

ТЕНДЕНЦИИ ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПЕТЕРБУРГСКОГО УЧИТЕЛЬСТВА В ПЕРИОД 1990-2010 ГГ.

TENDENCIES OF HISTORICAL DEVELOPMENT OF THE St.PETERSBURG TEACHING COMMUNITY IN 1990-2010 YEARS

Шевелев А.Н.

Заведующий кафедрой педагогики и андрагогики СПбАППО,
доктор педагогических наук, профессор

E-mail: san0966@mail.ru

Shevelev A.N.

Head of the chair of pedagogic and andragogy
(St. Petersburg Academy of post graduate pedagogical education),
Doctor of Science (Education),
Professor

Аннотация. Статья посвящена ключевой проблеме 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.

Annotation. Article is devoted to a key problem in a modern history of domestic education – to problems and prospects of professional work of the Russian teaching community, – which are presented based on the sociological data across St. Petersburg as one of most significant regions of the country. In article attempt is made to connect into integrated system a modern reforming experience of domestic school and perception of actions of a state educational policy by the St. Petersburg teacher's community.

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

Keywords: St.Petersburg teaching community, state educational policy, modern reform of education, socially-pedagogical movement, pedagogical experience, pedagogical innovations, pedagogical achievements.

Последние 20 лет в истории петербургской, как и всей российской школы, стали периодом сложным и противоречивым. Его можно охарактеризовать в самом общем виде как непрерывную реформу школьного образования, которую можно разделить на три этапа.

Конец 80-х – начало 90-х годов стали временем неоправдавшихся в полной мере надежд на коренное преобразование советской школы на идейной основе ее административно-управленческой демократизации и гуманизации педагогического процесса, зафиксированной в Законе «Об образовании» 1992 г.

Отказ от идеологии в сфере образования сказался в большей мере на преподавании гуманитарных предметов и на тотальном отказе школы заниматься воспитанием, которое необоснованно стало

отождествляться только с идеологическим воспитанием. Государственные образовательные стандарты включали в данный период федеральный, региональный и школьный компоненты. Школа получила возможность выбора построения образовательного процесса на основе не менее чем 15 примерных учебных планов, учителя – право преподавания по утверждаемым авторским или выбираемым учителем самостоятельно учебным программам и учебникам, которые теперь не утверждались на уровне министерства.

Возникли новые разновидности образовательных учреждений – гимназии, лицеи, центры и комплексы, возросло число и разнообразие школ с углубленным изучением одного или нескольких учебных предметов. Появились частные школы, количество которых постепенно росло, но общее соотношение их с государственными школами в Петербурге не превысило 1/10 части. В 90-е гг. в Москве действовало 80, в Петербурге – 35 НОУ (конкурс в некоторые из них составлял по 12-16 человек на место).

Опросы тех лет показывали предпочтительность сочетания платного и бесплатного образования в школе, по мнению самих педагогов. Директора петербургских школ считали, что важнее всего статус школы, в том числе и за счет реализации ею опытно-экспериментальной работы. Большинство родителей 90-х годов XX века считали, что качество бесплатного образования (как и массовой школы) значительно ниже, но боялись, что престижные школы будут работать только для богатых.

Вместе с тем, в петербургских гимназиях и лицеях в 90-е годы занималось в 2 раза больше детей из семей интеллигенции и только 20% детей предпринимателей.

Происходило включение школы в рыночные отношения. В образовательных учреждениях появились платные дополнительные образовательные услуги. Наряду с единоначалием стали возникать советы школ, школьные конференции, попечительские советы образовательных учреждений, меняться школьные уставы. Была внедрена система лицензирования и аккредитации образовательных школьных программ. Достаточно активно развивалось инновационное движение, опытно-экспериментальная работа, сотрудничество школы и вуза, международные контакты в сфере образования. Утрата органами управления образованием всевластия и тотальной регламентации советского периода предопределила усиление сотрудничества школы с педагогической наукой, от которой ждали действенных рекомендаций по решению новых проблем.

Все эти меры обрисовали в целом контуры той системы образования, которая сложилась к 2010 г. В каждой из них сегодня можно увидеть положительные и отрицательные стороны, последние в виде нереализованного потенциала. Подлинной демократизации управления системой образования не сложилось в сравнении, например, с практикой управляющих советов школ в странах Запада. Отказ школы от воспитательной функции оказался недолгим, она вернулась к ней, скорее по приказу, чем по внутренней мотивации педагогов и в большей степени в виде организации при школах отделений и центров дополнительного образования. Предоставленная стремительно и без подготовки школам возможность выбора чему и как учить породила среди педагогов растерянность и ностальгию по советскому школьному времени, когда все было определенным и ясным.

Появление статусных школ отразило лишь социальное стремление к отказу от учебы в безликой, унифицированной школе и желание оказаться в школе повышенного уровня образования и комфорта. Частные школы стали индикатором начинающегося активно социального расслоения, но не локомотивом педагогических инноваций, на которые могла бы ориентироваться массовая школа. Недовольство менее имущей части родителей стали вызывать платные образовательные услуги, аккумулируясь в проблеме пресловутых «школьных поборов», борьба с которыми со стороны государства стала важным рычагом политических манипуляций.

И все же начало 90-х годов было очень плодотворным для образования временем, которое давало серьезные основания надеяться на углубление школьной реформы в дальнейшем. Однако, вторая половина 90-х годов, последовавший экономический кризис, в целом очень болезненный для страны переход к рынку поставили школьное образование в ситуацию выживания. Учительские забастовки этого пятилетия стали самыми массовыми в стране, перекрыв по этому показателю такую традиционно активную профессиональную группу, как шахтеры. Начался отток учителей из школ в дру-

гие профессиональные сферы. И на этом этапе в школе менялось многое, но общее ощущение экономической и политической нестабильности, отсутствие внятной государственной образовательной политики, череда менявшихся министров образования на фоне девальвации традиционных ценностей гражданственности, труда, семьи, нравственности производили достаточно удручающее впечатление.

