

Свобода и ответственность.

К вопросу о конструировании магистерских образовательных программ

Когда я слышу педагогические рассуждения и громкие слова «самодетельность», «индивидуальное развитие», «свободный выбор», - все это напоминает мне музыку при жертвоприношении людоедов.

Ибо, как только дело доходит до осуществления этих прекрасных идеалов, каждый учитель соглашается ввести в программу своего предмета сокращения и перемены, до смешного ничтожные сравнительно с теми великими принципами, во имя которых эти изменения предприняты. И в конце концов дети приносятся в жертву методам и системам, экзаменам и отметкам, которыми никто не хочет поступиться.¹

Эллен Кей

Начну с того, что попрошу участников конференции, как я это часто предлагаю сделать студентам, задуматься о том, когда они совершили первый в своей жизни осознанный выбор. Сразу отвечу про себя. Первый ответственный выбор я совершил, когда женился. Сначала, как все советские дети, я пошел в школу, к которой был приписан. Затем, по инициативе отца, при диком (и как я теперь понимаю – необоснованном) сопротивлении, перешел в школу с математическими классами, где меня таки заставили учиться. Потом вуз. Здесь некоторый выбор был, но совсем небольшой, с моей анкетой (это трудно теперь понять молодежи) надежней было поступать в педагогический и потому выбор свелся к определению факультета. Затем –

¹ Эллен Кей. Век ребенка: пер. с немецкого Е. Залого и В. Шахно / Под редакцией и с предисловием Ю. Айхенвальда. Издание Д. Ефимова. М., 1905.

распределение и... женитьба. Думаю, почти уверен, сходная ситуация была у значительной части моих соотечественников.

Но что самое удивительное, ситуация не меняется и в поколении 30-40-летних. Как минимум тех, с кем мне выпадала честь работать на магистерских программах, реализуемых Институтом образования НИУ ВШЭ, Московской школой социальных и экономических наук, программах повышения квалификации. Показателем этого служат для меня те плохо скрываемые душевные страдания, которые испытывают студенты и слушатели в тот момент, когда им предстоит осуществить выбор элективных курсов, конструируя индивидуальный план. Они готовы посещать все, только бы не выбирать, не брать на себя хоть какую-то ответственность. А ведь учатся у нас руководители школ, хочу заметить.

Вот вам и ответ на вопрос: почему у нас в старших классах обычно два элективных курса (по русскому языку и математике - именно по этим предметам надо сдавать ЕГЭ), причем выбирать надо, в лучшем случае, последовательность их прохождения. Математику, например, в первом полугодии, сочинение – во втором. Но что важно: сущностный выбор остается за школой. Той школой, в которой ответственность ученика может возникнуть лишь вследствие нарушения им кем-то установленных правил. Нарушитель, как следствие, становится фигурой заметной, центром внимания и притяжения. Реже - диссидентом, чаще – главарем класса. Это вам ничего не напоминает? Мне лично - наше больное российское население, которое воспроизводится нашей школой с упорством, достойным уважения. Получается, что школа, вместо того чтобы стать площадкой диалога между поколениями, стремится сломать человека будущего, навязывая ему идеалы прошлого. Впрочем, эту проблему обсуждали и в развитых странах (правда, в семидесятые годы)².

² Например, Элвин Тоффлер. Шок будущего: перевод с английского. М.: ООО «Издательство АТС», 2001. 560 с. Заметим, что издание вышло на английском языке в 1970 году.

Продолжая обсуждать эволюцию установок учителей, обратимся к материалам исследования, которое в течение многих лет проводилось в Англии среди учителей базовой школы³. И хотя результаты, которые я собираюсь вам привести, относятся к 1989 году, сказанное выше позволяет утверждать, что это наше будущее.

Здесь, наиболее интересными показались мне ответы английских учителей на вопросы относительно «главных умений» учителя-профессионала, тех качеств, которые они хотят совершенствовать. Это (позволю себе вольное изложение того, что относится к теме):

- оставаться самим собой, не играть роль, а чувствовать себя в классе частью единого целого;
- умение соблюдать дистанцию, при этом избегая возникновения двух сторон;
- пробовать новые формы работы, увлекая детей и т.д.

Обратите внимание – удовлетворенность учителя, которую мы видим через его намерения, видится нашими английскими коллегами через равенство со школьниками - партнерами по общему делу.

Приближаясь к нашему времени, но не покидая западных стран, обратимся к исследованию нидерландских коллег их института IVLOS города Утрехт, которое показало, что «...высокую оценку учеников заслуживают два типа учителей: учитель, обеспечивающий ясность, и учитель, предоставляющий свободу действий».⁴ То есть, соблюдение общих правил (норм), предполагающее равную свободу и самостоятельность всех субъектов образовательного процесса, в сочетании с желанием и умением помочь ученику в его познании мира является показателем качества педагога.

Совершим еще один шаг, обратившись к результатам международного исследования по оценке качества подготовки будущих учителей математики TEDS-2008⁵, работающих как в основной, так и начальной школе. Более того,

³ Jennifer Nias: Primary Teacher Talking. Study of teaching as work. London and New York, 1989.

⁴ Wubbels, 1991, приведено по ASP, Utrecht, 1994

⁵ Здесь и далее данные будут приводиться по материалам Центра оценки качества образования Института

в исследовании, результатом которого стала сравнительная характеристика качества педагогического образования в 17 странах всех континентов, приняла участие и Россия. Результаты оказались столь любопытными и неоднозначными, что мне было трудно ответить: победой они стали для нас или поражением. Но, как минимум, материал для размышления они дали точно. Приведем далее основные результаты россиян в исследовании, которое оценивало как знание предмета (математика), так и умение преподавать его. Итак:

- Будущие учителя математики продемонстрировали высокие результаты как по математике (594 балла, второе место из 17 стран), так и по методике преподавания математики (566 баллов), уступив только студентам Тайваня (667 и 649 баллов соответственно).

- Процент будущих учителей, достигших порогового уровня профессиональной компетенции в области методики преподавания математики, значительно ниже: только 32% российских будущих учителей начальной школы и 71% будущих учителей математики достигли этого международного порогового уровня педагогической компетенции.

