
Мона Муршед, Чинези Чийоке, Майкл Барбер

КАК ЛУЧШИЕ СИСТЕМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРОДОЛЖАЮТ СОВЕРШЕНСТВОВАТЬСЯ¹

Статья поступила в
редакцию
в феврале 2011 г.

Содержание

1. Группа мер воздействия
 - 1.1. В Зазеркалье
 - 1.2. Система, а не набор явлений
 - 1.3. Предписывайте соответствие норме, но дайте возможность добиваться большего
 - 1.4. Общие, но различные
2. Адаптация мер воздействия к определенному контексту
 - 2.1. Как прорваться, а не провалиться
 - 2.2. Руководящий принцип: принуждение или убеждение?
3. Поддержание уровня
 - 3.1. Практика сотрудничества: пользовательский интерфейс
 - 3.2. Посредническое звено: операционная система
 - 3.3. Воспитание нового поколения лидеров: центральный процессор
4. Пусковой импульс
 - 4.1. На старте
 - 4.2. Хороший кризис всегда пригодится
 - 4.3. Не спрятаться, не скрыться
 - 4.4. Как правильно выйти на сцену
 - 4.5. Сценарий нового лидера
 - 4.6. Устойчивость лидера
5. Заключение

Приложение

¹ Mona Mourshed, Chinezi Chijioke, Michael Barber. How the worlds most improved school systems keep getting better. McKinsey&Company. November 2010 (пер. с англ. Н. Микшиной, Е. Шадринной). Продолжение. Начало публикации см. в № 1 за 2011 г.

1. Группа мер воздействия

Одна из сложнейших задач для каждой системы школьного образования — решить, какие меры воздействия она должна предпринять для того, чтобы продвинуться по пути совершенствования. Основываясь на нашей базе данных, составленной в процессе исследования 20 школьных систем и включающей примерно 575 мер воздействия, мы выявили три особенности в структуре этих мер.

Существуют доминирующие кластеры мер воздействия, которые все совершенствующиеся системы применяют на каждом этапе долгого пути от неудовлетворительного уровня развития системы к отличному.

Имеет место взаимозависимость между этапом развития системы и степенью жесткости, с которой центр контролирует деятельность школ.

Есть шесть мер воздействия, которые используются на всех этапах пути, но реализуются по-разному в зависимости от этапа.

1.1. В Зазеркалье

Реформирование школьной системы — комплексная деятельность, требующая от лидера принятия решений по множеству взаимосвязанных вопросов. И решая эти вопросы, лидер должен не только обеспечить поддержание текущего состояния системы, но также избрать определенные меры воздействия, чтобы улучшить это состояние с учетом социально-экономического, политического и культурного контекста, в котором работает система.

Центральный вопрос нашего исследования таков: возможно ли создать топографическую карту, которая укажет дорогу образовательным системам, идущим по пути совершенствования? Чтобы ответить на него, мы, хотя и стремились охватить и оценить весь комплекс решений, которые приходится принимать руководителям систем образования, сосредоточились на вычленении некой общей модели действий лидеров совершенствующихся систем, которая могла бы оказаться полезной для других.

В ходе исследования мы сделали три основных вывода.

1. Система, а не набор явлений

Совершенствующиеся системы, независимо от географического положения и исторического этапа развития страны, в которой они работают, а также от особенностей культуры, в рамках которой они созданы, используют для перехода от одного этапа пути к другому некую общую систему мер воздействия. Мы назвали ее «группой мер воздействия, направленных на совершенствование системы», и эти меры подкрепляют друг друга и реализуются комплексно, приводя к качественному сдвигу в развитии системы. И хотя существуют различные группы мер воздействия для каждого этапа совершенствования (от неудовлетворительного к удовлетворительному, от удовлетворительного к хорошему, от хорошего к очень хорошему, от очень хорошего к отличному), есть доминирующий кластер мер воздействия, применяемых на каждом этапе.



