

ГЛАВА 2.

Кейс «Реформа педагогического образования в США (80-е годы 20-го века): Holmes Group Reform proposals»

Более глубокое понимание причин и особенностей модернизации педагогического образования в Российской Федерации предполагает хотя бы беглое знакомство с аналогами таких реформ, проведенных за рубежом.

Реформы 80-х годов 20-го века

Одной из наиболее интересных попыток реформирования педагогического образования, не утратившей своего значения и в контексте современных вызовов, является, на наш взгляд, инициатива, получившая название The Holmes Group (Группа Холмса).

Материалом для анализа этого кейса является содержание трех докладов Holmes Group (1986, 1990, 1995), доклада Carnegie Task Force (1986) и доклада J. Goodlad (1994).

Непосредственным поводом для начала поиска моделей реформирования подготовки педагогов в США стала публикация доклада Национальной комиссии по качеству в образовании, получившего громкое название «Нация в опасности» (National Commission on Excellence in Education: A Nation at Risk, 1983), зафиксировавшего крайне неблагоприятное состояние обеспечения педагогическими кадрами американских школ и неудовлетворительное качество работы учителей.

В ответ на опубликование результатов указанного Доклада в 1986 году возникла инициатива группы ведущих исследовательских университетов США по разработке новой модели педагогического образования, а также переосмыслению роли и содержания деятельности факультетов образования в структуре классических университетов. К 1998 году в состав этого объединения входило 96 ведущих университетов и сравнительно небольших педагогических институтов (колледжей). Объединение возглавила профессор Джудит Ланье (Judith Lanier), декан факультета образования Мичиганского университета. Объединение получило название The Holmes Group в честь Генри Холмса (Henry W. Holmes), возглавлявшего факультет образования Гарвардского университета (Harvard Graduate School of Education) с 1920 по 1930 годы и выступавшего за реформы образования в США, в частности, за повышение роли и социального статуса учителя, а также за развитие его исследовательских компетенций как неотъемлемой части профессиональных знаний педагогов. Для того, чтобы было понятно,

почему описываемое партнерство университетов выбрало в качестве собственного наименования имя декана Н.В. Holmes, можно привести две цитаты из его речи по случаю открытия в 1927 году в Гарварде первой в США двухлетней магистерской программы для подготовки педагогов нового типа, которых по праву можно было бы назвать педагогами-исследователями.

«... Было бы непростительной ошибкой не видеть, что дух исследования должен пропитывать всю магистерскую программу, чьи преподаватели и студенты будут неустанно участвовать в создании новых знаний об образовании».

«... Нация, в которой учителя преимущественно заняты решением мелких, “механических” задач, задаваемых жесткими границами программы в условиях мелочного и тотального бюрократического контроля, приносят будущее своей страны в угоду второстепенным умам...» (Lanier J., 2007).

Основные позиции программы модернизации педагогического образования, разработанные Holmes Group (1986—1995), включают в себя следующие принципы.

1. Отставание педагогического образования от других направлений профессионального образования является следствием второстепенного статуса профессии педагога в отношении ко многим другим профессиям.

2. Реформирование педагогического образования без реформирования самой профессии педагога бессмысленно. Это должно делаться взаимосвязанно и одновременно.

Педагогическая деятельность — это не занятие (occupation), а профессия (profession), к которой нужно долго и специально готовиться (т.к. для нее нужны специальные знания и умения) в рамках получения профессионального образования (на уровне не ниже магистра). Такая профессия предполагает необходимость регулируемого «входа» (профессионального экзамена), обеспечивающего доступ только для подготовленных кандидатов. В этой профессии могут быть выделены уровни достигнутой квалификации: Инструктор-преподаватель, не отвечающий в полной мере квалификационным требованиям (например, Предметный бакалавр, но получающий временное право (до 5 лет) на педагогическую деятельность в условиях супервизии со стороны опытных коллег), Профессиональный педагог, сдавший успешно профессиональный экзамен и имеющий магистерскую степень, и Карьерный Профессиональный Педагог (Professional Career Teacher), имеющий существенные профессиональные компетенции в области супервизии коллег, управления педагогической деятельностью, который может/должен иметь профессиональный докторат и который может быть рекрутирован в систему управления образованием.

