

педагогических компетентностей в рамках аттестации педагогических кадров; совершенствование системы аттестации педагогических и управленческих кадров (в том числе «привязка» к уровню образования); разработка моделей «лидерской заработной платы» педагогических и управленческих кадров; организация и проведение федеральных и региональных конкурсов профессионального мастерства педагогов и руководителей образовательных учреждений).

**Выход из профессии:
использование профессионального опыта и социальные гарантии**

— Введение новых статусных должностей для опытных педагогов (учитель-эксперт, учитель-наставник, почетный учитель).

— Внедрение механизмов частичной занятости педагогов пенсионного возраста, в частности, в системах профессиональной и общественно-профессиональной экспертизы и наставничества, с сохранением оплаты труда по полной ставке.

— Совершенствование системы пенсионного обеспечения педагогических кадров.

С нашей точки зрения, последовательная, комплексная реализация предлагаемой системы мероприятий позволит выстроить новую систему образования педагогических кадров, учитывающую запросы региональных рынков педагогического труда, ориентированную на стремительно изменяющиеся требования к содержанию педагогического труда.

**МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
АКТУАЛЬНЫЕ МНЕНИЯ**

(по материалам круглого стола «Педагогическое образование сегодня: достижения, проблемы, направления деятельности» с участием членов рабочей группы Минобрнауки России по институциональным изменениям в педагогическом образовании)

30 марта 2013 года РГПУ им. А. И. Герцена организовал обсуждение проблем модернизации педагогического образования с участием членов рабочей группы Министерства образования и науки Российской Федерации по институциональным изменениям в педагогическом образовании, работодателей — руководителей общеобразовательных учреждений (городских и сельских гимназий, лицеев, школы), включая коррекционные, учреждения дополнительного образования детей, региональные органы управления образованием, муниципальные методические службы, а также учреждения СПО и ВПО, осуществляющие подготовку кадров по направлению «050000 — Педагогическое образование», в том числе Герценовский университет, и учреждения РАО.

Живая дискуссия, длившаяся более четырех часов, позволила обозначить и актуализировать проблемы, как требующие быстрой, оперативной реакции, так и системных решений, которые должны быть заложены в проект программы модернизации педагогического образования, разрабатываемый специалистами РГПУ им. А. И. Герцена.

Часть выступлений и дискуссий, прозвучавших на круглом столе, предлагаем вниманию читателей*.

П. Б. Мрдуляш (советник заместителя министра образования и науки РФ, руководитель рабочей группы Минобрнауки России по институциональным изменениям в педагогическом образовании):

* Материалы подготовлены И.В. Головиной. Тексты выступлений приведены в соответствии со стенограммой круглого стола 30 марта 2013 года.

Уважаемые коллеги, большое спасибо, что вы собрались здесь для обсуждения, несомненно, очень актуальной и важной темы. Очень бы хотелось сегодня услышать новые предложения и новые решения, а также хотелось бы обсудить то, что предлагает рабочая группа по институциональным изменениям в педагогическом образовании. Я, конечно, скажу о тех результатах, которые рабочая группа за то время, что существует, получила. Рабочая группа выработала общее видение, определила некоторые направления, которые являются, на наш взгляд, приоритетными для решения проблем педагогического образования. Но это не значит, что мы не готовы их изменить, если услышим что-то важное.

Я бы хотел сначала остановиться на нескольких общих моментах. В своей деятельности рабочая группа стремиться найти не организационные решения, а содержательные. Только организационные решения в чистом виде ничего не дадут. Та критика, о которой упоминал Сергей Александрович [Гончаров], свидетельствует, что что-то плохо. Понятно, что тут сказывается и интерес журналистов, и многое другое, но, тем не менее, есть некоторые объективные факторы для критики. Она бы звучала в другом ракурсе, если бы не было базовых существенных причин.