С 2000 г. в развитии петербургской и российской школы начался новый этап, который в общем виде можно характеризовать как **этап возвращения государства в образование**. Возможность социальных взрывов, рост протестных настроений, тревожные данные социологических опросов учащейся молодежи показывали, что будущее страны под угрозой. Рост активности государства выразился в приоритетном внимании к организации воспитательной работы с учащимися и в систематической последовательной реализации программно-целевого подхода по развитию системы образования.

Фактически это означало, что образование для государства – значимая сфера, и что в эту сферу будут вкладываться государственные деньги. Последние десять лет были связаны с разработкой ряда концептуальных документов по развитию школьного образования в России (Национальная доктрина, целевые федеральные и региональные программы развития образования, воспитания, дополнительного образования, Приоритетный национальный проект «Образование», президентская инициатива «Наша новая школа», новый проект Закона об образовании и др.).

Ключевыми действиями образовательной политики на этом этапе стали внедрение в школьную практику Единого государственного экзамена и профильного обучения, присоединение России к Болонской декларации как основа для реформы вузовского образования, начало разработки и внедрения школьных стандартов нового поколения, поиск новых систем оценки качества образования и новых ее управленческих и экономических моделей. Информатизация образования и серьезное улучшение материально-технической обеспеченности школ в последние годы неоспоримы. То, что все эти действия имеют незавершенный характер, – очевидно, как и повышенная активность, усиленная централизация управления (а, значит, и ответственность) и достаточно дальновидная осторожность при проведении образовательных изменений. Но имеется ли у российского образования время на дальнейшее реформирование?

Далее хотелось бы представить на основе имеющихся социологических данных в исследованиях 90-х годов социально-профессиональный портрет петербургского учителя. Заложенные тогда тенденции не претерпели серьезных изменений за последнее десятилетие, которое к сожалению не получило даже в Год Учителя такой же научной базы в виде широкомасштабных социологических исследований. Но по многолетним наблюдениям автора – историка петербургского школьного образования, – рассматривающего современность как завтрашнюю историю, по его беседам с коллегами, преподавателями и слушателями системы повышения квалификации учителей, из практики научного руководства и консультирования образовательными учреждениями города такой вывод представляется правомерным. Основные сегодняшние проблемы городского учительства сложились в 90-е годы и из данных тех лет можно создавать исторический образ нашего современника – петербургского школьного педагога.

Конечно, социологическим исследованиям (как и историческим) нельзя придавать характер абсолютной истины. Они фиксируют в истории лишь небольшой фрагмент стремительно меняющейся ситуации. Но именно эти исследования, как никакие другие, позволяют говорить в контексте современности о типологическом образе петербургского педагога. Такого образа не позволят создать ни анализ нормативных документов, посвященных педагогическим кадрам, ни индивидуальные биографии наиболее известных педагогов города, ни теоретические выкладки о том, каким этот педагог должен быть, по мнению ученых. Социологический портрет, пусть и в отдельных, кажущихся автору наиболее значимыми чертах есть запечатленный образ петербургского учителя в реальности его жизни и профессиональной деятельности.

В попытке решить такую исследовательскую задачу автор опирался на социологические исследования середины 90-х годов своих коллег по СПбАПО – С.Г. Вершловского, Е.Э. Смирновой,

В.В. Тумалева, В.Ф. Курлова, а также на некоторые данные последних двух лет из выступлений заместителя председателя Комитета по образованию Петербурга Н.А. Заиченко и данные, полученные в исследованиях, выполненных по заказу Комитета.

Какие общие изменения происходили в 90-е годы в петербургском учительстве? В России 90-х годов работало около 1,5 млн. учителей, из них в городских школах – 0,7 млн. К 1995 г. не менее 20% педагогов Петербурга были лица без базового педагогического образования (6, с.30). Молодые педагоги в возрасте до 30 лет составляли 24%. Женщины составляли 89% петербургских учителей. Не менее 40% выпускников педвузов не приходили работать в школу. В Петербурге в 1994 г. имелось 2000 учительских вакансий (в основном, преподавателей иностранных языков, словесников, учителей физкультуры). Помощь школе оказывали от 5 до 12% родителей. «Демократические тенденции в управлении школой не получили распространения в Петербурге» (5, с.177). Отсев из петербургских школ вырос в 90-е годы в 20 раз (около 10 тысяч учащихся в год).

В 90-е гг. нарастал уход из петербургских школ учителей: 746 (2,3%) в 1991, 1500 (4,7%) – 1993. Из других сфер в школу приходили работать специалисты без базового педагогического образования. Но из общего числа проходивших профессиональную переподготовку пришло работать в школу только 16%. Исследования 90-х годов констатировали, что «Отток из профессии намного перекрывает приток» на фоне роста численности учащихся петербургской школы (5, с.109).

Профессиональный стаж петербургского учителя на 1995 г. выстраивался следующим образом: до 10 лет работы в школе – 33,4%, 10-20 лет – 22,2 %, свыше 20 лет – 27,9%, остальные – свыше 30 лет. Заметным фактором стало старение учительства.

78,2% петербургских учителей имели высшее педагогическое образование. При этом, следует помнить, что в отличие от дореволюционного периода советское и постсоветское учительство состояло в основном из выходцев из народа, то есть из семей более низкого культурного уровня, чем интеллигенция.