- Российские студенты, будущие учителя математики, достаточно *успешно справляются с большинством математических заданий*, требующих воспроизведения изученного содержания (определения, теоремы, теоретического факта, алгоритма действий и т. п.), но испытывают затруднения при выполнении заданий, требующих самостоятельного вывода, анализа предложенной математической ситуации или решения поставленной проблемы.

То есть, мы готовим качественных математиков (это победа), некоторая и, как известно, не лучшая часть которых будет воспроизводить устарелый опыт своего собственного ученичества в классе завтрашнего дня (что,

бесспорно, - поражение). Методикой (шире – прикладной философией образования) они не интересуются. То есть – продолжаем отставать.

Посмотрим теперь на таблицу, в которой представлены результаты, показанные россиянами - будущими учителями математики при решении проверочного теста по алгебре (табл. 1).

Таблица 1

Результаты выполнения заданий по алгебре

№	Объект оценки	Результат
1	Понимание свойств арифметических действий над натуральными и целыми числами	85,8
2	Умение читать круговую диаграмму (извлекать информацию)	89,65
3	Умение переводить словесное описание закономерности на язык алгебры	34,3
4	Умение решать задачи с пропорциональными величинами	87,2%
5	Умение описывать практические ситуации средствами алгебры	51,5%
6	Умение решать задачи с использованием представлений о случайном событии и его вероятности	87,6%
7	Умение читать столбчатую диаграмму и дополнять ее	89,7%
8	Умение читать график движения (извлекать информацию)	46,2%

Обращает внимание то, что достижения по компонентам 3, 5 и 8 будущих учителей математики из России существенно уступают высочайшим достижениям по остальным. Средняя оценка высока, но и тут за счет выполнения формальных, если можно так сказать, процедур. Образно говоря, «атмосфера казармы», которая сопровождается полным отсутствием личной свободы, исторически присуща российской патерналистской школе⁶, проникает и на уровень учебного предмета. Это, в свою очередь, позволяет нам сделать предположение относительно глубинных причин неудач российских школьников в исследовании PISA, о которых мы неоднократно говорили на прошлых конференциях, сравнив с результатами студентов – будущих учителей математики в исследовании TEDS-2008 (см. табл. 2).

⁶ Подробнее: П. Каптерев. Педагогические идеалы: учебно-методическое пособие // История русской педагогики. СПб.: Алейтея, 2004.

Дефициты, обнаруженные у российских школьников в исследовании
PISA, студентов – в TEDS-2008

Дефициты, обнаруженные у российских школьников в исследовании PISA ⁷	Характеристика результатов, обнаруженных у российских студентов в исследовании TEDS-2008
• Не сформированы различные типы чтения (работа с информацией, представленной в неявном виде, форме таблиц, реконструкция разных точек зрения и т.д. Они работают с «приготовленными» текстами). • Отсутствует учебная самостоятельность, присутствует установка на стереотип (например: не могут самостоятельно установить требуемый уровень точности ответа, не используется личный опыт, тест как проблема). • Нет потребности решить проблему, а не задачу (предметы – сигналы; подсчитать – применить формулу, объяснить что-то кому-то)	Достаточно успешно справляются с большинством математических заданий, требующих воспроизведения изученного содержания (определения, теоремы, теоретического факта, алгоритма действий и т. п.), но испытывают затруднения при выполнении заданий, требующих самостоятельного вывода, анализа предложенной математической ситуации или решения поставленной проблемы

Выводы, как говорится, напрашиваются. *Основная характеристика хорошего отечественного педагогического вуза (магистратуры) – его «школьность»:*

- Студент решает задачи, но не проблемы.
- Образовательный процесс жесткий, его «ведут» преподаватели, логику задает академическая наука. Как следствие – студент не склонен к самостоятельности (отсутствует свобода, инициатива, ответственность).

Сделав подобного рода вывод, можно и нужно переходить к основной теме моего выступления – подходы к конструированию современных образовательных программ магистерского уровня. Но, прежде чем поделиться нашими соображениями по данному вопросу, обсудим – как пришло понятие «магистратура» в российское высшее образование.

⁷ А. Каспржак, К. Поливанова и др. Новые требования к содержанию и методике обучения в российской школе в контексте международного исследования PISA – 2000. М.: Университетская книга, 2005.

Напомним, что в 1999 году, *Россия подписала Болонскую декларацию, которая содержала 6 основных направлений деятельности*, а именно:

- введение понятных, сравнимых со всеми участниками соглашения степеней;
- переход на систему образования, состоящую из двух циклов;
- введение системы зачетных единиц как средства развития мобильности студентов;
- развитие мобильности студентов, преподавателей, научных работников и административно-управленческого персонала;
- развитие сотрудничества в области обеспечения качества с целью разработки сравнимых критериев и методик;
- формирование европейского пространства высшего образования с акцентом на образовательные программы, межвузовское сотрудничество, интегрированные программы обучения и исследований.

Это означало, что Россия *была вынуждена* принять новые стандарты образования и перейти на введение двух уровней высшего образования: бакалавриат и магистратуру. При этом (как у нас принято) переход был осуществлен механически, осознание смыслов пришло несколько позже, да и не ко всем. Привычка жить в рамках единого формата профессионального образования (подготовка специалиста) привела к тому, что понималась магистратура как «хороший» бакалавриат и не более. Следовательно, в магистратуре надо было провести селекцию при наборе (отбросить все, что негоже) и повторить ту же программу на более высоком уровне, чуть расширив ее. Мой опыт общения с вузовскими преподавателями показывает, что обычно примерно так и происходит.

Ситуация осложнялась еще и тем, что в отечественном образовании никогда не было деления на подготовку специалистов в области науки (Master of Science) и практики (Master of Arts). До сих пор помню, как в

первой половине семидесятых, на физическом факультете педагогического вуза присутствовал на защите диссертации (мне кажется, докторской), тема которой была связана с изучением роли игр в преподавании предмета в школе. Все шло хорошо, но в один момент встал один из больших ученых в области теоретической физики и произнес примерно следующие: «Коллеги, представленная нам работа, вероятно, очень хорошая. Давайте дадим ее автору медаль, мало – орден, но причем здесь наука?». Зал, к великому сожалению, как я понимаю сейчас (тогда мои симпатии были на стороне «настоящего» ученого), поддержал выступающего, диссертацию члены совета провалили, накидав «черных шаров».

