успешности своей профессиональной деятельности наоборот возросло с 42 до 70 %. Таким образом, во временной динамике наблюдается произошедшая за 20 лет стабилизация в отношении основной части учительства к проблемам образования. Является это лишь результатом приспособления учителей к сложившейся в образовании ситуации или эти данные можно трактовать как предпосылку ослабления инновационного, креативного потенциала учительства, когда осознание кризиса становится отправной точкой его преодоления?

Современное учительство России представляет основные проблемы школьного образования в виде своеобразного рейтинга, где на первом месте стоит низкий престиж учительской профессии, затем следуют бюрократизация образования, общее положение в стране, изменения в учащейся молодежи, пониженная мотивация на учебу, общее снижение ценности образования.

Серьезное изменение претерпело за 20 лет мнение учителей о главном качестве выпускника школы. Доминировавшая в 1988 году цель-результат «хороший специалист-профессионал», разделявшаяся 67 % респондентов, ныне находит поддержку лишь у 32 % учителей. Данный факт можно объяснить тем, что за прошедший период учительство, столкнувшись с реалиями глобализации и

социальной мобильности, стало осознать, что формула «одна жизнь — одна профессия» в современных условиях уже не работает, что жизнь не ограничивается только успешной профессиональной карьерой, что задачей общеобразовательной школы является развитие общих способностей и качеств личности выпускника, а не подготовка его к профессиональному образованию.

В то же время, мнение опрошенных учителей на вопрос «Что должна давать детям современная школа?» за последние два десятилетия существенно не изменилось. В рейтинге первые места по-прежнему занимают прочные знания и развитые школой способности учеников. Третье место в опросе 2008 г. заняло приобретение социального опыта. Эта позиция потеснила освоение культуры (третье место в опросе 1988 г.). Далее на пятом и шестом местах респонденты поставили подготовку к вузу и обретение учащимися гражданской позиции. Последний факт представляется социально симптоматичным и в какой-то степени демонстрирующим оппозиционность учительства государству, проявляющуюся как реакция на отказ государства принимать на себя ответственность за решения этой социально-педагогической задачи.

По мнению российских учителей, современная школа не создает условий для освоения экономического, юридического, эстетического (!) и валеологического компонентов в содержании образования. Только 30 % респондентов считает, что школа дает достаточное количество знаний в целом. Интерпретировать эти данные можно двояко. С одной стороны, сохраняется

приверженность большинства учителей пресловутым ЗУНам, с другой, в учительстве наблюдается растущее осознание важности необходимых в современной жизни прикладных, применимых знаний (экономика, право, здоровый образ жизни).

Наконец, главными направлениями совершенствования педагогического процесса в современной школе учителя считают: внедрение ИКТ (50 %), введение разноуровневого (46 %) и дифференцированного обучения (42 %), индивидуальных образовательных маршрутов (32 %). Таким образом, можно говорить о том, что в отечественном учительстве за прошедшее двадцатилетие произошел существенный отход от парадигмы массовой, унифицирующей личность ученика школы. Объяснить этот факт можно как успехом долговременной политики по гуманизации отечественного школьного образования, так и объективными реалиями информатизации образования как процесса, способного произвести своеобразную «педагогическую революцию», «единственно подлинную инновацию» (в трактовке А. С. Хуторского), то есть прорыв от массовой школы к школе индивидуального развития каждого учащегося.

Все выявленные тенденции вероятно можно экстраполировать и на современное петербургское учительство, дополнив их региональными данными, отраженными в последних исследованиях С. Г. Вершловского и М. Д. Матюшкиной. По их мнению, наиболее важные проблемы, которые вскрываются при попытке определить профессиональную позицию современного петербургского педагога, связаны с целым их комплексом.

Во-первых, это трудность личного, профессионального и гражданского самоопределения современного учителя. В сегодняшних условиях все более острой становится проблема развития концептуального «Я» педагога, осознания им современной социокультурной и образовательной ситуации, осознания себя как личности, а только затем как специалиста, профессионала.