3. Усиление предметной подготовки будущих педагогов за счет взаимодействия педагогических и непедагогических факультетов внутри университетов и, как следствие этого, увеличение общей длительности подготовки до 5—6 лет, в том числе перенос профессиональной подготовки (педагогической и психолого-педагогической) на период после бакалавриата. Фактически Holmes Group предложила магистерскую степень как основное условие для сертификации в качестве статуса «Профессиональный учитель» с основной образовательной траекторией подготовки такого педагога в рамках последовательного освоения программы «Предметный бакалавриат» и далее — программы «Профессиональная (Педагогическая) магистратура».

4. Усиление профессиональной подготовки за счет освоения специфических профессиональных, в том числе научно обоснованных знаний, являющихся результатом не только академических исследований, но и прикладных исследований в классах (кодифицированных и отрефлектированных результатов лучшей практики и Action Research, в том числе кейсов, созданных при участии учителей).

5. Усиление клинической подготовки, построенной на принципах медицинской практической подготовки на базе практических учебных баз (школ), играющих роль аналога клинических учебных больниц (Professional Development Schools), созданных на базе не лучших (в отличие от лабораторных школ), а реальных школ, в которых представлено все многообразие реальных учащихся и реальных проблем их образования, где под руководством опытных учителей студенты могут осваивать профессиональную деятельность в качестве со-учителей, интернов группами по 3—5 студентов.

6. В отличие от ранее существовавших традиционных практических баз, школа, на основе которой может осуществляться практическая подготовка педагогов, предложенная Holmes Group (Tomorrow's Schools of Education, 1986), построена на основе модели взаимодействия «Школа-Университет», получившей название «Школа профессионального развития» (Professional Development School). Такая модель направлена не односторонне от университета к школе (только для обеспечения интересов университета — иллюстрации теории и практической подготовки студентов под руководством опытных учителей), но одновременно ориентирована на решение образовательных задач самой школы и всей системы общего образования (округа). Ее наиболее важным отличием являлось использование возможностей университета (педагогического факультета) для совместной работы с учителями школы и студентами по идентификации и решению различных проблем учащихся и их обучения, для чего преподаватели факультета должны были проводить много времени непосредственно в школах, помогая найти необходимые учителям решения профессиональных задач с привлечением методов научных

исследований (разработка и оценка различных моделей, методик, программ обучения, оценка их эффективности, анализ проблем учебной деятельности различных сложных категорий учащихся). Другими словами, в этой модели факультет оказывался ответственным за образовательные результаты не только студентов, но и до некоторой степени и учащихся школы, равно как и наоборот, учителя школы стали отвечать не только за успехи учащихся, но и студентов-будущих педагогов.

Кроме того, исследования, проводимые на базе школ (Action Research) с участием профессорско-преподавательского состава (ППС) факультетов, студентов и учителей школы, направленные на решение проблем и задач школы (исследовательская программа школы), позволяли формировать исследовательские компетенции и осуществлять профессиональное развитие не только студентов, но и самих учителей школы и ППС педагогических факультетов, а их результаты могли быть транслированы в системе общего образования другим учителям школ округа или через систему их общего партнерства с факультетом, или через договор факультета с учебным округом. Фактически такая модель школы профессионального развития превращала всех ее участников (студентов, учителей школы, ППС факультета, учителей других школ сети) в сообщество исследователей, которые совместно учатся и продвигаются в своем профессиональном развитии.