Так вот, далее мы будем обсуждать магистерские программы, находящиеся в области Master of Arts, то есть таких программ, которые ориентированы на подготовку практиков, рефлексия собственного профессионального опыта которых, привела к необходимости его осмысления. Более того, для понимания будет важно заметить, что магистратура, о которой мы будем говорить, является оторванной от бакалавриата, не является его прямым (как во времени, так и содержательно) продолжением.

Из чего мы исходили. Магистерская программа «Управление образованием», реализуемая НИУ ВШЭ и являющаяся развитием программы Московской высшей школы социальных и экономических наук, ориентированная на *смену позиции* директора школы, которому надлежит за время учебы превратить себя из администратора в управленца, выстроена «под решение» именно этой задачи. Она задумана как место, прибывая в котором, действующий директор школы может попробовать изменить взгляд на происходящее, поставить, как говорил Бертран Рассел, знак вопроса на вещах, которые тебе давно представляются несомненными. То есть – поработать со своим собственным опытом, если удастся – сменить позицию. Что же надо сделать для этого, как программу организовать, какие принципы положить в ее фундамент?

Итак, программа – магистерская, готовит студентов-слушателей «для рывка в профессии» (Master of Arts), участвуют люди, имеющие профессиональное прошлое. Это означает, что учебным материалом для них не может не стать их собственный профессиональный опыт, а базовым процессом учения – его рефлексия. Вектор развития студента-специалиста идет «из прошлого» - к собственным ожиданиям (ощущению себя в будущем). И если эта магистерская программа длится 2-2,5 года, то процесс учения идет параллельно с профессиональным становлением студента-специалиста. Эти два процесса могут пересекаться, конфликтовать, но всегда должны обогащать друг друга. Это возможно только при выполнении двух требований (организационных идей, лежащих в основании образовательной программы):

1. Программа должна быть выстроена в проектной логике, то есть она должна представлять собой развернутый во времени процесс, ориентированный на смену позиции студентом. Следовательно, логика разворачивания программы может быть только проектная. Ведь программа в данном случае и есть проект. У участников программы обозначено время взаимодействия, определены ресурсы цель (смена позиции – шаг развития специалиста-ученика), которая может быть конкретизирована в задачах, результатах учения.

2. Способ обучения – рефлексивный или активный. «... Концептуальные основы так называемого “активного обучения”, были сформулированы еще Джоном Дьюи в начале 20-го века. Он утверждал, что эффективность образовательного процесса возрастает, если его построить на обучении “путем делания”, и последующей рефлексии практической деятельности и личного опыта. В 1950–1960-х годах эти идеи активно развивались. Появилась, например, так называемая модель обучения через рефлексию опыта Дэвида Колба, имитационные модели обучения (тренажеры) и т.д.⁸», которые сегодня весьма успешно применяются в бизнес-образовании взрослых. «Делание» участников программ такого рода организуется идеологами программ, преподавателями и происходит на базе собственного профессионального опыта, которого у студентов, начинающих путь в профессию, просто нет.

Остановимся на очень важном замечании. Традиционное обучение и в школе, и в бакалавриате, и в магистратуре строится планоно (не случайно основой школ является учебный план). В классической школе и учитель, и ученик видят процесс совместной работы «вперед», «от сегодняшнего дня» настолько, насколько могут увидеть. Если же программа выстроена в проектной логике, то конструировать ее надо от планируемого результата, что для образовательных программ профессионального образования особенно важно. То есть *основой классической образовательной программы (цементирующим ее элементом, организующей идеей) является «железобетонный» учебный план и тематическое планирование, тогда как в программах, которые мы предлагаем, - это набор результатов «учения-обучения» и заданное направление движения к ним.*

Добавим к этому следующее. В классически выстроенной образовательной программе направление (последовательность) изучения

⁸ Конарчук Д.С., Кайсин О.С., Шоптенко В.В. Передний край бизнес-образования // Экономическая политика. №4. 2007.

учебного материала определяется структурой, одноименной предмету науки. Это определяет не только результат (специалист на выходе, отсюда – специалитет), но и учебный материал, формы организации учебных занятий, контроля уровня достижений учащихся, характер взаимоотношений преподавателя и студента и т.д. То есть – и результаты, и содержание, и формы организации учебного процесса. Если же меняется основа программы (наш случай), то нам надлежит изменить весь набор методического обеспечения программы, и эта задача – непростая.

Принципы построения программ подготовки и переподготовки руководителей системы образования. Итак, выше мы определили две организационные идеи построения практико-ориентированных программ нового поколения: *разворачивание во времени и рефлексия собственного опыта*. Вместе с тем, эти два основания хоть и задают некоторый образ программы, но не определяют ее в той степени, которая позволяет автору конструировать учебный план для решения конкретного набора задач. Следовательно, наряду с организационными идеями (замыслами), нужно сформулировать еще несколько принципов, которые помогут в решении данной задачи.

Принцип 1. Приоритет образовательных результатов. Строго говоря, для любой децентрализованной системы образования, ничего нового в этой формулировке нет. Системы образования англо-саксонского типа (именно они относятся к децентрализованным системам⁹) фиксируют результат как нормированное ожидание. Централизованные же системы образования (Германия, Франция, Россия и т.д.) предъявляют требования к процессу, ожидая, что строгое его соблюдение с максимальной степенью вероятности приведет к достижению выпускником программы ожидаемого результата. Термин «образовательные результаты» используется в англо-саксонской традиции для описания набора качеств выпускника программы, пути

⁹ Подробнее: Н. Вознесенская. Зарубежный опыт построения и актуальные проблемы развития образовательных стандартов. Российский и зарубежный опыт построения образовательных стандартов. М.: Издательство НПО «Образование от А до Я», 2000.

достижения которых должны определить преподаватели. То есть, основное различие централизованных и децентрализованных систем образования состоит в степени доверия заказчика образовательной услуги к ее исполнителю - преподавателю, учителю. Впрочем, вопрос: «Кто должен определить, как надо достичь образовательного результата?» - остается дискуссионным.

Внимание к этой проблеме обострилось сегодня, так как приоритет образовательных результатов стал одним из основных инструментов вхождения стран Европы в единое образовательное пространство (Болонское соглашение, 1999 год). Как уже говорилось выше, странами - участниками соглашения было признано, что создать единое пространство можно лишь договорившись о наборе умений, которые применяются при описании квалификаций (наборе умений, которыми владеет выпускник той или иной ступени обучения). Только в этой логике можно сохранить и самобытность каждой системы, и прийти к их интеграции одновременно. То есть – создать единую образовательную сеть.