Учителя Петербурга 90-х годов могут подразделяться не только по возрасту и стажу на три группы (молодые, опытные и сверхопытные педагоги), но и на две полярные группы по отношению к работе. Для 7% работа является всем, для 6% настоящая жизнь начинается только после работы. Остальные респонденты признавали себя творческими людьми, которые реализуются и вне работы (15%), общественными светскими людьми, ведущими интересную жизнь вне сферы профессии (25%), домашними обычными людьми (50%). Уровень профессионального самовоспроизводства учителей как группы – 11% – был значительно ниже, чем в здравоохранении – 24%, торговле – 37%, силовых структурах – 38%, науке и высшей школе – 48%, предпринимательстве – 62%.

Зарплата учителей неуклонно снижалась относительно среднего показателя по промышленности еще с советских времен: 1970 – 81%, 1980 – 73%, 1989 – 67%, 1993 – 44% (5, с.112). Выпускники вузов по привлекательности из 22 основных профессий ставили в 90-е годы профессию педагога на 15-е место. Из них считали творческой профессией: педагога – 8%, предпринимателя – 40%.

Продолжалась феминизация петербургского учительства: 1975 – 21% учителей города – мужчины, 1992 – 17%. В школах повышенного уровня обучения их несколько больше, но никогда эта цифра не достигала 30%, как в 50-е годы. Мужчины ориентировались в школе на определенные предметы, испытывали определенную изоляцию в женском коллективе, поэтому в детском коллективе чувствовали себя комфортнее.

Большая исполнительность, ответственность и конформизм также делали женщину более удобным работником для школьной администрации. Мужчина-учитель воспринимался респондентами (директорами школ, учительницами, учащимися) как оплот дисциплины в школе, фактор нормализации отношений в женском коллективе, более справедливый и спокойный педагог.

Кризисы профессиональной деятельности учителей (кризис адаптации к профессии, кризис рутинной работы, кризис опытности – переучиваться поздно, а по-другому меня работать не научили), свойственные любому историческому периоду, усилились в 90-е годы. Но вера в свою высокую миссию у учительства Петербурга оказалась стабильной (85-90%). Сверхответственность учительства как необходимое профессиональное качество (надежность, обязательность, испол-

нительность) сделало в советский период учителей одной из самых консервативных групп. 92% опрошиваемых учителей констатировали свою неуверенность в завтрашнем дне, 64% ощущали ограниченность своих возможностей. Но 78% менять профессию не собирались. Степень невротизации оказывалась у учителей выше, чем у инженерно-технических работников, а максимальный ее уровень наблюдался у преподавателей-гуманитариев. Идеалы гуманистической педагогики, декларируемые большинством петербургских учителей того времени, можно подвергнуть сомнению, так как за введение отбора в начальную школу выступало 43% респондентов, в основную – 55%, в старшую – 83%.

40% молодых петербургских педагогов (до 30 лет) не имели семьи (общий показатель составил 16%, еще 13% разведены и имели неполные семьи), зато 78% имели урочную нагрузку в 28 часов в неделю и классное руководство. 72-80% выпускников педвузов считали себя неподготовленными к педагогической работе. Поэтому степень неудовлетворенности у молодых учителей своей работой в школе была максимальной. При этом, стереотипную приверженность идее, что молодой педагог в школе – это панацея, следует принимать с большой осторожностью. Опросы старшеклассников и выпускников школ показывают, что среди наиболее любимых учителей педагоги старше 50 лет, и пенсионеры представлены в 64% случаев.

Дополняет эту безрадостную картину такой показатель, как недостаточное жилищное обеспечение петербургских учителей (в среднем по 11 квадратных метров на члена учительской семьи, отсутствие у 35% петербургских учителей дома своего рабочего места). Опрошенные учителя имели лишь один выходной, который в основном был посвящен подготовке к урокам. 40% не занимаются спортом, хронические болезни все чаще становились достоянием тех, кто должен был воспитывать у молодежи здоровый образ жизни. Круг дружеского общения часто был ограничен коллегами, что позволяет говорить о складывании негативной профессиональной микросреды в условиях общественного непризнания значимости учительского труда.

Мнение петербургских учителей тех лет об отношении общества к профессии учителя характеризовалось следующим образом: государство относится к учителю отрицательно – 55%, безразлично – 43%, общество соответственно – 59 и 39%, семья высоко – 42%, невысоко 48 %, сами педагоги – высоко 76%, невысоко – 23%. Можно сделать вывод о высоком статусе профессии педагога в глазах самих ее носителей и семьи, но низком у государства и общества (5, с. 19).

По мнению учительства Петербурга в большей степени влияли на учеников: семья – 64%, молодежная субкультура – 35%, общая обстановка в стране – 35%, СМИ – 30%, школа – 12%.

Учащийся 90-х годов в глазах педагогов характеризовался ориентациями на богатство – 64%, умение пробыть в жизни – 49%, инфантильностью – 45%, тягой к развлечениям – 43%, стремлением к учебе – 33%. Петербургские педагоги относили себя и своих учеников к совершенно разным по ценностям поколениям (себя отнесли к поколению тружеников – 49%, обманутых – 31%, разочарованных – 30%; учащихся к поколению прагматиков – 30%, агрессивных – 28%, поколению надежд – 25%). Таким образом, согласно этим данным, петербургские педагоги 90-х достаточно низко оценивали своих учеников.

Петербургские педагоги 90-х годов оценивали происходящие со страной перемены как общее ухудшение социальной ситуации: в экономике – 65%, в образовании в целом – 32%, в культуре – 65%, в осуществлении социальной справедливости – 72%, в собственной школе – только 11%.