Во-вторых, это трудность освоения (а порой и неприятия) основной массой педагогов популярных с конца 1980-х гг. идей, выражавших устремления гуманистически настроенной части педагогической общественности (педагогика сотрудничества, коллективной творческой деятельности, разностороннее, а не всестороннее развитие личности ученика, демократизация образования и педагогики).

В-третьих, это сохраняющаяся невидность для учительства государственной образовательной политики и, как результат, неоднозначность и отстраненность учителей города от общегосударственных действий (ЕГЭ, профильного обучения, информатизации образования, новых образовательных стандартов, нового проекта Закона об образовании), что предопределяет в целом недостаточную готовность учителей к работе «по-новому».

В-четвертых, это проблема конкуренции со школой современного информационного общества, породившей другой тип учащихся с их иным отношением к учителю, уже не столько как носителю знаний, сколько социально привлекательной личности с ее способностью прийти на помощь молодому человеку в его личном самоопределении. Размер заработной платы при-

мо не определяет способность учителя стать Воспитателем в самом высоком смысле этого слова, а потребность учащих в неформальных контактах с учителем наталкивается чаще всего на его «ролевое» восприятие себя, когда значительная часть учителей не в состоянии научить детей чему-либо за пределами своего предмета.

В исследовании «Выпускник—2009» 52 % респондентов жалуются, что среди учителей мало тех, кто поощряет в учениках независимое мнение, только 14 % опрошенных выпускников полагают, что отметки не определяют отношение к ним учителей. К числу трудностей, с которыми часто приходилось сталкиваться, 26 % респондентов отнесли скучные и неинтересные уроки.

По мнению С. Г. Вершловского, на современном петербургском педагогическом поле действуют три группы учителей, три их типа — «педагогический чиновник», реализующий государственный образовательный норматив, эффективный «продавец образовательных услуг», достигающий результата, интересующего не столько учащегося, сколько родителей, и, наконец, педагог-гуманист, раскрывающий потенциал ребенка за счет своего профессионализма, инициативы и осознания профессиональной ответственности.

От каких же факторов сегодня зависит осознание учителем своей миссии? Большинство респондентов в той или иной мере связывают изменение социального статуса учителя только с деятельностью государственных структур разного уровня (федеральных, региональных), сохраняя свойственный отечественному учительству

государственный патернализм. При этом, ни один из респондентов не снял с себя личную ответственность за собственную профессиональную самореализацию, осознавая главную личностную специфику учительской профессии.

Наконец, большое значение в мнении учителей играет то образовательное учреждение, в котором учитель осуществляет свою профессиональную деятельность. Слаженность и согласованность действий педагогического коллектива, поддержка достижений и авансирование успехов, формирующих у учителей чувство собственной социальной значимости, материальное стимулирование достижений, включенность коллектива в разработку и реализацию концептуальных документов развития школы, совместное (внутрифирменное) повышение квалификации коллектива — те рычаги, которые, по мнению респондентов, способны стимулировать профессиональное сознание и развитие современного петербургского учителя.

Таким образом, в настоящее время важнейшими источниками повышения качества профессиональной деятельности учителя выступают как ресурсы развития самого образовательного учреждения, позволяющие педагогам реализовать свои профессиональные способности и интересы, так и личная увлеченность педагогической деятельностью, как одно из важных проявлений полноты жизни.

Показатели «качества педагогического труда» могут быть условно разделены на:

— квалификационные (образование, стаж, разряд, повышение ква-

лификации, владение педагогическими технологиями);

- показатели-условия работы педагогов, определяющие «КПД» педагогического труда (нагрузка, оплата труда, материально-техническое и методическое обеспечение школ, их вид, местоположение и социальное окружение городской или сельской школы);

- показатели-смыслы, интериоризованные педагогом как профессиональная позиция (осознание своих слабых и сильных сторон, способность встать на позицию ученика, внутреннее принятие современных изменений в образовании).