Если мы вернемся к вопросу о конструировании программ подготовки руководителей системы образования, то они, по сути, являются аналогом европейского соглашения. Каждый руководитель системы (школы, вуза) несет на себе ее своеобразие, квалификации же «на выходе» у выпускников программы должны быть общими. Следовательно, приоритет образовательных результатов является одним из принципов построения такого рода программ.

Именно здесь мы вступаем в традиционную для российского образования дискуссию. Российская школа исходит из следующих соображений.

Во-первых, незыблемым остается самоценность каждого учебного курса (предмета), составляющего образовательную программу. Если так, то совокупный результат образовательной программы представляет собой сумму (именно сумму, а не синтез) результатов курсов, что очень часто

уводит программу в целом от решения той задачи, ради которой она была создана. Приведем пример.

Предположим, что нам надо сконструировать образовательную программу подготовки директоров школ. Автор начинает размышлять примерно так: «Нужны ли директору знания по социологии? Да. А по психологии? Тоже». Далее – экономика, право, финансы и т.д. Получается, что на выходе мы имеем плохо обученного экономиста, который, будучи чуть-чуть знаком с психологией и философией образования пытается «грамотно управлять школой».

Понятно, что я утрирую, что ту же математику для врачей и физиков читают по-разному, но доля истины в этом примере есть, и немалая. Действительно, в какой степени, человеку, который учится по специальности «Управление образованием» и получает диплом по специальности «Государственное и муниципальное управление», нужны знания по социологии и психологии? Вероятно для того чтобы понять, когда ему (в момент проектирования шага развития) надо позвать психолога, предварительно прочтя отчет о социологическом исследовании. Если логика такова, то совокупные результаты программы должны определять не программы (задачи, набор результатов) учебных курсов, как это у нас сейчас происходит практически повсеместно, а наоборот.

Второе. Формулируя набор образовательных результатов программы, российские авторы (исходя из благих, конечно же, намерений) формулируют их «от идеального образа будущего», должного, но не сущего.

Прекрасной иллюстрацией утопичности, неинструментальности такого подхода является проект федерального государственного стандарта старшей школы¹⁰. Его авторы предложили установить требования к личностным, метапредметным и предметным результатам выпускника. Само по себе такое желание не может вызвать отторжения, более того, мы его приветствуем. Но

¹⁰ Федеральный государственный образовательный стандарт. Полное (среднее) образование. Проект разработан Институтом стратегических исследований в образовании Российской академии образования (руководители: Л. Кезина, А. Кондаков). URL: <http://standart.edu.ru>

можно ли такие качества, как патриотизм или любовь к Родине, включать в набор результатов? Думаю, что нет (не все результаты подлежат проверке). Это – цели (не результаты), социально-значимые эффекты, которые могут и должны формироваться у выпускника школы, если она была правильно организована. Именно по этой причине, если посмотреть на набор результатов любой образовательной программы английского университета (школы), он будет выглядеть для специалиста-россиянина эклектичным, неполным. Но почему же тогда англо-саксонская система образования столь эффективна, привлекательна? Ответ, как нам кажется, прост. Разделяя цели и задачи, они относят к последним только те, которые можно проверить. При этом, они готовы достижения учеников предъявить. То есть – английская школа, в отличие от всех других, обозначает заказчику результаты, которые он достигнет на выходе и добивается этого, что весьма привлекательно¹¹.

Вернемся к программам магистерского уровня. Приведем совокупный набор результатов образовательной программы «Коммуникации, образование, технологии», которая была успешно воспроизведена по франчайзингу Манчестерского университета Московской высшей школой социальных и экономических наук¹² в 2005 (предварительно заметим, что целью реализации этой программы магистерского уровня была подготовка специалистов, занимающихся внедрением информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс, шире – систему образования):

1. Развить у слушателей понимание образовательного потенциала информационно-коммуникационных технологий и стратегий.

¹¹ Данное утверждение не раз было подтверждено в международных сопоставительных исследованиях качества образования, например, в исследовании PISA. Подробнее см.: А. Каспржак, К. Поливанова и др. Новые требования к содержанию и методике обучения в российской школе в контексте международного исследования PISA – 2000. М.: Университетская книга, 2005.

¹² Московская высшая школа социальных и экономических наук - негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования, предоставляющее программы высшего (магистратура), дополнительного (послевузовского) профессионального образования. URL: <http://www.msses.ru>

2. Подготовить слушателей к использованию информационно-коммуникационных технологий для модернизации системы управления образовательными системами на различных уровнях.

3. Развить навыки межличностной, групповой и иной коммуникации в качестве ресурса самообразования и принятия управленческих решений.

4. Продемонстрировать критическое понимание места новых технологий и их использования в образовательных программах, курсах и т.д.

5. Продемонстрировать понимание роли ИКТ в управлении системой образования и организации процессов учения и обучения.

6. Развить навыки критического анализа медиапродукции для возможности их использования в образовательном процессе.

7. Показать значимость использования рефлексивных техник в самообразовании и образовании других, а также в управлении образовательными системами.

8. Познакомить со способами производства цифровых образовательных ресурсов и оснастить слушателей соответствующими навыками.

9. Развить у слушателей умения разрабатывать целостные образовательные проекты, обучающие программы с использованием цифровых образовательных ресурсов.

10. Создать предпосылки для содержательного критического анализа собственной профессиональной деятельности, коррекции жизненных перспектив.

Набор этих результатов, возможно, не полон, но вполне конкретен, ориентирован на потребителя. Он позволяет, используя простейший механизм (инструмент), используемый в английских университетах, выполнить, так называемую, спецификацию проекта программы (ее элемент,

если быть точным), проведя затем коррекцию. Выглядит это так. В таблице, представленной ниже, столбцы и заявленные автором (в идеале – согласованные с потребителем) результаты программы, по горизонтали – планируемые учебные курсы, ее составляющие. Предположим, первый вариант учебного плана выглядел так.