Отношение петербургского учительства к школьной реформе выражалось в следующих ответах групп респондентов: нуждаются в частичных переменах – 63%, в глубоком кризисе и требуют радикальной реформы – 33%. Интересно, что тогда же московские учителя ответили на эти вопросы соответственно – 22% и 69%. А учителя петербургских гимназий и лицеев отмечали частичный характер перемен как желательный чаще педагогов общеобразовательных школ.

Области, в которых петербургские учителя видели наиболее назревшие перемены, были связаны: с ослаблением регламентации – 57%, появлением новых учебников – 50%, изменением содержания программ по предметам – 47%. Задачи современной школы петербургские учителя видели в формировании прочных знаний – 69%, развитии личности учащихся – 66%, развитии их способностей –

56%, воспитании нравственности – 56%. Были слабо представлены показатели «развитие культурного кругозора», «профоориентация», «получение сведений о жизни», «общественное поведение», «систематизации получаемых знаний». Представляется, что уже тогда можно было говорить о наличии консервативных черт и тенденций в петербургском учительстве.

В отношении к воспитательной работе происходило полярное разделение мнений респондентов, но очевидно было, что для петербургских педагогов это два разных педагогических труда (ее должен вести каждый педагог – 62%, специальный педагог – 51%).

В своих коллегам петербургские педагоги выше всего ценили: профессиональное мастерство – 72%, умение заинтересовать ребят предметом – 71%, глубокое его знание – 57%, доброту – 51%, эмоциональность – 50%.

Факторами, которые, по мнению петербургских учителей, в наибольшей степени влияли на возможную смену ими педагогической работы, выступали: оплата труда – 62%, семейные проблемы – 48%, увеличение свободного времени и снижение рабочей нагрузки – 41%. Всего «протестантов», которые открыто признавали невозможность для себя реализоваться в педагогической профессии, было 14%. Таким образом, социальные факторы явно превалировали над профессиональными, учитывая, что сама по себе педагогическая профессия характеризуется повторяемостью, рутинностью, обязательностью, стандартизацией, наряду с высокой социальной ответственностью, уникальностью объекта этой профессии и ее высокой технологичностью.

Петербургские учителя 90-х годов считали главными чертами своей профессии: психологическую выносливость – 79%, необходимость домашней подготовки и постоянного обновления знаний – 70%, необходимость постоянно следить за своим поведением – 58%. Но в целом можно констатировать, что «большинство учителей считают, что их труд нормален и к ним не выдвигают запредельных требований» (5, с.57).

Наиболее привлекало петербургских учителей 90-х к педагогической профессии: сам процесс работы – 54%, признание у детей – 50%, реализация своих способностей – 28%, общественное признание – 12%. То есть, петербургский учитель был скорее ориентирован на работу как таковую (вне социального контекста), на детей, на самоутверждение, но не на мнение коллектива других педагогов и не на общественное признание.

Выбор педагогической профессии, по мнению петербургских учителей, определялся: индивидуальным осознанием своих склонностей – 55%, реализацией еще детской мечты – 47%, традициями семьи – 18%, случайностью – только 3%. То есть мотивация профессионального выбора у петербургских учителей нельзя считать случайной, что позволяло прогнозировать высокую профессиональную устойчивость.

При этом, отмечалось, что педагогический вуз не готовит к реальностям профессии, столкнувшись с которой отношение к профессии молодого учителя ухудшается. Устойчивость мотивации к педагогической профессии растет со стажем, она выше у творческих педагогов. Кстати, на изменение высокого уровня преданности выбранной профессии существенно не влияли возраст, пол, стаж или преподаваемый предмет. У 54% респондентов направленность на педагогическую профессию с возрастом сохранилась, у 18% – усилилась, у 11% – ухудшилась. «С увеличением возраста и стажа работы растет доля учителей со стабильной мотивацией, низменно положительным отношением к работе» (5, с. 75). Но только половина тех же респондентов повторила бы свой профессиональный выбор, и еще треть затруднились ответить.

По мнению опрошиваемых, затрудняло их профессиональную деятельность: слабое финансирование – 64%, непропорциональность нагрузки и необходимость совмещать предметы – 33%, слабая дисциплина учащихся – 28%, бюрократизм администрации – 25%.

Главные изменения в школе, по мнению петербургских учителей, касались: новых предметов, преподаватели которых отмечают максимальные изменения – ОБЖ, экономика, информатика, гуманитарии чувствуют большие изменения, чем естественники и математики; общее осознание, что падает мотивация детей к учебе – учатся для родителей – 66%, учителей – 32%, для будущей

жизни – 55%, из любознательности и интереса – 30%, пользу обществу – 4%. Ослаблением внимания родителей к учебным успехам детей были обеспокоены 66% учителей Петербурга.

Профессиональную удовлетворенность петербургский учитель 90-х годов испытывал: от ведения урока – 64%, от повышения уровня собственных знаний – 54%, от поиска новых привлекательных форм работы – 65%. При этом подавляющее большинство респондентов хотели работать с более сильными учениками.

Мнение петербургских учителей об основных требуемых качествах учителя сводилось к: профессионализму – 58%, любви к детям – 50%, креативности – 43%. Аналогичные требования к учащемуся связывались опрошенными учителями с раскрепощенностью – 60%, общительностью – 50%, самостоятельностью – 43%. 70% петербургских педагогов отнесли себя по стилю общения с детьми к демократам и 26% к авторитарам. Петербургские учителя высоко оценили свои способности наладить контакт с детьми, речь, креативность, низко – свои способности прогнозировать ситуации и преодолевать раздражительность.