2. Предписывайте соответствие норме, но дайте возможность добиваться большего

Существует устойчивая взаимозависимость между этапом совершенствования, на котором находится система школьного образования, и степенью жесткости, с которой центр контролирует деятельность школ и учебные достижения учащихся. Для систем, находящихся на этапе «от неудовлетворительного к удовлетворительному», обычно характерен недостаточно высокий профессиональный уровень педагогов, поэтому центр тщательно отслеживает процесс обучения, чтобы его качество было примерно одинаковым в разных классах одной школы и в разных школах данной системы. Наоборот, в системах, находящихся на этапе «от хорошего к очень хорошему», где педагоги имеют достаточно высокий профессиональный уровень, центр осуществляет только общее руководство процессом обучения, поощряя творческий подход и новаторство сотрудников школ, что является основной движущей силой прогресса на данном этапе.

3. Общие, но различные

В ходе исследования мы обнаружили, что шесть мер воздействия встречаются с одинаковой частотой на всех этапах совершенствования, но реализуются по-разному в зависимости от этапа. Это: пересмотр учебного плана, программ и стандартов обучения; обеспечение достойного вознаграждения и зарплаты учителям и руководителям школ; развитие технических навыков учителей и руководителей школ; оценка достижений учащихся; внедрение систем баз данных; стимулирование развития системы путем разработки программных документов и законов об образовании.

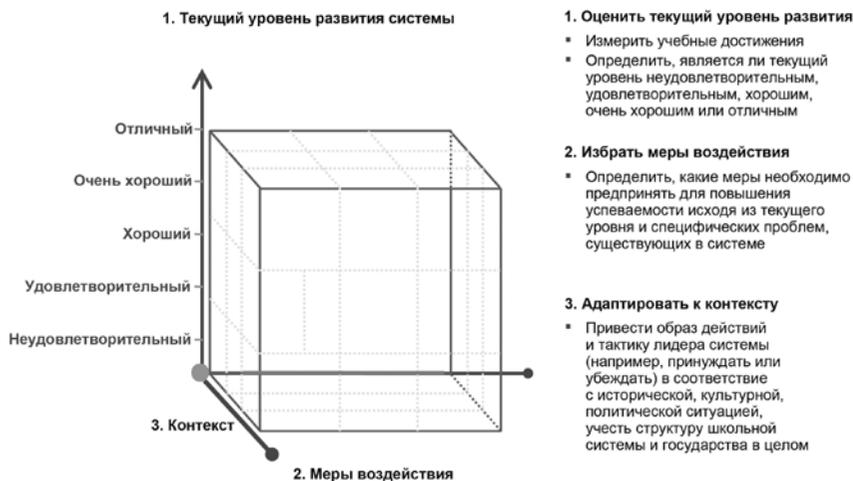
Лидер каждой образовательной системы, чтобы обеспечить ее продвижение по пути совершенствования, должен увязать три аспекта: текущий этап совершенствования, необходимые меры воздействия и контекст, в котором существует система (рис. 7). И здесь возникает важный вопрос: насколько он свободен в выборе путей решения этой проблемы? Ответ прост: все исследованные нами системы на определенном этапе совершенствования несильно различались в том, *что* они делали, но очень сильно — в том, *как* они это делали.

На основании наших данных мы сделали вывод, что для каждого этапа совершенствования существует доминирующий кластер мер воздействия — он складывается из индивидуальных мер воздействия, которые используют различные системы для перехода от одного этапа совершенствования к другому. Можно сказать, что эта группа мер воздействия создает критическую массу изменений, необходимую для перехода от одного этапа к другому.

Это не значит, что у системы нет выбора, — каждая система решает, как претворить в жизнь данные меры воздействия: определяет их последовательность, акценты и комплекс мер воздействия для каждой конкретной школы. Здесь вступают в силу

Насколько лидер образовательной системы свободен в своих действиях?

Рис. 7. Лидер образовательной системы, разрабатывая и осуществляя план совершенствования системы, должен увязать три аспекта



Источник: McKinsey & Company.

исторический, культурный и политический контекст, порождая серьезные различия в специфике реформирования различных систем школьного образования. В следующей главе вопросы адаптации мер воздействия к определенному контексту будут рассмотрены детально.