Выборочные опросы петербургских учителей за последние два года, проводимые в рамках работы кафедры педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, показали, что как позитивные тенденции большинством респондентов оцениваются стабилизация материального положения, улучшение материально-технического оснащения школ и рост ИКТ-компетентности учителей, конкурсное движение для развития интеллектуально-творческого потенциала педагога. Как ведущие негативные тенденции учителями города констатируются слабая подготовленность к воспитательной и инновационной деятельности, недостаточная способность учителя к мировоззренческой деятельности (как личная и профессиональная проблема), непонимание современных изменений в образовании.

Таким образом, новый учитель для новой школы должен быть среди социальных инноваторов (у нас сегодня инновации стереотипно связываются

только с прикладными достижениями в экономике за счет естественных наук), ощущать свой успех как успех всего общества, а себя отнюдь не в качестве «последнего рубежа обороны на фронте культуры». Поэтому инновационная культура современного учителя становится важнейшим (вероятно, самым важным) критерием обновления школы. Является ли современный петербургский учитель подлинным инноватором и, если нет, то почему он не хочет им становиться?

«Инновационная деятельность — преобразование результатов научной деятельности в новый или усовершенствованный продукт, реализуемый на рынке или в собственной деятельности, а также связанные с этим дополнительные исследования и научные разработки» (гlossарий новой редакции Федеральных государственных образовательных стандартов начального школьного образования). Исходя из этого определения, очевидно, что научная разработка является первичной для инновационной педагогической деятельности относительно ее внедрения в школьную практику, хотя такое внедрение способно стимулировать новые исследования и эксперименты.

Анализ достаточно большого массива работ, отражающих инновационный опыт петербургской школы и ее учителей за последнее десятилетие и изданных в СПбАППО показывает, что отраженные там под наименованием «инновационная деятельность» результаты не подходят под вышеуказанное определение и являются практическими наработками, созданными самими школами или научными коллективами независимо друг от друга. Эти издания показывают достаточно слабое влияние

педагогической науки на практику и являются, скорее, достаточно добротными самопрезентациями достижений — научных или практических.

По данным московского исследователя Е. В. Воронцовой, резкий всплеск числа городских экспериментальных площадок среди московских школ пришелся на 2005—2006 гг. Аналогичную ситуацию показала и система образования Петербурга, когда из 720 школ города не менее 400 заявлялись как школы, ведущие систематическую инновационную деятельность по разным направлениям. Не быть инновационной школой почти автоматически означало принадлежать к школам-аутсайдерам со всеми вытекающими имиджевыми и административными для них последствиями. Участие школы в Приоритетном национальном проекте «Образование» как одно из условий ставило наличие развитой системы инновационной деятельности. Неудивительно, что школы стали стремительно ее «развивать». Анализ основных направлений инновационной работы в школах Петербурга показал в этот же период своеобразную формулу успешной школы и включал работу с педагогическими кадрами, эффективное управление инновационной деятельностью, переход на новую систему оплаты труда. Задаваемые органами управления образованием «актуальные направления» инноватики дублировались образовательными учреждениями с завидной исполнительностью директив. Но соответствие этих направлений программе развития каждой конкретной школы, ее потребностям и потенциалу представляется достаточно сомнительным,

как и сам подход к такой организации инновационной работы.

Можно сделать вывод о том, что основная часть современных петербургских педагогических инноваций (то есть того, что ими называется) фактически была связана либо с изменением условий развития системы образования (финансовых, кадровых, нормативно-организационных), либо с внедрением новых педагогических технологий в учебный процесс, но не с глубинными, сущностными изменениями самой городской системы образования.