Чисто организационные решения — назвать вуз университетом или присоединить педагогический университет в каком-то регионе к крупному вузу — ничего не решат. То есть, с точки зрения министерства, конечно, решат, потому что министерство в этом случае не увидит плохих показателей — они спрячутся в показателях большого хорошего университета, и всё в порядке. Но от этого качество подготовки педагогов не улучшится. А проблемы есть, и проблемы достаточно существенные, и, на наш взгляд, увидеть эти проблемы можно, только если мы посмотрим со стороны, с точки зрения тех систем, которые являются «потребителями» подготовленных кадров, фактически, с точки зрения наших работодателей, ради которых высшее педагогическое образование существует. Если они нам говорят, что есть проблемы, значит действительно у нас что-то не так, потому что в этом случае никакие наши внутренние убеждения, что мы хорошо учим и хорошо готовим, не оправдываются. Если нам — тем, кто любит своих выпускников, работодатели говорят, что они не вполне довольны результатами нашей деятельности, это надо исправлять. Это значит, что нужно совершать изменения внутри самого высшего педагогического образования. Я постараюсь не останавливаться подробно на проблемах, за которые критикуют педагогическое образование, они известны, мы можем их по-разному конфигурировать, можем по-разному ставить акценты. Но несколько слов я все-таки скажу.

Низкий процент трудоустройства выпускников педагогических вузов: это было бы не страшно, низкий процент трудоустройства характерен и для всех инженеров, и для всех остальных, но педагогическое образование имеет свою специфику — оно готовит кадры для социально значимых инфраструктур. И если мы (педагогическое образование) не готовим кадры для образования, то спрашивается, зачем вообще мы их готовим.

Далее, мониторинг эффективности педагогических вузов. Да, действительно, не лучшим образом был проведен мониторинг с точки зрения объективности, потому что отдельно педагогические программы в составе классических университетов не рассматривались. Но, тем не менее, среди тех вузов, которые сами назвались педагогическими, три четверти с признаками неэффективности — это единственная такая категория вузов (по другим категориям вузов одна четверть).

Следующее — прогноз по количеству детей. Это немного о том, что нас ждет — нас ждет изменение численности учительского корпуса. Когда министерство [Минобрнауки России] собирает с регионов справки, сколько нужно учителей через год, через два, то очень часто такие цифры даются «с потолка». Если посмотреть статистику уже родившихся детей, даже если не считать миграцию, то нас ждет прирост числа учеников по

сравнению с предыдущим годом. И, допустим, ежегодно уходит на пенсию два процента учителей — это означает, что в 2014 году нам понадобится тридцать пять тысяч учителей, в 2015 — сорок пять. Это подсчет просто по количеству детей. Конечно, по стране все очень сильно отличается, понятно, что в южных регионах одни цифры, в Санкт-Петербурге другие цифры. К сожалению, рабочая группа не имеет возможности финансово и физически сделать подобный подсчет в региональном масштабе, но процент этого прироста показывает, что учительский корпус должен обновиться.

И еще вопрос, который, может быть, имеет смысл обозначить до того, как мы непосредственно перейдем к педагогическому образованию. Понятно, что наши выпускники идут не только в учителя, но учителя — это самая массовая профессия, ради которой, в общем, функционирует высшее педагогическое образование. Посмотрим статистику учителей по стажу работы. У нас существенный разрыв между долей учителей, работающих двадцать и более лет, при трех процентах тех, кто работает менее пяти лет. Ближайшая [по статистическим показателям] Германия имеет нормальное соотношение тех, кто работает менее пяти лет, или менее десяти лет, в отличие от нас, что опять говорит о необходимости обновления учительского корпуса.

А теперь, в двух словах, о формулировке задачи рабочей группы на первом этапе. Мы можем и должны предложить какие-то достаточно простые решения, понятные, прежде всего, чиновнику. Я, в данном случае, с одной стороны, выступаю представителем министерства, а с другой — в качестве сотрудника рабочей группы — я работаю по другую сторону баррикады. Надо иметь в виду, что, когда мы говорим с представителями министерства — министром, замминистра — они говорят: вы скажите, какую запятую поправить, в каком нормативном акте, а то вы все рассказываете про проблемы, а что где нужно изменить? — изменим, нет вопросов. Поправить закон — давайте! Сколько поправок уже приняли, новые будем принимать, вы скажите, какие? В этом смысле чиновника понять можно. И задача рабочей группы, так как мы ее обсуждаем — это предложить достаточные понятные решения, которые можно было бы реализовать.