Таблица 3

№	Название курса	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Коммуникация, образование, технологии	DA	D	DA	D			DA		D	DA
2	Методы социальных исследований										
3	Использование ИКТ и управление ими в школах и колледжах										
4	Социальное проектирование										
5	Использование компьютера в процессе учения и обучения										
6	СМИ и образование										
7	Образовательное видео										
8											
9											

Если после этого предложить отметить курсы, в рамках которых то или иное умение может быть выработано буквой «D¹³», а буквой «A¹⁴» те, в рамках которых умения оцениваются, мы сможем и найти лишние курсы, и определить дефициты. Более того, можно разбить курсы на обязательные для изучения и курсы по выбору, предоставив, таким образом, студентам возможность составлять индивидуальный учебный план.

И еще одно очень важное замечание. Для того чтобы не создавать лишнего напряжения, мы не стали заполнять таблицу полностью. Для примера заполнили лишь один курс. Но и этого вполне достаточно, чтобы увидеть, что данная работа стимулирует преподавателя и к осмыслению задач курса применительно к данной образовательной программе, и к определению форм промежуточного и итогового контроля уровня достижений учащихся. Более того, коллективная работа преподавателей с

¹³ От английского Direct – направлять, направить, руководить (работать на формирование, но не проверять уровень достижений).

¹⁴ От английского Assessment – оценивать.

таблицей результатов (элемент спецификации) ведет весь преподавательский коллектив, работающий по программе, к выбору доминирующих форм организации учебного процесса (смотри задачи 3, 6, 9, 10), которые они используют для достижения выпускником результата, а не на уровне «мне нравится, у меня так лучше получается».

Возвращаясь к «английской машинке», следует сказать следующее. Для проведения спецификации программы в полном объеме, необходимо сделать еще ряд процедур. Надо разбить обобщенные результаты образовательной программы на интеллектуальные, предметные и общие, препарировать формулировки в совокупность знаний, умений и навыков, выбрать адекватные им формы организации образовательного процесса и контроля уровня достижений учеников. А также – договориться о критериях оценки, правилах, процедурах и т.д. Но уже посмотрев на приведенную таблицу, видим, что ее использование помогает сделать программу целостной относительно решаемых ею задач. Можно определить и вклад того или иного курса в совокупный результат, что позволяет сделать еще один шаг к учету нагрузки ученика (студента) через трудозатраты (кредиты). То есть – двигаться в сторону интеграции наших программ (стандартов) со странами Европы. Впрочем, эта тема заслуживает отдельного обсуждения.

Итак, реализация ориентации на образовательные результаты, позволяет точнее ориентировать программу на запрос потребителя, задать содержательный каркас программы, определить состав курсов, предоставить учащемуся возможность составить собственный учебный план.

Принцип 2. Интеграция содержания. Примененный выше механизм задает предпосылки для интеграции содержания учебных курсов, составляющих образовательную программу. Давайте разберем это на примере. Проведя случайный поиск в Интернете, выберем ряд курсов, которые традиционно присутствуют в учебном плане программ профессиональной подготовки руководителей образовательных учреждений.

Затем систематизируем их. Представленные в программах курсы можно разбить на следующие четыре вида:

Первый вид - развивающий будущих и/или действующих руководителей школ. Это разнообразные «основы»: права, экономики, философии, психологии и т.д.

Второй вид - профильный. Это управление: школой, развитием, персоналом, изменениями, инновациями и т.д.

Третий вид - обеспечивающий проведение государственной политики в образовании через систему профессиональной подготовки. К таковым следует отнести такие курсы, как «Итоговая аттестация школьников», «Современное законодательство», «Государственно-общественное управление» и др.

И, наконец, *четвертый вид – технологический:* делопроизводство ОУ, использование ИКТ в управлении образовательным процессом и др.

Заметим, что если мы говорим о программе магистерского уровня, то обсуждение курсов третьего и четвертого вида особого смысла не имеет, так как и технологии и, тем более, государственная политика имеют свойство меняться, причем – чрезвычайно динамично. Магистерская же программа продолжительна (2-2,5 года).

Возьмем теперь несколько задач магистерской образовательной программы «Управление образованием», реализуемой с 2010 года Институтом развития образования НИУ ВШЭ и соотнесем их с курсами первого и второго вида, предложив варианты их трансформации.

Таблица 4

Задача	Курс	Измененный вариант
- Не будучи социологом, юристом, экономистом или историком образования, выпускник программы должен ориентироваться в том, как социальные науки (дисциплины, сферы деятельности) преломляются в области управления образованием. - Уметь сформировать свою собственную (экспертную) позицию по той или иной	Основы психологии. Экономика образования. Современное законодательство в области образования. Философия образования	Психологические теории как основание для проектирования образовательных систем. Экономика как ресурс социально-экономического развития. Актуальные вопросы образовательного права. Образовательные теории и

проблеме, уметь изложить ее письменно и устно, представить так, чтобы она была понята и принята теми, кто принимает решения. • Уметь самостоятельно планировать, облекать идеи в форму образовательного проекта, владеть навыками SWOT-анализа, знать теорию принятия решений и разрешения проблем, теорию и практику управления изменениями и проектного менеджмента. • Уметь критически анализировать собственный опыт, находить ошибки и искать верные (оптимальные) решения	Управление школой. Управление изменениями. Программа развития образовательного учреждения	реформы образования Управление образовательными системами. Управление образовательной организацией в условиях изменений. Социальное проектирование
---	--	--

Обратите внимание, связав учебные курсы с результатами программы и максимально «распредметив» их (измененный вариант), мы создали предпосылки для того, чтобы поставить и преподавателя, и учащегося, в ситуацию, которая требует от них создания своего собственного предмета. Это неминуемо приведет к тому, что они, во-первых, будут выстроены «от результата», который заказан автором программы, а не от одноименной науки, и, во-вторых, учебным материалом может стать опыт слушателей. В традиционном варианте это произойдет с меньшей вероятностью, так как у преподавателя основ философии, например, есть свой собственный опыт. Причем, и ученичества, и учительства.

Если внимательно посмотреть, на третью колонку, то можно увидеть, что мы совершили переход от учебного предмета, традиционно произведенного от фундаментальной науки, – к интеграции курсов. Действительно, если мы говорим о курсе «Психологические теории как основание для проектирования образовательных систем», то его преподаватель (возможно – не один) вряд ли ограничится транслированием основ возрастной психологии. Ему придется обсудить с учащимися вопросы и управления, и межличностной коммуникации, и применения психологических методов в оценке качества образовательных систем и т.д.