7. Наконец, еще одним результатом такой работы являлись кейсы как образцы кодифицированной вариативной практики решения различных профессиональных задач, которые создавались учителями совместно со студентами на базе школ и могли быть тем необходимым учебно-методическим дополнением к учебной литературе программ подготовки, которого не было до сих пор. Кейсы содержали описания профессиональных знаний не в теоретической, а в деятельностной форме, показывая образцы правильных и неправильных профессиональных действий и решений, т.е. содержание самой профессиональной деятельности педагогов.

8. Школа профессионального развития (в отличие от традиционной практической базы) могла быть полноценным партнером педагогического факультета в реализации программ подготовки будущих педагогов, а ее учителя — особой частью ППС факультета (clinical faculty) (Holmes Group, 1995).

Читая эти 8 пунктов предложенной The Holmes Group программы реформирования (Tomorrow's Schools of Education) как педагогического образования, так и самой модели профессиональной деятельности педагога, невозможно избавиться от впечатления, что это написано как будто вчера и нисколько не утратило своего принципиального значения, в том числе и для российской школы и педагогического образования, несмотря на то что этот документ был написан больше тридцати лет назад совершенно в другой стране.

Три модели взаимодействия университета и школы

Фактически работа The Holmes Group показала принципиальное значение и роль, которую приобретает конкретная модель взаимодействия университета со школой в процессе подготовки будущих педагогов. На наш взгляд, возможно выделить три основные модели такого взаимодействия.

1. Традиционная модель: Школа-практическая база.

Университет —————> Школа.

Тип взаимодействия: Односторонний.

Содержание взаимодействия:

1.1. Иллюстрация на базе школ теоретических знаний, формируемых в университетской аудитории.

1.2. Ограниченная по времени и объему практическая подготовка студентов под руководством опытных учителей.

2. Модель «Школьно-Университетское партнерство» (Школа как клиническая база для подготовки будущих педагогов).

Университет <—————> Школа.

Тип взаимодействия: двусторонний.

Содержание взаимодействия:

В отличие от традиционной, в модели «школьно-университетского партнерства» признается двойственность природы педагогического знания (наука и практический опыт учителей) и делается вывод о невозможности подготовки учителя на основе одного только теоретического (университетского) знания. Ценность практических знаний опытных учителей о преподавании, способах обучения и развитии учащихся (*tacit knowledge*) признается если не равной, то не менее важной компонентой знаний и умений будущего учителя. Следовательно, школа в этой модели перестает быть лишь местом иллюстрации университетской теории, но становится равноправным партнером университета по формированию «практических» знаний и профессиональных компетенций, носителями которых являются опытные педагоги (привлекаемые в качестве супервизоров работы студентов). Школа (а не отдельный учитель) привлекается факультетом в качестве партнера по проектированию и реализации основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) и несет ответственность за формирование части профессиональных компетенций. Часть сотрудников школы становится при этом частью коллектива ППС факультета (*clinical faculty*).

При всем положительном потенциале описываемой модели она содержит ключевое противоречие между целями деятельности школы как образовательной организации (формирование высоких образовательных

результатов учащихся) и целями факультета/университета — формирование необходимых профессиональных компетенций студентов-будущих педагогов. В условиях цейтнота, в котором находится школа (необходимость формирования высоких образовательных результатов учащихся в каждую единицу учебной программы), отвлечение ресурсов лучших учителей (за дополнительное для них и не всегда конкурентоспособное вознаграждение) на работу со студентами, а не учащимися, несовершенные профессиональные пробы будущих педагогов, организационно-логистические трудности (необходимость найти место и время для работы со студентами при его отсутствии в расписании, высокой нагрузке педагогов, отсутствии специальных учебных аудиторий для работы с ними) делают такую модель как с финансовой, так и с содержательно-организационной стороны стратегически не очень перспективной. Преодоление имплицитных противоречий может быть осуществлено или путем включения такой школы в структуру университета и подчинения ее целей целям университета как основной организационной структуры, или путем перехода к новой модели «Школы профессионального развития».