Мы сконцентрировались на четырех группах изменений, по которым будут сформулированы предложения: гибкий механизм для входа в профессию; механизм обновления учительского корпуса; модернизация содержания подготовки (обязательное освоение ключевых педагогических компетенций); мотивация талантливых и энергичных. Эти четыре группы изменений фактически концентрируются на трех группах проблем: проблемы педагогической профессии, педагогического образования и системы управления педагогическим образованием. Вызовы времени не позволяют нам выпускать тех же самых учителей, которых мы выпускали раньше. Учитель, который выходит сейчас из педагогических университетов, не может просто передавать знания, он должен делать что-то другое. И если мы хотим говорить о таких вещах, как место России в мире, мы должны стремиться к тому, чтобы наши выпускники-дети были подготовлены на самом лучшем уровне, но это требует совершенно иных моделей подготовки учителя.

Основная цель работы педагогического образования фокусируется на профессии педагога. И именно от того, какие требования мы выдвигаем к профессии педагога, идут требования к профессиональному педагогическому образованию. Вот некоторые моменты, которые мы обсуждали как возможные варианты, те варианты, которые будут реализованы в дальнейшем решении: система отбора абитуриентов, профессиональная ориентация, система педагогических олимпиад, которые проводят, например, в Герценовском университете, — считаем это вообще одним из ключевых, важных, правильных моментов, которые можно было бы и нужно было бы развернуть гораздо шире.

Мы должны рассматривать вход в педагогическую профессию не как момент, когда абитуриент поступает к нам, и, с другой стороны, не как точку, когда наш выпускник

приходит в школу. Вход в профессию, наверно, необходимо рассматривать с того момента, как он впервые попал на олимпиаду или пришел к нам, но потом, как минимум два три года, когда он уже начал работать. Весь этот период необходимо рассматривать целиком как вход в профессию и работать над сопровождением молодого специалиста в этот период.

И в завершении два слова об образовательных стандартах, содержании образования. Мы думаем, что часть проблем можно снять, если выстраивать вариативные траектории обучения. Ведь на сегодняшний момент ребенок, попавший на обучение в вуз, выходит дальше, попадает в школу, и, в общем, это практически единственная траектория, ну и, время от времени, повышение квалификации. Наверное, это не самый лучший способ, ну или, по крайней мере, не единственный из тех, которые можно считать приемлемым. Придя в 17–18 лет в вуз человек во многом еще не определился. И то, что мы имеем маленький процент трудоустройства, связан как раз с тем, что студенты приходят слишком молодыми. Как минимум, вторая траектория возможна, если мы будем давать возможность, например, менять через два года специализацию, то есть переходить с гуманитарных дисциплин на педагогическую специализацию, либо наоборот покидать педагогическую стезю и переходить на гуманитарные дисциплины.

Развитие педагогической магистратуры, в том числе для тех, кто закончил бакалавриат не по педагогическому направлению, — тоже перспективная тема.

И последняя позиция, которая достаточно жесткая, но, на наш взгляд, должна быть обсуждена — это введение профессионального экзамена, который бы позволил входить в профессию людям, получившим другую специальность, прошедшим какое-то другое обучение.

<...>

Л. М. Мардер (директор Второй Санкт-Петербургской гимназии):

Поскольку я выпускница Герценовского университета и до сих пор еще работаю в школе, я тоже могу о каких-то вещах судить. На сегодняшний день на сто тридцать три педагога нашей гимназии тринадцать молодых специалистов, и подавляющее большинство — это выпускники педагогического университета. В нашей гимназии проходят практику многие студенты, но, помня еще свои студенческие годы, я хотела бы остановиться на нескольких моментах подготовки учителя. Во-первых, я уточнила, сегодня курс психологии читают первокурсникам. Нам тоже читали на первом курсе психологию, но я уже имела за спиной стаж год работы старшей вожатой и многие вещи теории ложились на мой опыт, пусть небольшой, но опыт. Мои коллеги — товарищи по группе, для них это было как-то далеко. Может быть, на первом курсе и имеет право теория этой науки, но все-таки, выходя на практику на третьем, четвертом курсах, наверно, в какой-то степени, на другом уровне необходимы отдельные аспекты психологии, возрастной психологии было бы повторить. Это было бы полезно для студента, который выходит на практику.