Предлагая такой вариант состава курсов образовательной программы, мы понимаем, что это будет связано с большими рисками. И преподаватели не все будут согласны уйти с «накатанной колеи», и почитателей «принципа

полноты» у нас еще достаточно (особенно среди докторов наук, которые, защитив диссертации по одной и той же специальности, не всегда могут понять тексты друг друга - специализация другая).

Итак, принцип интегративного характера содержания курсов, составляющих образовательную программу, обеспечивает ориентацию преподавателей на совместную работу по достижению совокупных результатов. Более того, реализация этого принципа содействует использованию опыта слушателя как учебного материала, то есть способствует организации обучения через рефлексию опыта учащихся.

Принцип 3. Открытость образовательного пространства. Сегодня словосочетание *открытое образование* является весьма популярным. Выдвигая требование открытости образовательного пространства, специалисты говорят и о прозрачности деятельности образовательной организации, и о сочетании очных и дистанционных форм обучения при реализации образовательных программ, и многом другом. Более того, во второй половине 20 века появляется *концепция открытого образования* как попытка ответить на вызовы информационного общества. Авторы *концепции открытого образования* пытались освободить школу, университет от давления государства, бизнеса, элит и т.д., которое традиционно они испытывают, что должно позволить максимально удовлетворить запрос обучающихся через индивидуализацию обучения.

В контексте обсуждаемой проблемы (конструирование программ для подготовки и переподготовки руководителей образования) открытость образовательного пространства мы будем понимать существенно шире, а именно:

1. Лояльность руководства программы к попыткам учащегося удовлетворять образовательную потребность, связанную с достижением планируемых результатов за счет ресурсов, лежащих вне ее.

2. Готовность руководства программы, каждого ее преподавателя к изменению не только содержания курса, но и учебного плана, в зависимости от открывшихся в ходе обучения обстоятельств (например, новых потребностей ученика, группы).

3. Прозрачность оценочных процедур как способ изменения характера взаимоотношений между учителем и учеником.

Остановимся на каждой из этих позиций чуть более подробно.

1. *Лояльность руководства программы к попыткам учащегося удовлетворять образовательную потребность, связанную с достижением планируемых результатов, за счет ресурсов, лежащих вне нее, напрямую соотносится с концепцией открытого образования. У нас существует лишь два принципиально различных сценария развития школы как института. Первый (консервативный) состоит в том, чтобы наделять ее все новыми и новыми функциями, что сейчас и происходит.¹⁵ Второй (инновационный) выглядит так: надо сменить объект реформирования (модернизации), коим может и должна стать образовательная сеть (муниципальная, территориальная и т.д.). Во втором случае школа продолжает делать то, что она умеет, реформаторские же действия направлены будут на ее окружение. В этой модели школа и вуз становятся той основой, к которой можно «присоединить» любую периферию. Причем, важно, что окончательная образовательная конструкция строится с участием потребителя. В инновационной модели сам человек становится основным ресурсом образования, а его полноценная успешная реализация – основной ценностью.*

2. *Готовность руководства программы, каждого ее преподавателя к изменению не только содержания курса, но и учебного плана, в зависимости от открывшихся в ходе обучения обстоятельств (например, новых потребностей ученика, группы).* Данное положение предельно понятно и одновременно обескураживающее для нас, россиян. Думаю, ни одному

¹⁵ Достаточно вспомнить негативные попытки решения проблем государства за счет введения новых предметов в школьную программу: «Этика и психология семейной жизни», «Право», «Экономика» и т.д.

учителю не надо напрягаться, чтобы вспомнить случай, когда намеченный план урока, учебного занятия, был изменен из-за привходящих обстоятельств (кто-то что-то не понял, возникла дискуссия, не имеющая правильно ответа и т.д.). Точнее, мне трудно вспомнить учебное занятие, которое прошло бы строго по плану, особенно после того, как я сменил преподавание физики на работу с руководителями образования. Здесь сами задачи стали ситуационными, допускающими множественность «правильных» решений.

Действительно, принимаемые управленцем решения просто нельзя оценить как «правильные» и «неправильные». Обычно, на занятиях стоит задача или обсудить возможные решения той или иной проблемы, или оценить степень риска, которое то или иное принятое решение повлечет.

Да и подходы к оценке деятельности слушателя в подобной ситуации не могут не измениться. Преподавателю не может нравиться или не нравиться предложенный слушателем вариант разрешения проблемы, оцениваться должен лишь способ его (ответа) приготовления.

Здесь возникает целая совокупность вопросов, нам же хотелось отметить лишь то, что такого рода обучение требует не только гибкости преподавателя относительно намеченного плана учебного занятия, но и готовности к изменениям руководителей программы в целом. Определенного рода обстоятельства (выполнение группой студентов проекта, например, которые потребовало им нового ресурса) могут привести к необходимости ввести мастер-класс, курс, кого-то пригласить на консультацию и т.д. Учитывая же, что учебное время лимитировано, это может привести к необходимости что-то из программы исключить. Вот и приходим мы к обоснованию необходимости присутствия в программе существенной доли курсов по выбору, интеграции содержания и т.д.

3. Прозрачность оценочных процедур как способ изменения характера взаимоотношений между учителем и учеником. Еще в середине девяностых, на конференции «Педагогика развития» обсуждалась тема образовательных результатов и эффектов. Тогда нами была предпринята попытка различения

этих двух понятий. Было отмечено - учебным результатом является то, что «образуется» непосредственно в учебном процессе. Именно он, этот результат (чаще всего – это решение учебных задач), может быть формально оценен. Эффект же «...не может быть предметно конкретизирован....<...> ... рассматриваться как непосредственное следствие обучающих действий. <...> ...он может рассматриваться как возможный и в этом смысле является предметом проектирования или программирования, и это обычно результат совокупных учебных действий».¹⁶ Понятно, что в рамках программ магистерского уровня мы оцениваем именно результаты (формализуем в виде оценки), нам же нужно проявить (оценить) эффекты. В этом, на мой взгляд, главное противоречие, главная проблема. Впрочем, это уже тема отдельного разговора.