Можно привести простую аналогию: человек, желающий похудеть, должен заниматься спортом и снижать количество потребляемых калорий. Для достижения результата он, независимо от того, в каких условиях живет, должен применять именно эти меры, и применять их в комплексе. То же самое можно сказать и о комплексе мер воздействия. Стремящийся похудеть волен выбрать любую физическую активность (теннис, пешие прогулки, гимнастику и т. д.) и любую диету (белковую, белково-углеводную, жидкостную и т. д.). Решение о том, какую комбинацию физической активности и диеты выбрать, принимается или должно приниматься исходя из личных предпочтений, скорости обмена веществ и других индивидуальных особенностей, в противном случае человек не сможет долго следовать выбранному плану снижения веса. И здесь культура и традиции играют ключевую роль. Подобным же образом, хотя существует доминирующий кластер мер воздействия для каждого этапа совершенствования системы, лидер системы волен выбирать, как претворить эти меры в жизнь в соответствии с контекстом, чтобы система и дальше смогла придерживаться своей программы совершенствования. А для успешного реформирования школьной системы, как и для успешного снижения веса, требуются сила воли, дисциплина и настойчивость.



И хотя не существует волшебной формулы успеха, подходящей для любой школьной системы, в данном исследовании мы укажем дорогу, по которой шли совершенствующиеся системы, и снабдим эту дорогу указателями. Более подробно о дороге и указателях — в продолжении данной главы.

Чтобы понять, существует ли общая система мер воздействия, мы попросили лидеров наших 20 совершенствующихся систем составить хронологический перечень всех важных мер воздействия, которые они предпринимали в период реформирования². В результате была сформирована база данных, включающая около 575 мер воздействия, — мы назвали ее «база данных действий по реформированию». Затем мы разбили эти меры на десять больших категорий (например, «повышение квалификации», «ответственность и подотчетность», «модель обучения»), а внутри категорий выделили подкатегории и получили в сумме 60 подкатегорий. Например, категория «ответственность и подотчетность» включает такие подкатегории: оценка учебных достижений, контрольные мероприятия, самооценка. Потом мы классифицировали каждую меру воздействия по следующим признакам: направлена ли она на изменения в структуре, ресурсах или процессах и на кого воздействует (например, на директора, учителя, ученика). Мы разработали универсальную шкалу достижений, чтобы поместить на ней достижения всех систем с учетом изменений во времени³. Мы расположили каждую систему с ее комплексом мер воздействия согласно этапу совершенствования, на котором система находится (от неудовлетворительного к удовлетворительному, от удовлетворительного к хорошему, от хорошего к очень хорошему, от очень хорошего к отличному) и проанализировали с различных сторон системы мер воздействия.