3. Модель «Школа профессионального развития» (Professional Development School) (термин и сама модель впервые предложены The Holmes Group, 1986).

Университет <===== > Школа — Школы

Тип взаимодействия: многосторонний.

Содержание взаимодействия:

В дополнение к направлениям, перечисленным в предыдущей модели (школа участвует в супервизии работы студентов и реализации ОПОП факультета), описываемая модель включает следующие направления.

Преподаватели университета:

— проводят исследования проблем учащихся школы, изучают особенности работы учителей с ними;

— разрабатывают новые программы, модели, методики обучения и курируют их внедрение в школе;

— анализируют и оценивают эффективность используемых учителями методов обучения, методик и приемов;

— повышают квалификацию учителей по вопросам, вызывающим затруднения в их профессиональной деятельности (в том числе и на основе проведенных в школе исследований);

— организуют рефлексии учителями их профессионального опыта, помогают учителям участвовать в совместных исследованиях и разработках.

Учителя школы:

— участвуют вместе с преподавателями факультета и студентами в совместных исследованиях;

— описывают типовые профессиональные задачи, успешные и неуспешные способы их решения (создают профессиональные кейсы);

— описывают типовые трудности и ошибки учащихся (кейсы учащихся — материал для модернизации курсов методики преподавания учебных предметов);

— обеспечивают супервизию работы студентов и освоение ими необходимых профессиональных компетенций (как и в предыдущей модели школы-клинической базы).

Преподаватели и учителя совместно:

— передают свой новый профессиональный опыт (основанный на рефлексии, апробации новых методов или нового учебного содержания и проведенных совместных исследованиях) учителям других школ, участвующих в сетевом взаимодействии со школой или факультетом.

Фактически описываемая модель построена на формировании сообщества исследователей (учителя школы, студенты, преподаватели, учителя других школ), каждый из которых в результате совместной деятельности получает шаг собственного профессионального развития: учителя школы — за счет рефлексии собственного опыта, его описания и исследования нерешенных задач; преподаватели университета — за счет нового знания, открытого совместно с учителями и студентами в рамках исследований практических проблем в классах, и развития учебного содержания своих курсов на этой основе; студенты — за счет супервизии со стороны опытных учителей и преподавателей факультета, участия в исследованиях, направленных на решение реальных профессиональных проблем, формирования исследовательских компетенций и рефлексивного отношения к освоенным профессиональным действиям.

Наиболее важным в этой модели представляется солидарная ответственность школы и факультета как за формирование образовательных результатов учащихся, так и за формирование профессиональных компетенций будущих педагогов, а также профессиональное развитие педагогов школы (и самой школы) и преподавателей факультета.

Педагогический факультет как профессиональная школа университета

Еще одним важным результатом работы The Holmes Group, на наш взгляд, стало новое понимание места и типа позиционирования педагогического факультета в структуре университета.

Основная ошибка традиционного позиционирования педагогических факультетов в структуре классического университета состояла в том, что в своей деятельности они пытались копировать академические факультеты (традиционно связанные с концепцией Liberal Arts), направленные,

прежде всего, на изучение определенной области знаний. В то время как педагогические факультеты (равно как и медицинские, социальные или инженерные) представляют собой (или, вернее, должны представлять), прежде всего, «Профессиональные школы», т.е. место подготовки к профессиональной деятельности (что не исключает, а даже предполагает изучение определенной области знания, но не сводится только к ней). Структура факультета-профессиональной школы, содержание образовательных программ, особенности практической подготовки к профессиональной деятельности (в том числе описанные выше модели взаимодействия со школами) и даже критерии успешности деятельности такого факультета будут другими, нежели на академическом факультете, который также готовит к профессиональной деятельности, но прежде всего к освоению знаний и исследованиям, которые могут быть потенциально востребованы в более широком и менее конкретном наборе профессиональных деятельностей.