Теперь по поводу самой практики. В наше время мы выходили на месяц на практику, и с нами был руководитель практики — это был преподаватель кафедры методики физики. Он с нами был практически все дни, мы не вышли ни на один урок без оговоренного конспекта. Сегодня на практику иногда приходят студенты одиночки. Когда меня спрашивают мои ли выпускники гимназии — «можно прийти на практику?» — конечно, можно. Я не могу отказать студенту родного университета; и потом — это будущий учитель, мы всех принимаем. Но это не всегда рационально организованная практика. Мне кажется, что не нужно «распылять» студентов по всем образовательным учреждениям города, пусть будут какие-то базовые, опорные школы, у которых есть партнерские отношения между кафедрой университета и школой. Но это будет, с точки зрения студента, значительно более эффективная практика. Если нет руководителя, тогда пусть это

будет учитель, но учитель должен иметь тоже некоторое либо материальное вознаграждение, либо моральное, пусть бы он получил некий сертификат от университета, что он является, например, методистом. Это ведь совсем не сложно, сегодня учителю, как впрочем, и во все времена, моральное поощрение какое-то организовать, для него это важно. Он работает, он понимает, что его опыт ценен и востребован, а там уже в школе находим стимул его поощрить: премией или дополнительными днями к отпуску, но тогда этот человек отвечает за то, что он готовит этого студента.

Что сегодня, на наш взгляд, работая с молодыми специалистами, мы ощущаем, да и сами они говорят, чего им не хватает — им не хватает современных технологий и психологических знаний, но они порой просто боятся детей.

Хочу обратить внимание на нравственный аспект, который, наверное, должен быть юридическим. Выпускники, приходя к нам работать, получают «подъемные». В нашей гимназии мы их еще и поощряем ежемесячной персональной надбавкой, чтобы как-то поддержать, потому что официальная зарплата, которую они получают, одиннадцать с половиной тысяч рублей. Вы понимаете, что на это молодому человеку не прожить, а не только совершенствоваться. Но были в прошлом году, были и в позапрошлом году в нашем городе случаи, когда в середине года выпускник уходил из школы, получив государственные подъемные. Я считаю, что не очень нравственно, в том числе и с позиции государства: пятьдесят тысяч он получил, поработал шесть месяцев, ушел; по законодательству я не имею права его задерживать, две недели отработал — ушел. К счастью, я не была участницей таких событий, но в городе это есть. Мне кажется, что это на уровне государства должно быть установлено: если человек получает подъемные, он должен отработать какое-то время, и это должно быть законодательно прописано.

П. Б. Мрдуляш: Я хотел поблагодарить Людмилу Маратовну за то, что она подняла вопрос практики. Мы часто забываем важнейший аспект: педагогическая практика — это специально организованная практика, это не просто пребывание в классе. Должно быть специальное организованное сопровождение, методическое и организационное, и всякое другое. И только тогда практика может дать какой-то эффект. И про современные технологии Вы абсолютно правы. По сути своей подготовка учителя должна быть оснащена современной образовательной технологией на высочайшем уровне, включая тренинги, тренажеры, это все совершенно необходимо. Если мы выпускаем человека работать с нашими детьми, то его нужно готовить по высшему разряду. К сожалению, это очень слабое наше место, Вы совершенно правы.

А. А. Фёдоров (ректор Нижегородского государственного педагогического университета, член рабочей группы Минобрнауки России по институциональным изменениям в педагогическом образовании):

У меня, если позволите, три вопроса к Людмиле Маратовне. И мне важно, чтобы это прозвучало от Вас, как от руководителя ведущей гимназии. Считаете ли Вы допустимым работу в гимназии человека без профильного педагогического образования или же прошедшего системную переподготовку, переподготовку для профессии?

Л. М. Мардер: Да, допустимо, и у нас в гимназии работают и выпускники нашего классического университета, и выпускники технических вузов. Особенно, ведь мы помним, такие специалисты массово приходили к нам в школы в годы «перестройки». Не у всех получилось, кто-то ушел, а кто-то остался, и стал одним из лучших учителей. Они прошли переподготовку в Академии постдипломного образования на различных курсах. Это реально, это допустимо, но, наверное, что-то должно быть внутри человека, а не только зависеть от его образования.

А. А. Фёдоров: А теперь такой вот уточняющий вопрос. Мы говорим о предметнике, пришедшем в школу. Как долго должна формироваться специальная педагогическая

компетенция, то есть, какой срок, условно говоря, подготовки специалиста педагога из предметника?