Петербургские учителя 90-х гг. разделялись по отношению к инновациям в образовании на группы: наивные инноваторы (кто недавно пришел в школу и как неопытный считал, что изобрел принципиально новые методики); исследователи (их было мало), инноваторы по долгу (как правило, представители школьной администрации); инноваторы по духу творчества; инноваторы по принуждению. Меньшую инновационность демонстрировали

учителя, закончившие не питерские вузы.

Необходимость инноваций петербургские учителя объясняли преодолением трудностей в работе (большим числом учащихся в классе – 39%, слабой мотивацией детей к учебе – 50%, загруженностью – 11%, бюрократичностью – 25%, недостатком учебного оснащения – 61% и финансированием – 65%). Привлекательность инноваций в мнении петербургских учителей определялась следующими интерпретациями: интереснее стало работать – 65%, возрос интерес детей – 64%, повысилась успеваемость – 24%. Но большинство петербургских учителей считало, что инновационность не должна быть включена как критерий в аттестацию учителей.

Повышенную инновационность проявляли педагоги гимназий и лицеев. На 1994 г. в Петербурге работало 570 школ, из них 301 углубленных, 47 гимназий, 8 лицеев, 7 школьных комплексов и центров, 47 коррекционных школ. Школы – экспериментальные площадки в Петербурге появились с 1989 г. под популярным тогда названием «авторские школы».

Из ранее существовавших физико-математических «углубленок» советского времени выросла основная часть современных лицеев. Можно сделать осторожный вывод, что повышенный статус школы 90-х годов стал фиксацией уже имевшихся достижений, а не следствием реформирования школы. В школах повышенного уровня обучения констатировался более высокий корпоративный дух в коллективе. Различалась удовлетворенность учителей обычных школ и ШПУ отношением детей и родителей к школе (считали такое отношение плохим 46-61% в обычных школах и 20-32% в ШПУ).

В школах повышенного уровня обучения меньше проявлялась феминизация педагогических коллективов (13% против 9% в общеобразовательных), работало больше преподавателей с непедagogическим образованием и с вузовским образованием, полученным в Петербурге. Учителя таких школ были более направлены на свою профессию, ориентированы на преданность городу, стране независимо от стажа работы. У них наблюдалось более оптимистическое отношение к школьным переменам вообще и к достижениям своей школы в частности.

Таким образом, расширенное поле для профессионального творчества у школ повышенного уровня (сотрудничество с вузами, зарубежными школами, с системой повышения квалификации) сглаживало общие для учительства негативные социальные условия работы. Именно ШПУ активнее формировали свою воспитательную систему. При этом, акцент на связь школы с профильными вузами предполагала и опасность социальной депривации (сужению поля мобильности из-за отбора в такие школы).

Наличие инноваций в педагогическом процессе констатировали учителя города: в обучении – 75%, воспитании – 43%, во внеклассной работе – 47%. Считали, что инновации – дело каждого учи-

теля в отдельности – 80%, что их нужно вводить очень осторожно – 39%, что кто-то должен своим трудом пробивать дорогу новому – 23%.

Таким образом, складывается впечатление, что «инновационный взрыв» середины 90-х годов был связан с провалом государственного реформирования в образовании (!) и имел естественный, идущий из учительских низов характер. Статус, специальная подготовка инноваторов, сопровождение нововведений, привязка инновационной деятельности к аттестации учителей, управленческий прессинг не могут перевесить значение самореализации небольшой, но очень важной группы инноваторов по духу.

Еще одним аспектом темы «Петербургский учитель 90-х годов» являются ценностные ориентации петербургских учителей. Среди них: здоровье – 77%, материальное благополучие – 56%, интересная работа – 58%, друзья – 54%. Всего 25% учителей выбрали как ценность честный труд (одновременно считая себя поколением тружеников). Заметным было явное ухудшение отношения учителей к реформированию образования по сравнению с исследованиями периода перестройки. Политическая стабильность в стране была ценна только 23%. Учителя города слабо интересовались политикой, гражданское достоинство считали ценностью только 9% (а в 1989 – 47%). В целом, демократические ценности в глазах учителей оказались девальвированы социальными реалиями.

Конфликты в учительской среде, по мнению самих петербургских учителей, возникали на почве: личных отношений – 47%, низкой зарплаты – 35%, нервозности в обществе – 27%. В сравнении с Москвой, в Петербурге чаще были конфликты учителей с администрацией школ и коллегами, а не с учениками при равных показателях конфликтности с родителями. Конфликты с учащимися, по мнению петербургских учителей, вызывались незаинтересованностью в учебе – 66%, недостойным поведением учеников – 48%, их низкой дисциплиной – 27%.

Петербургское учительство всегда считалось олицетворением высокой культуры. Несмотря на ситуацию 90-х годов отношение учителей к культуре как нравственной категории сохранилось: культуру понимали, как умение оставаться человеком в любых условиях – 89%, как порядочность, честность – 79%, как воспитанность – 71%, как терпимость к другим – 45%. Заявляли о себе как о верующих 38% учителей города, атеистах – 29%.

Материалы исследований показывают, что на досуг в духе высокой культуры у петербургского учителя не оставалось времени. Учительский досуг сводился к: просмотру телепередач – 50%, чтению – 44-56%, общению с друзьями – 37%. Произошло резкое сокращение посещений учителями кино и театров. Заметен был и ярко выраженный политический индифферентизм учительства в социально активном возрасте.