Должна ли такая профессиональная школа охватывать все уровни образования, включая и бакалавриат, зависит, на наш взгляд, от профиля (категории педагогических работников). Для педагогов дошкольного и начального общего образования, видимо, должна, а для всех остальных, возможно, достаточно профессиональной магистратуры, что не исключает возможности и профессионального бакалавриата.

Таким образом, если говорить о главном содержании институциональных изменений проекта модернизации педагогического образования (предложенного The Holmes Group и актуального, с нашей точки зрения, и в современной ситуации), то они состоят в трансформации педагогических факультетов в профессиональные школы (с программами различного уровня и направленности: профессиональный (педагогический) бакалавриат, предметный бакалавриат и профессиональная магистратура, профессиональная магистратура). В этой связи стоит отметить, что одним из наиболее дискуссионных предложений группы оказалось предложение отказаться от программ педагогического бакалавриата, заменив их исключительно программами предметного (академического) бакалавриата, дополненными педагогической магистратурой. По сути, группа предложила повысить минимальный необходимый учителю образовательный уровень до уровня магистратуры (что, по мнению ряда критиков этого предложения, требовало выделения дополнительно более 50 млрд долларов в год). Трансформация педагогических факультетов в профессиональные школы влечет за собой изменение отношений с общеобразовательными организациями и перестраивание на этой основе направленности и содержания научных исследований, моделей подготовки кадров, критериев оценки деятельности таких новых педагогических факультетов-профессиональных школ.

Критика проекта

Надо отметить, что несмотря на значительный энтузиазм в профессиональном сообществе и поддержку других институтов высшего образования (за десять лет существования группы количество участвующих в ней колледжей и университетов увеличилось с 16 до 96), поддержку грантодающих организаций (группа смогла последовательно получить несколько крупных грантов и издать три книги проекта), в целом положительную реакцию в медийном пространстве, у инициативы появились также критики и оппоненты. Одним из наиболее последовательных критиков предложений группы стал профессор D. Labaree.

Тотальная ставка Holmes Group на превращение педагогических факультетов в профессиональные школы (professional development schools), в рамках которой все сотрудники факультета участвуют в разработках и исследованиях проблем учащихся (R&D и Action research), а в целом научная деятельность факультета направлена на повышение качества образования (School Improvement) конкретной базовой школы, по мнению D. Labaree (Labaree D., 1992a, 1992b), сужает смысл исследований и возможности подготовки других педагогических специалистов (управленцев, психологов и других категорий педагогов), а не только учителей, превращая педагогические факультеты (факультеты образования в широком смысле) (Schools of Education) в факультеты подготовки учителей (Schools of Teacher Education).

Второй проблемной точкой постепенного рассогласования взглядов уже самих участников проекта стали слишком разные цели исследовательских университетов и сравнительно небольших педагогических колледжей, также ставших частью инициативы группы. Ведущие университеты в рамках проекта пытались найти адекватный способ придать исследовательский характер своим педагогическим факультетам, выстроив, с одной стороны, их более тесное взаимодействие с другими факультетами (в том числе на основе последовательной программы подготовки педагогов: предметный (академический) бакалавриат и далее — педагогическая магистратура, для чего получение магистерской степени должно быть обязательным/желательным для большого количества будущих педагогов), а с другой стороны, сделав исследования способом профессионализации программ педагогического образования, пытаясь на этой основе превратить факультеты в профессиональные школы. Для небольших педагогических колледжей, многие из которых в недалеком прошлом были «нормальными» школами, в которых подготовка учителя была максимально приближена к практике реальной школы (и в этом смысле очень напоминает ситуацию с российскими аналогами — педагогическими колледжами), предложенная модель профессионализации через исследования не представлялась ни

особенно привлекательной, ни реалистичной (для ее осуществления нужны принципиально другие кадры профессорско-преподавательского состава).