Л. М. Мардер: Это очень индивидуально. Но, наверно, если говорить массово, то должно пройти около пяти лет. У нас, например, молодой учитель литературы, да она фору даст некоторым опытным. У нее все в системе, она прирожденный педагог, она разговаривает с родителями, как будто за спиной у нее колоссальный жизненный опыт, и они ей верят, они ее слушают, а она — молодой специалист.

А. А. Фёдоров: Если речь пойдет о прикладном бакалавриате для подготовки педагога, когда на «добор» педагогической компетенции будет выделяться, скажем, два года. Это, с Вашей точки зрения, приемлемый вариант для предметника?

Л. М. Мардер: Это приемлемо. Ведь мы говорим о том, что он получает диплом, а дальше он продолжает работать и учиться. Особенность любого профессионала, а педагога тем более, в том, что его образование не заканчивается четырьмя или семью годами обучения в университете. И только если он постоянно учится, то есть результат, а если он говорит, что «у меня есть диплом, и я уже все знаю», то, как правило, таким людям приходится просто уходить, их «выносят» из школы.

А. А. Фёдоров: А Ваша конкретная гимназия готова к академической модели взаимодействия с вузом, готовящим педагогов, то есть, когда будет происходить системное погружение с первого курса подготовки обучающегося на вашей базе. По сути дела, это будет реально действующая модель экспериментальной площадки и базы, значит до 30–40% времени обучения студент будет присутствовать на Вашей территории. Вы готовы?

Л. М. Мардер: Я должна, конечно, изучить этот вопрос, потому что я пока не представляю, что такое прикладной бакалавриат. Можно рассмотреть какой-то вариант, когда учитель сопровождает студента, и можно даже студента рассматривать как второго учителя. Я наблюдала подобное в некоторых западных школах.

А. А. Фёдоров: И последний вопрос. Считаете ли Вы опыт создания педагогических классов, который существовал, ценным и необходимым в данных условиях?

Л. М. Мардер: Мы говорим о подготовке абитуриента, и забываем, что есть такой опыт в Санкт-Петербурге. И очень жалко, что наши все инновации в плане итоговой аттестации перечеркнули этот опыт, это был прекрасный опыт, это были очень достойные абитуриенты, студенты. А сейчас это достойные руководители образовательных учреждений, учителя, которые, окончив педагогический университет, институт, пришли в школу и преданы ей.

А. А. Фёдоров: Вы считаете, он может быть воссоздан?

Л. М. Мардер: Да, при определенных правовых обязательствах и политической воле. Я совершенно согласна, что педагогическое образование и учительство — это вообще должна быть национальная идея, стратегия. И если это мы признаем, значит мы должны сказать: мы создаем классы лучших выпускников, лучших. Не надо говорить обо всех. Мы принимаем детей в педагогические вузы, и дальше они продолжают педагогически себя реализовывать.

<...>

Е. Н. Гордина (директор муниципального общеобразовательного учреждения «Кипенская средняя общеобразовательная школа» Ломоносовского района Ленинградской области):

Я — директор сельской школы, и я реально понимаю, чего мы хотим от педагогических вузов. Я тоже выпускник Герценовского университета, люблю это заведение, люблю тех студентов, которые к нам приходят. <...>

Хочу сказать о наставничестве: я вспоминаю свои годы обучения на геофаке, когда мы ходили на практику в тридцатую школу Василеостровского района. Мы начинали

с третьего курса: на третьем курсе немножко, на четвертом — побольше. Уже тогда ты определяешься, когда приходишь в школу, и у тебя есть наставник — хороший учитель, тогда ты понимаешь: или ты останешься в школе, или ты там не будешь. На сегодняшний день в Ленинградской области у нас есть наставничество, и мы отмечаем тех учителей, которые ведут наставничество.

Мне кажется, что важно правильно настроить, «доработать» того, кто к нам приходит после университетов и институтов — молодых специалистов. Это зависит только от школы: как мы их настроим, так они дальше у нас и будут. Или задержатся в нашей школе и будут преданы ей до конца своих дней, или же просто, действительно год, два отработают, и поймут, что это не их, и просто уйдут.

Конечно, дети другие стали, и соответственно студент, который сейчас обучается в любом педагогическом учебном заведении, он должен быть и информационно подкован. Он должен быть готов прийти в школу, которая оборудована современной техникой: на сегодняшний день у меня в школе 15 интерактивных досок, мультимедийные проекторы. Человек должен прийти и уметь с этим сразу работать. Вот это как раз проблема, которая, я думаю, должна решаться в вузах.