Только 9% респондентов считали, что у них есть собственные политические взгляды. Эта тенденция касалась и профессиональной сферы. Закон об образовании прочитали полностью 35% и частично – 39%, положительное отношение к нему выразили 9%, остальные оценивали его как неконкретный, не верили в силу законодательства, обвиняли в отсутствии общественного обсуждения.

Автор сознательно не стремится к интерпретации приведенных социологических данных о петербургском учительстве в 90-е годы в силу многозначности их трактовки. Теперь хотелось бы перейти к данным «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» //http://snispb.spb.ru/.

В данном отчете констатируется снижение общей удовлетворенности очень разнообразной выборки населения Петербурга состоянием школьного образования в городе по сравнению с 2008 г. – 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-технического оснащения школы (3,5), средняя оценка профессионального уровня петербургских учителей (3,7), качества реализуемых школами города учебных планов (3,4), спортивных

занятий (3,6), горячего питания (3,2). Достаточно высока лишь оценка респондентами работы классных руководителей (4,0).

Молодые респонденты 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, по факту подчинено рыночным законам: существуют лидеры рынка общего образования – сильные школы, имеющие высококвалифицированный учительский состав, хорошее материально-техническое оснащение. С другой 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.

50% респондентов считают, что школе нужны специалисты без педагогического образования – специалисты в отдельных отраслях знаний. 49,3% выступают против, считая, что это не нужно. Интересен вывод авторов отчета: «Учитывая новизну идеи (?) и отсутствие полемики на этот счет, представляется легкодостижимым (в интересах кого ? – Ш.А.) обеспечение идее высокой общественной поддержки» (6, с.31). Наконец, лишь 1% горожан знает подробно президентскую инициативу «Наша новая школа» и еще 11% что-то об этом слышали.

Теперь хотелось бы высказать некоторые интерпретирующие позиции, имеющие, как представляется автору, прогностический характер.

По мнению С.Г. Вершловского, одного из наиболее авторитетных специалистов, изучающих 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 подготовке 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)».

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 выступает как проблема гражданского, профессионального и личностного самоопределения учителя.

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

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 относимы:

– его предметоцентризм, ориентацию 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 историческом 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 как период 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 про-

фессиональной миссии, ощущении радости от творчества и принадлежности к мощной и защищённой профессиональной корпорации.

Современные тенденции развития образовательной политики государства в отношении российского учительского сообщества связаны с серьёзным запаздыванием реформы педагогического образования. Это сделало неизбежными опоры на педагогов среднего и старшего возраста и нарастание 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, то есть немало. Но количество их выпускников, пришедших и остающихся работать в системе образования, остается неизменно печальной проблемой. Решить ее 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.

А ведь 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, беря на себя любые дополнительные часы уроков, что, конечно, не может не сказываться на их качестве. И стоит ли удивляться случаям, когда даже редкие дошедшие до школы выпускники педвузов не могли найти себе места работы – все места были заняты.

Большое значение придается сегодня вхождению России в Болонский процесс, что должно положительно сказаться и на качестве педагогического образования. Но представленные в тексте новых стандартов педагогического образования различия магистратуры и бакалавриата показывают только усиленные функции аналитика у магистрантов, что принципиально не разрешает назревшую проблему дифференциации учительского труда.

Большое значение для развития современного российского учительства имеет популярный в научно-педагогических кругах компетентностный подход и разработанные на его базе новые федеральные образовательные стандарты высшего педагогического образования. Сам факт запоздалого обращения государства к реформе педагогического образования радует (лучше поздно, чем никогда).

Однако сегодня приходится констатировать, что на уровне нормативных документов и научных разработок не сформирован единый подход к определению понятия «профессиональная компетентность педагога». Структурное наполнение содержания этой категории требует иерархизации, а не механического суммирования. Ограничиваться только технологической стороной содержания профессиональной компетентности педагога, при всей ее ориентированности на практику, нецелесообразно. Наибольшее значение в сложившейся ситуации имеет сформированность мотивационного и рефлексивного компонентов профессиональной компетентности современных педагогов.

Анализ проектов ФГОС ВПО позволил, как исходные, предположить три возможные стратегии реформирования базового педагогического образования на основе компетентностного подхода. Это стратегия сохранения традиционного (академического, знаниевого, предметоориентированного) педагогического образования с компетентностными дополнениями; стратегия жесткого разделения на фундаментальную (традиционную) и деятельностную (компетентностную) части и стратегия радикального реформирования на основе компетентностного подхода. Реализация последнего варианта предполагает сокращение сроков обучения до 3-4 лет, двухступенчатую систему высшего педагогического образования, открытость и готовность педагогических вузов к изменениям.

Структуру компетенций бакалавра педагогики в тексте ФГОС ВПО можно разделить на общекультурную (философ, историк, экономист, социолог, правовед, культуролог) и профессиональную (предметник, воспитатель и социальный педагог, диагност, знающий психологию ребенка, исследователь-проектировщик-аналитик-методист). То есть привычный для советского педагогического об-

разования вариант его содержания, по сути, остается неизменным (общая культура – знание по предмету – психолого-педагогический блок – практика), хотя количество отпускаемых на каждый из блоков учебных часов может варьироваться. Блок педагогической практики требует расширения не просто по количеству часов, а именно как инструмент подлинного развития профессиональных компетенций.

При этом, новые стандарты педагогического образования оставляют без ответа ряд принципиальных вопросов.

Во-первых, из преамбульной части текста ФГОС неясны характерные черты той новой школы России, для которой планируется готовить новых учителей на базе этих новых стандартов.

Во-вторых, самые логичные проекты стандартов будут бессмысленны без ответа на вопрос «Как планируется «заманить» в педвузы (или университеты – педагогические или классические, большие) будущих педагогов?»