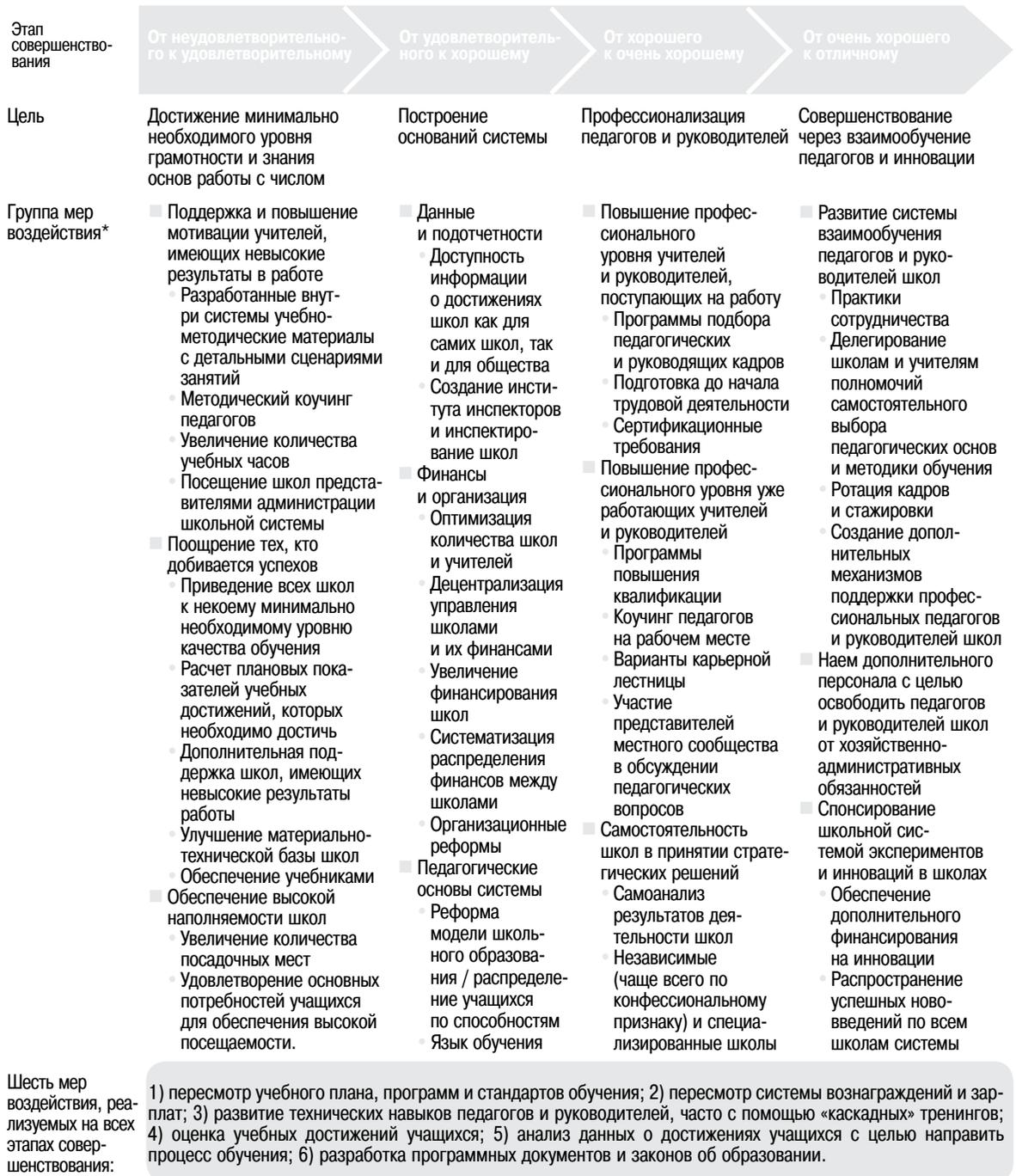
Для того чтобы выделить группу мер воздействия для каждого этапа совершенствования, мы предприняли три последовательных шага. Во-первых, подсчитали, как часто каждая из 60 уникальных подкатегорий мер воздействия применялась на каждом этапе пути. Во-вторых, проанализировали степень значимости каждой группы мер воздействия для каждого этапа пути. В-третьих, отнесли каждую группу мер воздействия к тому этапу пути, на котором она применялась наиболее концентрированно. Например, хотя группа мер, относящихся к категории «набор учащихся» (она состоит из подкатегорий: удовлетворение основных потребностей учащихся, увеличение количества посадочных мест для учеников, обеспечение учебниками),

Методология

² Точку отсчета реформирования мы определили, опираясь на мнения самих лидеров, и сбор данных начали с этой точки. Поэтому наша база данных не охватывает меры воздействия, предпринятые до этой точки отсчета, хотя они также могли оказать влияние на процесс реформирования системы.

³ Создавая универсальную шкалу, мы основывались на методологии Э. Ханушека; подробное описание содержится в Приложении.

Рис. 8. Уникальный комплекс мер воздействия существует для каждого этапа совершенствования, шесть мер воздействия реализуются на всех этапах



* Общее количество мер воздействия на каждом этапе: от неудовлетворительно-го к удовлетворительному — 103, от удовлетворительно-го к хорошему — 226, от хорошего к очень хорошему — 150, от очень хорошего к отличному — 94.

Источник: база данных мер воздействия, McKinsey & Company.



составляет только 8% от общего количества мер воздействия на этапе совершенствования «от неудовлетворительного к удовлетворительному», концентрация таких мер на данном этапе почти в 10 раз больше, чем на остальных. Соответственно мы отнесли эту группу мер к этапу «от неудовлетворительного к удовлетворительному». Наконец, мы сопоставили результаты нашего анализа с тем, что сообщили нам лидеры школьных систем о наиболее важных мерах воздействия, которые они предпринимали в процессе совершенствования системы.

В Приложении содержится детальное объяснение нашей методологии.