Сравнительный анализ исторического развития систем образования России и ведущих западных стран (США, Великобритания, Германия, Франция, Япония) позволяет констатировать сформировавшиеся на сегодняшний день 6—7 явных и принципиальных различий, которые могут составить инновационное поле для поиска в российской школе. Среди них:

— несколько уровней получаемого базового педагогического образования, соответственно несколько вариантов диплома о высшем педагогическом образовании, которые дают школьной администрации дифференцировать учительский функционал, создавать естественную кадровую конкуренцию и проводить отбор наиболее подготовленных работников, осуществлять дифференцированное материальное стимулирование учительского труда;

— акцент в системе педагогического образования на практическую подготовку будущего учителя к работе, а не на теоретический багаж, включая систему референдиата, когда получение диплома об образовании связывается не столько со сдачей экзаменов и

защитой квалификационной работы, сколько с успешной послевузовской стажировкой молодого специалиста в школе, где он доказывает, что полученные знания и компетенции реально применимы, и школа получает подготовленного специалиста;

— достаточно высокий социальный статус учительской профессии, выражающийся в возможности реализовывать карьерный рост за счет освоения учителем по собственной инициативе (и за свой счет) новых профессиональных компетенций, увеличивающих статус педагога и его заработную плату, наличие конкуренции в педагогической профессии;

— дифференцированный функционал учителя как тенденция, когда педагог-исследователь, аналитик, диагност, воспитатель, предметник, психолог, тьютор, координатор проектов, социальный педагог, валеолог, коррекционист, организатор дополнительного образования, управленец становятся компетенциями, приобретаемыми самим педагогом дополнительно к основному профессиональному образованию. Отечественные попытки подготовить в системе педагогического образования специалиста максимально широкого профиля, да еще и «человека культуры» с активной гражданской позицией и, при этом, социально успешного представляются утопией.

Эти отличия можно рассматривать как стержневые направления развития школьного образования в XXI в., которые придется осваивать и нам. При этом надлежит помнить и об интеграционных тенденциях, осознаваемых

современными теоретиками западной педагогики. Парадигмы школы учебы, школы социализации (подготовки к жизни), гуманистической школы (индивидуального развития личности) и школы воспитания гражданственности в виде существующих на Западе альтернативных школ дают возможность рассматривать систему образования в разнообразных парадигмальных курсах:

- обучения или воспитания;
- элитного или массового образования;
- образования стандартизированного или индивидуализированного;
- академического или практически применимого образования;
- компетентного (что умеет) или мировоззренческого (что осознает и как принимает решения) образования.

Но общим принципом построения западных систем образования остается принцип их разнообразия, в то время как принципом-традицией российской школы при всех декларациях об отказе от него остается принцип единства и централизации управления школой. Инновационная деятельность в таких условиях приобретает в России специфические особенности.

Автору представляется, что сегодня в петербургском школьном образовании сформировалось сложное терминологическое поле, включающее категории педагогических опыта, инноватики, достижений, которые требуют смыслового разведения, представленного в виде следующей таблицы:

Педагогические достижения — презентуются	Педагогическая инноватика (передовой педагогический опыт) — осваивается	Педагогический опыт — осмысливается
— официальное признание, одобрение, стимулирование (формы — конкурсы, гранты, премии, публикации, известность, тиражирование); — чаще носят индивидуальный характер, отсюда трудность управления, стимулирования; — актуальность, новизна, значимость личная, но более важная не для самого педагога, а для его образовательного окружения (школы, района, города, страны); — констатация имеющегося потенциала относительно предыдущего состояния, то есть промежуточный характер; — целью выступают либо реализованный план профессионального роста самого педагога, либо выявление педагогической элиты при демонстрации достижений	— официальная поддержка узаконенных и формализованных новшеств, которые должны привести в перспективе к новому качеству образования; — массовое вовлечение в них педагогов, учреждений благодаря административному ресурсу и широкому заданному полю исследований; — идеологическая обоснованность инноваций как приоритетов развития (предполагаемая степень сопротивляемости новому); — актуальность, новизна, значимость определяются вне личности самого педагога (осознавшие и те, кто будет вовлечен извне); — не констатация наличного состояния, а перспективный план управляемого развития (идеал, к которому должны прийти со временем все, управляемость образования как системы); — возможен фрагментарный характер, узость как соответствие заданным инновационным параметрам	— багаж, накопленный за всю профессиональную деятельность во всех ее сферах, поэтому опыт всегда широкого диапазона; — противоречивая коррекция педагогической теории, государственной образовательной политики; — это общественно-педагогическая составляющая учительского сообщества; — это коллективная традиция профессиональной деятельности; — это инструмент личной рефлексии над производимыми в образовании изменениями (что мне подсказывает мой опыт и здравый смысл); — опыт не нуждается в тиражировании, демонстрации, он — личный капитал; — осмысливается не всегда, не всегда систематизируется, но всегда имеется