<...>

С. Б. Сочилин (директор гимназии № 92 Выборгского района Санкт-Петербурга):

Мне как директору школы очень важно, каким молодой педагог будет с детьми, когда останется с ними один на один. Мне важно, чтобы он умел и знал, что делать, как на что реагировать, как себя вести. Поэтому я еще раз хочу обратить ваше внимание на необходимость включенного процесса обучения, организации стажировки студента в школе, когда количество практики приведет к качеству его как профессионала, и это, наверное, принципиально важный вопрос — чтобы он, уже придя в школу, многое умел, и мы не боялись оставить его один на один с детьми.

А. В. Леонтович (директор «Дома научно-технического творчества МГДДиЮТ», председатель общероссийского движения «Исследователь», член Общественного совета Минобрнауки России, член рабочей группы Минобрнауки России по институциональным изменениям в педагогическом образовании):

У меня такой вопрос. Федеральными стандартами предусмотрены достаточно серьезные расширения проектной деятельности на всех ступенях, особенно на старших, что предполагает изменение характера обучения. То есть фактически педагог должен получить новую компетентность по руководству именно проектным характером работы. При этом сейчас главная опасность заключается в том, что это направление будет «закрываться» рефератами, скаченными с Интернета. Как Вы видите систему подготовки учителей, специалистов, которые в массовом порядке в школе будут руководить проектными работами детей?

С. Б. Сочилин: Мы в школе пошли по такому известному пути: создали институт наставничества и школу молодого педагога. У нас развита система работы в группах, где очень часто вместе работают и учителя, и ученики. И в этом процессе нарабатываются навыки, умения для совместной проектной работы и исследовательских проектов. У нас получилась ступенчатая система, когда сначала к наставнику прикрепляется учитель, а потом у этого учителя появляются уже свои ученики.

А. В. Леонтович: То есть Вы считаете, что опытный учитель обладает навыками руководства проектной деятельностью?

С. Б. Сочилин: Коллеги, вы поймите, мы же не ведем работу «с нуля». У нас профессиональный педагогический коллектив, и способность учителя руководить проектной деятельностью, в данном случае, определяется, в том числе и индивидуальными профессиональными качествами конкретного педагога.

Л. М. Мардер: Опыт работы по организации проектной, исследовательской деятельности учащихся в Петербурге относится к концу восьмидесятых годов. И, конечно, тогда первые шаги в этой деятельности нам помогали осуществлять преподаватели вузов: они учили нас, они учили наших учеников, это были совместные работы. Затем появилась группа учителей, которые овладели проектной культурой, которую, в свою очередь, они транслируют и другим учителям, и учащимся.

Кроме того, например, в рамках Ассоциации гимназий Санкт-Петербурга, исполнительным директором которой я являюсь, ежегодно проводятся семинары для учителей по руководству проектной исследовательской деятельностью учащихся. У нас проходит конференция, она называется «конференция победителей», когда лучшие наши юные исследователи соревнуются друг с другом, и здесь тоже всегда высвечивается культура учителя. Конечно, в этом отношении нас многому научили преподаватели вузов. А сейчас уже есть и учителя, которые могут это нести дальше своим коллегам.

А. В. Леонтович: То есть это, скорее, не является модулем программ подготовки студентов в вузе, а формой сетевого взаимодействия?

Л. М. Мардер: Нет, одно другое не заменяет. К нам сегодня приходят выпускники, которые обладают такими умениями. Например, на нашу гимназическую конференцию молодой специалист подготовил пять выступающих. Трое из них получили диплом, и я делаю вывод, что его этому научили на физфаке нашего Герценовского университета. Потому что, раз учащиеся диплом получили, значит — уровень этих работ был серьезный, значит — молодой специалист им помог как руководитель исследовательского проекта.