Изучая систему мер воздействия, определившуюся в ходе нашего исследования, мы хотели ответить на два вопроса: 1) различается ли набор мер воздействия, который система воплощает на каждом этапе пути; 2) используют ли системы, находящиеся на одном и том же этапе пути, один и тот же доминирующий кластер мер воздействия независимо от географического, временного и культурного контекста. Наша база данных дает положительный ответ на оба вопроса (рис. 8). Далее мы опишем сущность четырех этапов пути совершенствования систем и меры воздействия, которые их характеризуют.

На этапе «от неудовлетворительного к удовлетворительному» системы из нашей выборки с самого начала столкнулись с пятью главными трудностями. Первая проблема, которая неизбежна для данного этапа, — недостаток профессионализма и мотивации учителей и руководителей по сравнению с системами, находящимися на следующих этапах совершенствования. Вторая — недостаточная поддержка школ и слабое управление школами со стороны администрации образовательной системы; проблема эта стояла тем более остро по причине большого размера данных систем. Третья — сильные различия в показателях учебных достижений между школами одной и той же системы. Четвертая — недостаточность ресурсов (как человеческих, так и финансовых) для осуществления программы совершенствования. Пятая — низкий уровень грамотности и знания основ работы с числом у школьников и при этом высокая частота прогулов.

Как нам стало известно, приступая к решению указанных проблем, три системы — Минас Жерайс (Бразилия), Мадхья-Прадеш (Индия) и Западная Капская провинция (Южная Африка) прежде всего разработали четкие программы повышения базового уровня грамотности и знания основ работы с числом, и особенно в начальной школе. В ходе наших «полевых» интервью лидеры этих систем и другие лица, принимавшие участие в реформировании, рассказали о конкретных шагах, которые помогли им добиться успеха. Другим двум системам, находившимся на этом же этапе, — Чили и Гане — также необходимо было поднять уровень всеобщей

1.2. Система, а не набор явлений

«От неудовлетворительного к удовлетворительному»: достижение минимально необходимого уровня грамотности и знания основ работы с числом



Рис. 9. Главная цель системы на этапе совершенствования «от неудовлетворительного к удовлетворительному» — достижение минимально необходимого уровня грамотности и знания основ работы с числом

Цель	Суть мер воздействия	Примеры мер воздействия
<p>Поддержка и повышение мотивации учителей и руководителей, имеющих невысокие результаты в работе</p>	<p>Разработанные системой учебно-методические материалы и поурочные планы: руководство школьной системы задает цели обучения, разрабатывает поурочные планы и учебные материалы, чтобы направить и облегчить работу учителей</p> <p>Коучинг педагогов по вопросам обучения: руководство системы создает группу коучеров, которые посещают школы и работают непосредственно с учителями, помогая им более эффективно выполнять учебный план</p> <p>Поощрение тех, кто добивается успехов: система поощряет (как материально, так и нематериально) школы и учителей, которые добиваются высоких результатов обучения</p> <p>Посещение школ представителями администрации школьной системы: лидеры / администрация школьной системы посещают школы, наблюдают за работой, общаются с учителями и руководством, мотивируют их, обсуждают ситуацию в школе</p> <p>Больше времени на учебу: система увеличивает количество учебных часов</p>	<p>Разработка учебно-методических материалов с поурочными планами для учителей</p> <p>Повышение технических навыков педагогического состава</p> <p>Приходящие коучеры</p> <p>Посещение школ представителями администрации школьной системы</p> <p>Увеличение количества учебных часов</p>
<p>Приведение всех школ к некоему минимально необходимому уровню качества обучения</p>	<p>Плановые показатели, обработка данных и оценка: система устанавливает минимальные плановые показатели успеваемости для школ / учащихся, периодически оценивает достижения учащихся (согласно целям уроков, каждые 3–4 недели) и обрабатывает полученные данные, чтобы следить за прогрессом</p> <p>Материально-техническая база: система обеспечивает школы оборудованием и техническими средствами, необходимыми для нормальной посещаемости и осуществления учебного процесса</p> <p>Учебники и учебно-методические материалы: система обеспечивает каждого школьника учебниками и учебно-методическими материалами</p> <p>Поддержка школ, имеющих невысокие результаты работы: система оказывает адресную поддержку школам, имеющим невысокие результаты работы</p>	<p>Расчет плановых показателей учебных достижений, которых необходимо достичь</p> <p>Оценка достижений учащихся</p> <p>Системы обработки данных</p> <p>Улучшение материально-технической базы школ</p> <p>Обеспечение учебниками</p> <p>Дополнительное финансирование школ, имеющих невысокие результаты работы</p>
<p>Обеспечение высокой наполняемости учебных заведений</p>	<p>Увеличение количества посадочных мест: система создает такое количество мест в школах, чтобы предоставить всем детям возможность учиться</p> <p>Удовлетворение основных потребностей учащихся: система удовлетворяет основные потребности учащихся и тем самым обеспечивает высокую посещаемость и уменьшение количества прогулов</p>	<p>Удовлетворение основных потребностей учащихся (питание, одежда, транспорт, туалеты)</p> <p>Увеличение количества посадочных мест для учащихся</p>
<p>Исследованные системы</p>	<p>Чили (2001–2005 г.) Мадхья-Прадеш (с 2006 г.) Минас Жерайс (с 2003 г.) Западная Капская провинция (с 2003 г.) Гана (с 2003 г.)</p>	