Заканчивая обсуждение вариантов реализации принципа открытости, при реализации образовательных программ профессиональной переподготовки руководителей системы образования, хочется сказать следующее. В целом ряде работ последних 10-15 лет А.Ю. Уваров, обсуждая проблемы информатизации образования, говорит о том, что принцип, лежащий в основе *закрытой архитектуры школы индустриального общества*, которая «...создавалась для того, чтобы обеспечить массовое образование в условиях ограниченного доступа к информации...»,¹⁷ перестает сегодня работать, становится тормозом развития. Массовый учебник Я.А. Коменского, задающий и стандарт содержания, и формы работы, определяющий характер взаимодействия между субъектами образовательного процесса, перестал (перестает) в той степени, как это было еще два десятка лет назад, задавать конструкцию урока – образовательного процесса. Этот учебник, являясь остовом школы индустриального общества, уже не выдержал конкуренции с источниками информации общества

¹⁶ Б. Хасан. Установочная дискуссия по основной теме конференции. Педагогика развития: проблема образовательных результатов (эффектов). Материалы 5-й научно-практической конференции. Часть 1. Красноярск: КГУ, 1998.

¹⁷ А.Ю. Уваров, Вопросы информатизации образования, выпуск 14. URL: <http://www.npstoik.ru>

информационного. Началось время *открытой школьной архитектуры*¹⁸, где школа – лишь платформа, нормирующая учебные действия каждого. При этом каждый учащийся (магистрант, в первую очередь) получает возможность самостоятельно «собрать» свой индивидуальный учебный план, исходя из собственных притязаний и возможностей.

Непонимание (или неприятие) именно этого простого и блокирует все последние реформы отечественной системы образования. Наиболее яркий пример – провалившийся проект «Старшая профильная школа», переход к которой требовал создания образовательной сети, «открывающей школу». Поясню. Для того чтобы школа вошла в сеть, она должна:

- Отказаться от имеющегося сегодня эксклюзивного права «на ученика и учителя». Если школа входит в сеть, это произойдет неминуемо. И учителя, и ученики, как только вхождение в сеть состоится, начнут по ней перемещаться, обнаруживая не только проблески самостоятельности, но и приобретенные в своей школе знания, умения и навыки, не говоря уж о манерах поведения, то есть – качество образования.
- Обнародовать истинный бюджет, включающий белые, серые и черные потоки. Этого нельзя будет не сделать, так как каждая школа, как элемент сети, вступает в межбюджетные отношения. Это вам не имитация подушевого финансирования, которую мы сейчас наблюдаем повсеместно.

И, наконец, главное. Элементы сети, то есть школы, должны будут не обсуждать процессы, а договариваться о единых результатах образования на каждой ступени обучения, в каждом классе. А ведь обнародованные результаты образования надо будет потом обеспечивать... Как это у нас

¹⁸ Принцип открытой архитектуры - принцип построения персонального компьютера:

- регламентирующий и стандартизирующий только описание принципа действия компьютера и его конфигурации, что позволяет собирать компьютер из отдельных узлов и деталей, разработанных и изготовленных независимыми фирмами-изготовителями;
- предусматривающий наличие в компьютере внутренних расширительных гнезд, в которые пользователь может вставлять различные устройства, удовлетворяющие заданному стандарту.

[Словарь по естественным наукам. Глоссарий.ру](#)

получается, мы хорошо видим по многолетней дискуссии о стандарте, практике внедрения единого государственного экзамена.

Если перенести все сказанное выше на систему повышения квалификации, магистерской подготовки, то можно сказать, что почти любой из известных нам отечественных институтов повышения квалификации и университет – закрытая система, а нужна – открытая. Если не «открыть» систему подготовки лидеров образования, шансов «открыть» школу практически не существует. Это и есть истинная цена реализации принципа открытости образовательных программ.

Принцип 4. Временной динамики. Принцип временной динамики появился как ответ на своеобразие целевой группы, на которую была ориентирована магистерская программа. Подробно мы обсуждали принцип временной динамики (разворачивания программы во времени) на конференции «Педагогика развития 2010»¹⁹. Здесь замечу лишь, что принцип временной динамики, который организовывал учебные активности студентов, связывал очные сессии между собой (программа модульная, студенты встречаются с преподавателями лишь 2-3 раза в год). «Разворачивание» же образовательного процесса во времени, происходит за счет постепенно усложняющихся ключевых мероприятий каждой сессии. Это:

- Организационно-деятельностная игра, которая актуализировала содержание программы относительно профессиональной перспективы учащегося.
- Две конференции, в ходе которых студент-слушатель первого года обучения знакомится с культурными образцами представления результатов исследований в социальной сфере, второго – делится первыми своими размышлениями.

¹⁹ Повышение квалификации работников образования как практика развития (попытка рефлексии инновационного опыта) // Сборник материалов конференции 17-ой научно-практической конференции «Педагогика развития». Красноярск: ИПК СФУ, 2010.

- Выездная экспертиза реального учреждения, программы, инициативы, в ходе которой учащиеся приобретают экспертные умения, обозначенные в программе, обнаруживают свои сильные стороны и дефициты и т.д.
- И, наконец, на завершающей сессии происходит защита синопсиса как мероприятия, открывающего путь к самостоятельной проектно-исследовательской работе.

Итак, *принцип временной динамики* «разворачивает» программу, организует ее прохождение в проектной логике, ориентированной на результаты. Именно это *определяет целостность образовательной программы*. Следующий вполне очевидный шаг – выделение дисциплины, цементирующей образовательную программу. В магистерской программе НИУ ВШЭ эту функцию взяла на себя практика.

Принцип 5. Ответственного учебного действия. Начну с двух, на первый взгляд, не связанных прямо между собой, отступлений-воспоминаний. Первое – из далекого 1985, когда я, первый раз «устав» от школы, отправился на курсы французского языка. Второе – про «взрослых» потребителей программы, тех самых управленцев, которые так легко и быстро, приступив к учебе, становятся настоящими студентами.

Итак, в 1985-86 году я изучал французский язык. Это были так называемые курсы ЮНЕСКО, на которых готовили специалистов для преподавания естественных наук в развивающихся странах. Первое полугодие заканчивалось экзаменом, на котором я получил четверку. Дома меня встретил шестилетний сын, который спросил: «Что ты получил за экзамен, папа?». Ответить, что получил «четыре» (не «пять») было не очень ловко, врать – не хотелось. Я выговорил... правду и.... Отношение к выставлению отметок у меня изменилось на всю мою дальнейшую педагогическую жизнь. Я вдруг понял, что отметку в таблице, дневнике, журнале, пережить можно, а вот справиться с оценкой твоего ученического

труда сторонними (по отношению к образовательному процессу) людьми, мнением которых ты дорожишь, куда как труднее.