В-третьих, авторы всех вариантов ФГОС явно выбрали вариант подготовки «универсального педагога», хотя он самый слабо реалистичный и наиболее затратный.

В-четвертых, предлагаемые варианты ФГОС не дают четкого различия принципиальной разницы в задачах и уровне подготовки бакалавра и магистра педагогики.

В-пятых, предложенные варианты ФГОС сконцентрированы на технологических и аналитико-диагностико-проектировочных компетенциях в неопределенной, размытой области – она и не обучающая, и не воспитывающая. Представляется, что специальный акцент на воспитательных компетенциях будущего педагога сегодня необходимо усилить. Также требует внимания в ФГОС и сфера педагогической техники – движение, мимика, одежда, артистизм, быстрота реакции, саморегуляция (а не только профессионализм речи, о котором говорилось в проектах).

Аналогичные нерешенные принципиально проблемы можно констатировать и в системе постдипломного педагогического образования и совершенствования профессиональной деятельности учителей Петербурга. Предполагается введение с 2011 г. конкурентной системы различных учреждений (вузов, учреждений ДПО, школ – ресурсных центров) при повышении квалификации учителей. Новая система должна основываться на ваучере на 300 учебных часов, который от государства будет получать каждый учитель для прохождения обязательного раз в пять лет повышения своей квалификации, который он может принести в эти конкурирующие учреждения, предлагающие ему разные образовательные маршруты. Таким образом, самостоятельность и поле выбора для учителя или школы, в которой он работает, возрастает. Возможность накопительной системы прохождения различных курсов, взаимозачет модулей образовательных программ, прослушанных учителем и засчитанных в рамках системы кредитов усиливают эту положительную тенденцию. Предусматриваются стажировки учителей у педагогов городских ресурсных центров, школ-лабораторий и экспериментальных площадок. Новые координационные функции должны приобрести преобразуемые Информационно-методические центры.

В настоящее время по данным Н.А. Заиченко из 108 тысяч работающих петербургских педагогов примерно 3,5 – 5,5 тысяч вообще не проходили профессиональную аттестацию. 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 передаваемость их педагогического опыта, высокие результаты учеников. Акцент при аттестации делается на участие и результаты учителей – участников конкурсов профессиональных достижений. Важным видится не только сам факт победы в таком конкурсе, но и его продолжение, предполагающее мастер-классы, препо-

давание на курсах молодым педагогам, прохождение у победителей стажировок, возрождения советской системы учительского наставничества.

Большое значение придается знанию учителем преподаваемого предмета. 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 проверочный 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.

Еще одним компонентом новой системы аттестации учителей станет предполагаемая попытка преодолеть свойственные современному петербургскому учительству негативные тенденции – патернализм сознания (государство, общество, семья, ученики нам должны), низкий социальный оптимизм, недостаточный уровень инновационной культуры.

Все вышесказанное должно повысить качество учительского сообщества и государственный контроль над ним. Но 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 загруженного бумажными и электронными отчетами учительства, оттоку из профессии, к возможной коррупции в этой области.

Второй вопрос касается того, насколько новые аттестационные процедуры позволят обновить учительский корпус качественно. 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 правилам. 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 академика РАО В.С. Собкина (Институт социологии РАО) в 1988, 1991, 1994, 2003, 2008 годы и имевших целью выявить в динамике особенности 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 видит 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, изменение в учащейся молодежи с пониженной мотивацией на учебу, общее снижение ценности образования.

Серьезное изменение претерпело за 20 лет мнение учителей о главном качестве выпускника школы. Доминировавшее в 1988 году мнение, что выпускник в будущем обязательно должен стать хорошим специалистом-профессионалом, разделявшееся 67% респондентов, ныне разделяет лишь 32% учителей. Данный факт можно объяснить тем, что за прошедший период учителя, столкнувшись с реалиями глобализации, стали осознавать, 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.

А вот мнение опрошенных учителей на тему «Что должна давать детям современная школа?» существенно за 20 лет 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 через отказ брать на себя в современных условиях эту педагогическую задачу.

По мнению сегодняшних российских учителей, современная школа дает учащимся недостаточно полноценное экономическое, юридическое, эстетическое (!) и валеологическое содержание 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 знаниевой школе учебы, с другой, в учительстве наблюдается растущее осознание важности необходимых в современной жизни прикладных, применимых знаний (экономика, право, здоровый образ жизни).

Наконец, приоритеты учителей относительно главных направлений совершенствования педагогического процесса в современной школе касаются внедрения ИКТ (50%), разноуровневого (46%) и дифференцированного обучения (42%), индивидуальных образовательных маршрутов (32%). Таким образом, можно говорить, 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 члена-корреспондента РАО А.В. 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, 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 личностного, 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 неприятие) основной массой педагогов популярных с конца 1980-х годов 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 невнятность для учительства государственной образовательной политики и, как результат, неоднозначность и отстраненность учителей города от общегосударственных действий (ЕГЭ, профильного обучения, информатизации образования, новых образователь-

ных 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 носителю знаний, но социально привлекательной личности с ее способностью придти на помощь молодому человеку в его личностном самоопределении. Размер заработной платы прямо не определяет способность учителя стать Воспитателем в самом высоком смысле этого слова, а потребность учащихся 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 не интересные 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 имеет

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 осознание и развитие современного петербургского учителя.