Источники: база данных мер воздействия, McKinsey & Company.



грамотности и знания основ работы с числом, но они, по их собственному признанию, больше сосредоточились на технических вопросах (например, укомплектовали школы учебниками, увеличили количество учебных часов), чем на разработке какой-либо последовательной программы. Интересно, что, хотя международные программы оценки учебных достижений показывают значительные улучшения и в Чили, и в Гане, лидеры этих систем не могли сказать с уверенностью, что именно привело к этому результату⁴.

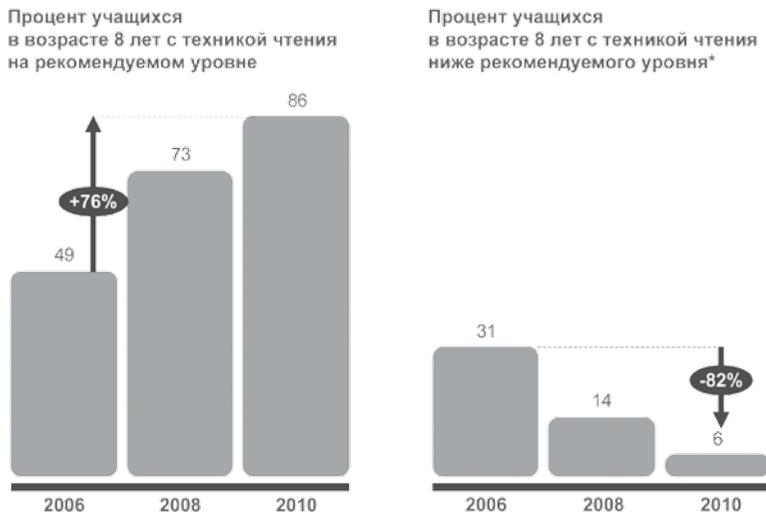
Несмотря на географические и культурные различия между системами Мадхья-Прадеш, Западная Капская провинция и Минас Жерайс, все три выбрали удивительно схожую группу мер воздействия для достижения одной и той же цели — быстрого повышения уровня грамотности и знания основ работы с числом среди учащихся начальной школы. Более того, они решали те же задачи и воплощали ту же систему мер воздействия, что и другие образовательные системы, находившиеся на этапе «от неудовлетворительного к удовлетворительному» в прошлые годы, например Сингапур в 1970–1980-е годы. На рис. 9 описан комплекс мер воздействия, которые они осуществляли.

Пример Минас Жерайс, третьего по величине штата Бразилии, показывает, как эти меры воздействия объединились в целостную систему совершенствования. В 2006 г. исследования учебных достижений школьников, проведенные в штате, показали, что только у 49% учащихся в возрасте 8 лет техника чтения находится на рекомендуемом уровне. Тогда губернатор штата заявил, что к 2010 г. этот показатель необходимо увеличить до 90%. В программе приняли участие 2500 начальных школ, 15 000 учителей и 500 000 учащихся.