Теперь о метаморфозах, которые происходили со слушателями Центра, происходят со студентами программы НИУ ВШЭ. Странно, но взрослые люди - директора школ, руководители муниципальных и региональных управлений образования, кандидаты и даже доктора наук, которые по неведомым мне причинам приходили к нам учиться, уже через пару недель присутствия «в программе» принимали «облик» студентов. До сих пор не могу привыкнуть к тому, что 30-45-летние «школьники» очень быстро начинали «забывать дома» домашнее задание, искать варианты не выполнить работу и т.д. Но если результаты их учебной работы представлялись не только преподавателю (выставленную за учебную работу отметку они, видимо, готовы были скрыть), ситуация менялась кардинально. Текст заключения по итогам проведенного студентами обследования школы или института усовершенствования учителей готовился с особой тщательностью, ночь накануне представления итогов была рабочей, голос выступающего начинал.... Одним словом, их действие становилось истинно ответственным.

Так появилась идея нового построения всей образовательной программы, в основе которой, кроме четырех выше сформулированных принципов, добавлялся пятый – ответственного учебного действия.

Организационно, этот принцип может быть реализован, если выделить 2-3 предмета (преподавателя), которые «тянут» на себе программу, как в театральном вузе это делает предмет «Актерское мастерство». В нашем случае (опыт начал реализовываться в октябре 2011 года в НИУ ВШЭ), это: практика и социальное проектирование, которое выполняется группами студентов, работающих в лучших школах Москвы. Итак, работа идет в школе, что создает для студента необходимость действовать ответственно, под руководством мастера (мастеров). Остальные предметы – обслуживающие, помогающие, призванные оснастить студента-практика инструментами. Еще раз: преподаватели дают инструменты, мастера –

работают с ними, участвуют в ответственных процедурах. Схематично логика разворачивания программы выглядит так (рис. 1).

Таблица 6

Очная сессия 1 (блок 1)	Очная сессия 2 (блок 1)	Очная сессия 3 (блок 2)
• Описание школы по открытым источникам. • Представление школы «мастеру». • Переговоры относительно «проблемы»	• Изучение соответствия заявленной проблемы с реальностью (ожидания – возможности). • SWOT –анализ учреждения по данной проблеме	• Формулировка дебютных идей (их согласование с заказчиком). • Разработка проекта
Практика (представление результатов школе), социальное проектирование (работа в группе)		
• Практика анализа образовательной политики. • Основные направления современного менеджмента. • Управление образовательными системами. • Экономика общественного сектора	• Управление персоналом в образовательных организациях. • Развитие образовательной организации в условиях изменений. • Психологические теории как основание для проектирования ОС	

Пройдя в течение первого года полный цикл проектирования (который выполняется группой) от описания школы по открытым источникам (которое представляется директору школы) до защиты проектного предложения на педагогическом совете работающей школы, студент, как нам кажется, должен быть готов к самостоятельному (индивидуальному) выполнению той же работы в своей собственной школе. Эта работа должна и дать ему материал для рефлексии, которая неминуемо ведет к научным размышлениям, и помочь ему сформулировать и выполнить магистерскую диссертацию. Причем не ту, которая будет лежать в архиве вуза, а проектно-исследовательскую работу, которая, при определенных условиях, станет программой управленческой деятельности руководителя, получившего новые ресурсы.

Если нам этот замысел удастся реализовать в полном объеме (дела идут оптимистично, но трудно), то каркас программы будет выглядеть так, как это показано на рисунке 1.



Рис. 1. Принцип временной динамики
(блочно-модульное построение программы)

Здесь важно заметить, что каждый из блоков-модулей вполне самостоятелен, имеет проверяемые результаты, которые обеспечиваются определенным набором учебных курсов и оценочных процедур. То есть, в каждом модуле, как и программе в целом, реализуются все пять принципов, которые лежат в основе конструирования магистерских программ. Впрочем, что из этого получится – покажет время.

Еще раз о принципах конструирования образовательных программ и об исполнителях.

*Можно, конечно, и не платить,
если вас не интересует результат.*

М.М. Жванецкий

Итак, мы сформулировали пять принципов, которые позволят автору разработать эффективную образовательную программу магистерского уровня. Могут задаваться различные формы, способы организации-реализации образовательной программы, но конструкция программы, ее основа, может и должна задаваться именно этими принципами, если необходимо достичь строго определенного результата

(что, на наш взгляд, и определяет ее эффективность). При этом, под результатом мы понимаем не пресловутое «развитие» специалиста «вообще», а совокупность профессионально значимых умений, которые становятся средствами действия выпускника на его рабочем месте. Но, как показывает практика, сделать это можно в том и только в том случае, если всю деятельность преподавателя подчинить решению именно этой задачи.

Однако мы, российские педагоги, хоть и смирились с массовостью той профессии, к которой принадлежим, не желаем работать на решение задачи сформулированной кем-то (даже в том случае, если такое случается). Мы обосновываем это эксклюзивностью характера своего труда, призывами (неосознанно заимствованными нами из «коммунистического вчера») к необходимости формировать «гармонически развитую личность», служению идее вообще, мессианству и т.д. Этот привычный набор лозунгов на самом деле не что иное, как защита своей «свободы без ответственности» (как тут не вспомнить массированную атаку учителей на ЕГЭ). Ведь проверить степень развитости гармоничности личности выпускника нельзя, хотя бы потому, что эталон у каждого свой.

Есть, правда, противники жесткого определения требований к деятельности преподавателя и в среде подлинных профессионалов - тех, кто творит, осознанно нарушая границы. «Нельзя нормировать талант!» – то и дело слышим мы их возражения. И, честно говоря, их позицию нельзя не понять. Но опыт подсказывает, что задача не будет сформулирована ясно и осмысленно. А если и будет, то.... Но если мы говорим не об эксклюзивной программе, а массовой подготовке профессионалов (именно профессионалов, а не специалистов), этой части наших коллег придется смирить гордыню и продолжать творить, но на уровне решения поставленной задачи.