Таким образом, в современной ситуации важнейшими источниками повышения качества профессиональной деятельности учительства 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 квалификации, 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 в последние два года, проводимые в рамках работы кафедры педагогики и андрагогики, показали, что как позитивные тенденции большинством респон-

ндентов 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 своя 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. Но именно инновационная культура, а не псевдоинновационность и, как результат, бюрократизация и перегрузка труда учителя. 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 СПбАПО, 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 принадлежность 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 развитию каждой конкретной школы, ее потребностям и потенциалу представляется достаточно сомнительной, 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 изменениями 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 и могут составить инновационное поле для поиска российской школой. В них включены и четыре отличия, связанные с образованием и профессиональной деятельностью отечественных и зарубежных педагогов.

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;

- упор в системе педагогического образования этих стран на практическую подготовку будущего учителя к работе, а не на теоретический багаж, вплоть до системы рефердиата, 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 веке, 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 ракурсах:

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

Попытаемся сформулировать некоторые общие выводы касательно современной отечественной инновационной деятельности как объекта изучения:

1. Педагогические инновации во времени характеризуются цикличностью и иерархическим характером. История педагогики показывает в каждом столетии из трех развития светской школы в России несколько таких всплесков, но с их хронологическим отдалением становится ясно, что

только некоторые из них приводили к изменениям всей системы образования. А ведь сегодня направленность инновационной деятельности и заключается в таких прорывах, а не «в инновациях ради инноваций». Станет ли начало XXI века периодом инновационного прорыва для отечественной школы или канет в небытие вместе с отчетами о бурной инновационной деятельности?

2. Инновационная педагогическая деятельность несет в себе разное смысловое понимание, которое надо различать. Она может выступать в качестве идеологемы, слогана, лозунга времени, погони за статусом ОУ и отдельного педагога. Инновационная деятельность может выступать как инструмент осознанного и управляемого развития системы образования, чем она и привлекательна органам управления разного уровня. Но может выражать и естественный стихийный (и потому непонятный бюрократии) для педагогического сообщества процесс поиска путей решения насущных для образования проблем, процесс мучительный, долгий, но творческий и реально включающий в себя учителей в отличие от хорошо управляемых, но лишь имитирующих инновационность.

Инновационная деятельность может рассматриваться как первичность научно-теоретического основания или практического педагогического опыта, что предполагает четкое различие опытно-экспериментальной (для научного результата, а не для статуса школы), собственно инновационной (для решения проблем самой школы, хотя бы и с помощью ученых) деятельности и диссеминации полученного педагогического опыта. В настоящее же время в петербургской системе образования доминирует стадийный подход обобщения школой наработанного опыта (экспериментальная площадка) и его дальнейшее распространение (ресурсный центр).

3. Инновационная педагогическая деятельность как явление современного образовательного пространства может иметь как внешний, привнесенный, часто заимствованный, так и внутренний, прорастающий характер. Внешний характер может быть выражен инновационным поиском школой в зарубежном опыте, в научных разработках, государственных документах, в опыте других школ и педагогов, но внутренний обретается лишь из самоанализа собственного опыта и осознания имеющихся в каждой школе собственных традиций.

В целом, можно констатировать, что подлинная инновационная деятельность может быть построена лишь при соблюдении принципов разнообразия, общественно-педагогической инициативы и открытости образовательных систем всех уровней новому.

Петербургский опыт педагогической инноватики учителей хорошо характеризуется мнением С.Г. Вершловского об итогах учительского конкурса ПНПО в 2008 г.: «Трудно выявить среди «просто хороших и успешных» учителей тех, чей опыт представляет особый интерес в плане его инновационности». Это мнение дополняется суждением М.Г. Ермолаевой о самоопределении петербургского учителя в пространстве инноваций: «Ключевым понятием для учителей является технология. Наибольший интерес вызывают курсы, которые направлены на формирование практических умений, где учителей не только информируют о новой технологии, но и обучают ей. Проживание учителем новой технологии в роли ученика – важное условие успешности его будущего педагогического взаимодействия с учащимися. Однако без осмысления стратегии работы с этой технологией, без осознания учителем оснований проектирования этой новой формы учебных занятий трудно рассчитывать на позитивную динамику педагога в освоении новых подходов. Это предусматривает формирование у педагога, по меньшей мере, трех позиций. Во-первых, позиции методолога, анализирующего идею, лежащую в основе технологии. Во-вторых, позиции технолога, проектирующего наиболее оптимальную, корректную реализацию ее в собственной практике в соответствии с технологическим циклом. И, в-третьих, позиции педагога, удерживающего приоритет учебной, образовательной функции выбранного педагогического инструмента, эффективность развития индивидуально-личностных качеств обучающихся на каждом этапе обучения».

Автору представляется, что в настоящее время в петербургском школьном образовании сформировалось сложное терминологическое поле, включающее категории педагогического опыта, инноватики, достижений, которые требуют смыслового разведения.

Таблица 1

Педагогические достижения – презентуются	Педагогическая инноватика (передовой педагогический опыт) - осваивается	Педагогический опыт – осмысляется
<ul style="list-style-type: none"> - официальное признание, одобрение, стимулирование (формы – конкурсы, гранты, премии, публикации, известность, тиражирование); - чаще индивидуальный характер, поэтому 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 	<ul style="list-style-type: none"> - 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; - 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 	<ul style="list-style-type: none"> - 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; - осмысляется 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 профессионального 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 различные эффекты.

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, иннова-

ционная работа в щадящем, а не в 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, воспроизводства 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 оправданно (если, конечно, не считать успехом хорошо отрепетированный отчет или рассматривать всех учителей как исключительно ретроградную группу, огульно не принимающую любые новшества).

Список литературы:

1. Профессиональная деятельность молодого учителя. Под ред. С.Г. Вершловского, Л.Н. Лесохиной. – М., 1982.
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, 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» // <http://snispb.spb.ru/>.