Для достижения этой общей цели департамент образования штата предпринял следующие конкретные шаги. Каждой школе было поручено вести журнал достижений, заносая в него данные об успеваемости учащихся. Таким образом учителя и руководители могли оценить прогресс учащихся. Департамент образования разработал поурочные планы, чтобы облегчить и направить работу учителей, а также новые учебники. Учебники оказались настолько удачными, что некоторые частные и самоуправляющиеся школы стали пользоваться ими по собственной инициативе. Чтобы иметь возможность непосредственно работать с 2450 начальными школами штата, департамент образования создал команду из 46 специалистов, которые затем были распределены по четырем

⁴ Согласно исследованиям TIMSS Гана показала уверенный рост достижений восьмиклассников по естествознанию (более одного SYE) и математике (75% SYE) в период 2003–2007 гг., хотя начальный уровень системы был неудовлетворительным. Согласно исследованиям PISA в Чили значительно выросли достижения учащихся по чтению (75% SYE) и естествознанию (50% SYE) в период 2000–2006 гг. Хотя начальный уровень системы также был неудовлетворительным, система Чили, по данным PISA, показывала самый быстрый среди всех образовательных систем рост достижений учащихся по естествознанию начиная с 2000 г.

Рис. 10. Благодаря программе улучшения техники чтения, начатой в 2006 г., уровень навыков чтения у учащихся штата Минас Жерайс повысился и штат вышел на первое место по оценкам бразильских исследований достижений учащихся



В период с 2007 по 2009 г., по оценкам Бразильского исследования достижений учащихся (IDEB), Минас Жерайс поднялся с 5-го на 1-е место среди бразильских штатов.

* Низким в данном случае считается уровень техники чтения, при котором учащийся может только читать слова.

Источник: Бразильское исследование техники чтения учащихся PROALFA.

регионам штата. Члены каждой из четырех групп две недели в месяц проводили в региональных департаментах образования, где выполняли три задачи: обучали коучеров⁵; распространяли учебные материалы, разработанные департаментом образования штата, и оценивали результаты их внедрения и, наконец, действовали как барометр ситуации: собирали отзывы из школ, изучали их нужды, проблемы и оценивали успехи программы повышения грамотности на местах.

Для отслеживания образовательных достижений каждого региона, школы и учащегося в школьной системе штата Минас Жерайс была сформирована электронная база данных. Команда специалистов, созданная департаментом образования штата, анализировала эти данные, чтобы оценить прогресс и разработать специальные подходы к разным типам школ. Школы с самыми

⁵ Команда специалистов департамента образования штата Минас Жерайс подготовила 1500 коучеров в четырех регионах штата, те, в свою очередь, проконсультировали 4500 специалистов, которые затем оказали помощь 10000 учителей.