<...>

Т. М. Ковалева (руководитель магистерских программ МПГУ, директор Центра тьюторства АПКИППРО, член рабочей группы Минобрнауки России по институциональным изменениям в педагогическом образовании):

<...> Есть два конструктивных хода, которые намечены в нашей рабочей группе. Первый момент: я даже сейчас специально жаргонно скажу для более жесткой проблематизации: либо мы делаем ставку именно на педагогический университет и говорим, что только выпускники педагогических университетов имеют приоритетное право заходить в школу. И тогда все разворачиваем на педуниверситеты, делаем их более престижными, повышаем зарплату профессорам, а туда вводим профессоров из числа работающих в школе педагогов, делаем педпрактику — это один вариант. Или другой вариант: снимаем этот пафос с педагогических университетов и говорим: все педагогические университеты и классические университеты могут подготовить современного учителя, поэтому нам не важно, откуда он пришел. Директор ведущей гимназии говорит: мне не важно, это выпускник педуниверситета или нет. Другой директор говорит: мне важно, чтоб пришел преподаватель, который хорошо, современно может с учеником работать. Тогда мы снимаем с педагогических университетов право приоритета, делаем квалификационный экзамен на современного, кстати, не только учителя, а педагога. Потому что там и социальный работник, и тьютер, и хватит уже только монополию учителя держать. Но нам неважно где, вплоть до того, что вообще может педобразование не получать, а [реализовывать] самообразование. Если мы у школьников допускаем самообразование как формат, почему мы в педобразовании не можем допустить самообразование как формат? Человек сам прочитал педагогические книги, сходил на какие-то тренинги, пришел, сдал квалификационный экзамен и вошел в школу. Давайте обострим этот вопрос: как вы считаете, какой поворот в рамках министерства, государственной политики вам сейчас кажется наиболее целесообразным, или все-таки мы удерживаем высоту педобразования? Либо мы, наоборот, расшатываем и говорим: нам неважно, что закан-

чивает человек, хочет педуниверситет — замечательно, не хочет — тоже замечательно. Сделать квалификационный экзамен на статус современного учителя. Очень бы хотелось [услышать] ваше отношение к этой проблеме.

Л. М. Мардер: Мне все равно, откуда приходит преподаватель. Но я хочу сказать, при этом я воспринимаю педагогический университет, как высшее учебное учреждение, куда приходят сориентированные люди, в большинстве своем. Может быть, я заблуждаюсь, ориентируясь на свой опыт, но мое восприятие студентов педагогического университета — это люди, которые видят себя в профессии. Как правило, все-таки, на сегодняшний день, я по своим выпускникам знаю: те, кто сориентированы на профессию учителя, идут в Герценовский университет; те, кто сориентированы на научные исследования, какую-то еще работу, они идут в «большой» университет. То, что могут работать в образовательном учреждении люди, получив разное образование, — да, я допускаю, что это может быть.

С. Б. Сочилин: Я как раз заканчивал «большой» университет с целью работать в школе. И мне кажется, мы напрасно противопоставляем эти два пути: либо-либо. Либо мы отдаем все в университеты педагогические, а остальных мы тогда отстраняем. Мы закрываем вход в профессию для людей, которые созреют до нее, к какому-то определенному моменту, просто надо дать им эту возможность и предложить конкретный механизм.

И. Р. Гафуров

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КАЗАНСКОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В современном образовательном пространстве России обсуждаются два основных подхода к реформированию педагогического образования в стране. Первый из них обосновывает необходимость обновления традиционной для советского времени модели подготовки учительских кадров в рамках педагогических вузов, второй доказывает возможность значительного улучшения качества этого процесса в условиях классических университетов, что в принципе не является новшеством для российской системы образования.

Несомненно, право на реализацию имеют различные модели, однако, следует признать, что комплексное решение задач модернизации педагогического образования возможно сейчас лишь в рамках крупных образовательных центров, располагающих необходимыми для этого ресурсами. За редким исключением сейчас эти условия являются недостижимыми для большинства педагогических вузов страны, многие из которых по ряду объективных причин оказались в трудном положении. Показательно, что по результатам мониторинга деятельности государственных образовательных учреждений в целях оценки эффективности их работы и реорганизации неэффективных государственных учреждений в группах «Образовательное учреждение, нуждающееся в оптимизации деятельности» и «Образовательное учреждение является неэффективным и нуждается в реорганизации» значительной оказалась доля учреждений ВПО педагогического профиля. В этом заключено одно из наиболее важных противоречий современного образования: неэффективное высшее учебное заведение не может готовить эффективных учителей.

Существует несколько вариантов решения проблемы, один из которых — присоединение педагогических вузов к мощным федеральным университетам, что позволит на