Таким образом, фактически сложилось следующее разделение смыслов, вкладываемых в указанные категории. Педагогический опыт — по-разному осознаваемый и систематизированный профессиональный «багаж» педагога во всех сферах его деятельности, позволяющий ему самоопределяться в условиях меняющегося образования. Инновации — задаваемые

и официально обоснованные приоритеты развития образования как массовый стандарт профессиональной компетентности современного педагога, определяющий его соответствие требованиям развития системы образования, инструмент управления развитием. Педагогические достижения — формализованные и организованные формы демонстрации профессиональ-

ного роста педагога, значимые как для него самого, так и для образовательного сообщества, и возникающие на стыке опыта и инноватики как управляемого развития образования. Стимулирование, обобщение, сопровождение, тиражирование — общие этапы работы с опытом, инновациями, достижениями, которые дают различный эффект.

В заключение хотелось бы подвести некоторые итоги в виде трех выводов.

От заклинательного повторения слова «инновации» и его производных учитель по приказу инноватором не станет. Для этого нужно создавать условия, среди которых естественность инноваций, а не мода на них или погоня за статусом, связь инноватики с педагогической наукой, инновационная работа в щадящем, а не авральном режиме бюрократической отчетности, работа со всем коллективом, даже с неудобной его частью, а не только с отдельными активными педагогами.

Любые действия в отношении учительства, его качества, воспроиз-

водства связаны сегодня с разрешением проблемы соотношения «стимулы — трудозатраты — функционал». Этим будет определяться в дальнейшем и популярность педагогического образования (неважно, в специальном или университетском его вариантах), и приход в школы нового поколения педагогов (которых, конечно, необходимо готовить по-новому), и приращение качества работы действующих педагогов.

Наконец, успех любых начинаний в сфере образования по-прежнему связан с их поддержкой или отторжением (не обязательно явным) учительским сообществом. Без превращения учителей в союзников этих начинаний, без сложной и кропотливой работы по их убеждению, рассчитывать на эффект вряд ли оправдано (если, конечно, не считать успехом хорошо отрепетированный отчет или рассматривать всех учителей как исключительно ретроградную группу, огульно не принимающую любые новшества).

Примечания

1. Профессиональная деятельность молодого учителя / Под ред. С. Г. Вершловского, Л. Н. Лесохиной. М.: Педагогика, 1982. 145 с.
2. Собкин В. С., Писарский П. С. Социокультурный анализ образовательной ситуации в мегаполисе. М., 1992.
3. Учитель: крупным планом. Социально-педагогические проблемы учительской деятельности. Под ред. С. Г. Вершловского. СПб., 1994.
4. Борисова Л. Г. Социальное качество профессиональной группы (на примере российского учительства 60–90-х годов). Новосибирск, 1993.

5. Тумалев В. В. Учительство в ситуации социально-политических перемен. Ч. 1–5. СПб.: Изд-во Санкт-Петербург. ун-та экономики и финансов, 1995.
6. Отчет по результатам социологического исследования Санкт-Петербургского социологического научно-исследовательского центра, проводившегося в феврале 2010 года по заказу Комитета по печати и взаимодействию со СМИ на тему «Портрет нового учителя для нашей новой школы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://snisph.spb.ru/>.