Еще одной принципиальной проблемой инициативы The Holmes Group стала глобальность масштаба предложенной комплексной реформы. Справедливо полагая, что реформирование одного педагогического образования изолированно от самой педагогической деятельности и связанных с ней организационно-содержательных проблем (вход в профессию, сертификация квалификации, образовательный ценз и многое другое) неэффективно, если вообще возможно, группа предложила такой комплекс изменений во всех указанных сферах, который не мог не впечатлять своей глобальностью. Однако реализация столь масштабного и диверсифицированного по направленности изменений проекта требует совершенно иного уровня проработки, планирования, участия органов управления образованием (даже в стране с таким уровнем децентрализации управления образованием, как в США). Вовлечение необходимых партнеров и участников по каждому из направлений предлагаемых реформ превращается в самостоятельный проект, требующий отдельного внимания и менеджмента. И хотя на этом пути группа смогла получить в ряде случаев неожиданную поддержку от неочевидных союзников (например, предложения группы о повышении образовательного уровня педагогов до магистратуры были поддержаны Национальной образовательной ассоциацией и Профсоюзом учителей), в том числе в связи с предлагавшимися группой повышениями в оплате труда для новых уровней квалификации педагогов и соответствующих должностей (так, например, предлагаемая группой заработная плата ведущего учителя должна была составлять более 70000 долларов в год), в целом вся предлагаемая конструкция становилась все менее и менее реалистичной. Желание понять, что делать с выбивающимися из общего ряда педагогическими факультетами нескольких ведущих исследовательских университетов, привело в результате к слишком сложному варианту решения этой относительно частной проблемы.

Через десять лет после создания The Holmes Group и даже ее превращения в формальную юридическую организацию она практически полностью сошла с арены педагогического образования. Несмотря на революционные изменения, предлагавшиеся группой в своих целях, она не смогла дать ответы на два простых и важных вопроса: что должно быть содержанием практико-ориентированной программы обучения, и как этому можно учить (Forzani F., 2011).

Аналогичная судьба постигла и другой параллельно стартовавший проект Carnegie Forum on Teacher Education. В отличие от первого, этот проект оставил важный практический след в системе американского педагогического образования в виде создания National Board of Professional

Techer Standards (NBPTS) и системы сертификации высококвалифицированных педагогов, созданной при участии профессора L. Shulman.

На наш взгляд, неспособность разработать содержание новой программы педагогического образования с предложением новых методов обучения будущих педагогов составляет главную причину, по которой обе инициативы остались примером революционных по замыслу и значимости, но так и не реализованных на практике преобразований.

Любые будущие попытки модернизации педагогического образования, какими бы комплексными и революционными по замыслу они не представлялись, должны показать, что именно должно быть изменено в содержании педагогического образования и в способах его освоения. Документом, в котором обычно фиксируется первое и до некоторой степени второе, обычно является стандарт высшего (в данном случае — педагогического) образования.

Библиография

A nation prepared: Teachers for the 21st century // Carnegie Forum on Education and the Economy. NY, 1986.

Forzani F. The work of Reform in Teacher Education: Phd Dissertation. University of Michigan, 2011.

Goodlad J. A place Called School, McGraw-Hill Education. 1984.

Holmes Group. Tomorrow's schools of education. East Lansing, MI: Author, 1995.

Holmes Group. Tomorrow's teachers. East Lansing, MI: Author, 1986.

Holmes Group. Tomorrow's school. East Lansing, MI: Author, 1990.

Labaree D. Doing good, doing science: The Holmes Group report and the rhetoric of educational reform // Teachers College Record. 1992a. Vol. 93 (4). P. 628—640.

Labaree D. Power, knowledge, and the rationalization of teaching: A genealogy of the movement to professionalize teaching // Harvard Educational Review. 1992b. Vol. 62 (2). P. 123—154.

Lanier J. The Holmes Trilogy — Again! Foreword in the Holmes Partnership Trilogy. NY: Peter Lang publishing, 2007.

National Commission on Excellence in Education. A nation at risk: The imperative for educational reform. Washington, DC: Government Printing Office, 1983.