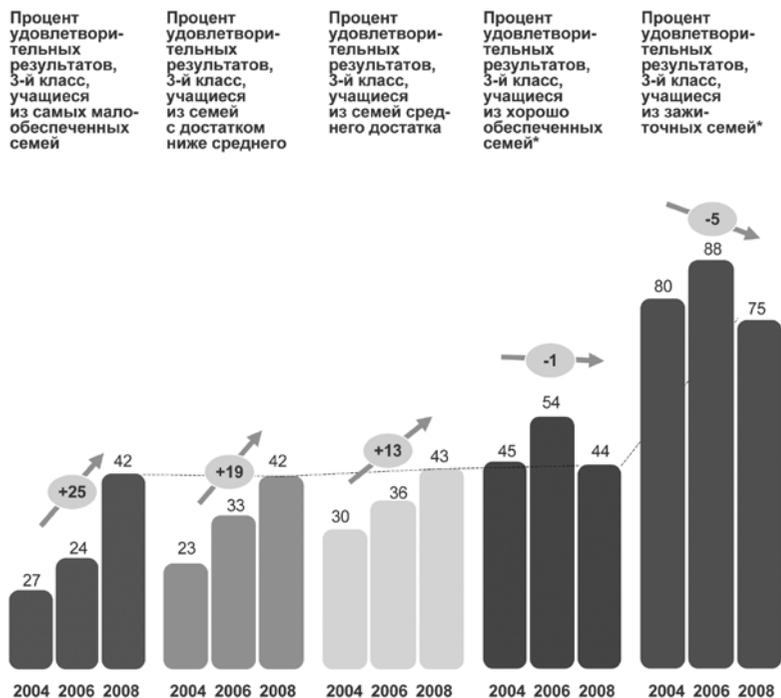


низкими показателями учебных достижений строго контролировались центром, для них ужесточалась отчетность; в то же время школы, имевшие стабильно высокие показатели, получали большую независимость. Учителям, работавшим в школах, которые добились рекомендуемых показателей учебных достижений, повышали оклад. С 2006 до 2010 г. доля учащихся в возрасте 8 лет с техникой чтения на рекомендуемом уровне выросла с 49 до 86%. За этот же период доля учащихся с техникой чтения ниже рекомендуемого уровня сократилась с 31 до 6%. К 2009 г., по оценкам бразильского национального исследования, Минас Жерайс поднялся с 5-го на 1-е место среди бразильских штатов по уровню образовательных достижений учащихся (рис. 10).

На этапе совершенствования «от неудовлетворительного к удовлетворительному» важно не только повысить общую успеваемость учащихся, но и одновременно сократить разрыв между показателями учебных достижений разных школ и учащихся из разных социальных групп. Школьной системе Западной Капской провинции (Южная Африка), например, удалось добиться устойчивого роста начиная с 2002 г. достижений учащихся по чтению на третьем и шестом годах обучения и в то же время сократить отставание самых бедных и самых неуспевающих квинтильных групп учащихся. Например, квинтильная группа школьников третьего года обучения из самых малообеспеченных семей догнала квинтильную группу школьников из хорошо обеспеченных семей всего за четыре года (рис. 11). Чтобы достичь таких результатов, департамент образования Западной Капской провинции (WCED) разработал стратегии поддержки школ, имеющих самые низкие результаты работы, и повышения минимального уровня образовательных достижений учащихся. Были проанализированы результаты работы различных школ, а также особенности регионов, в которых располагались школы, с тем чтобы соотнести местные условия и проблемы, существующие в школьном образовании, понять специфические местные нужды и уже исходя из этого оказывать поддержку школам. Например, в одном округе служащие местного департамента образования разучивали с неграмотными родителями сказки, которые те могли бы рассказывать своим детям. Департамент образования также обратился с просьбой к хозяевам ферм выделить своим рабочим — родителям школьников свободное время для встречи с учителями их детей. Сотрудники WCED проводили по три дня в год в каждом из восьми округов штата, оценивая достижения школ, общаясь с местным школьным руководством и родителями, посещая школы с самыми высокими и самыми низкими результатами работы.

Для сокращения разрыва в уровне образовательных достижений школ и учащихся исследованные нами системы использовали еще две меры воздействия. Во-первых, были удовлетворены основные потребности учащихся, с тем чтобы они могли сосредоточиться на учебе. С этой целью в школах Мадхья-Прадеш,

Рис. 11. Школьная система Западной Капской провинции сократила разрыв в показателях успеваемости за четыре года: квинтильная группа третьеклассников из самых малообеспеченных семей догнала квинтильную группу третьеклассников из хорошо обеспеченных семей



* Сотрудники Департамента образования Западной Капской провинции в ходе интервью приписали некоторое падение результатов учащихся из самых обеспеченных семей тому, что с 2006 г. материальное положение семей среднего достатка улучшалось и учащиеся из этих семей перешли в квинтильную группу обеспеченных.

Источник: Итоговые отчеты департамента образования Западной Капской провинции об исследованиях образовательных достижений учащихся, 2002–2008 гг.

Минас Жерайса и Западной Капской провинции организовали бесплатное питание для нуждающихся учеников. К тому же в Мадхья-Прадеш учащимся предоставили бесплатную школьную форму и велосипеды, чтобы больше детей записывалось в школу и выросла посещаемость; а в некоторых школах Минас Жерайса для учащихся оборудовали душевые. Во-вторых, совершенствующиеся системы увеличивали количество учебного времени, отводимого на чтение и арифметику. Например, в Мадхья-Прадеш перестроили расписание и два часа в день отвели на изучение нового материала по чтению. В рамках программы повышения грамотности департамент образования Западной Капской провинции распорядился выделять учащимся по 30 минут в день, чтобы они читали то, что им нравится.



Конечно, каждая из трех школьных систем по-разному подошла к осуществлению реформы. В Мадхья-Прадеш содержание уроков и вообще деятельность учителя и учащихся в классе очень жестко регламентировались, сотрудники школьной системы в ходе интервью объяснили это грандиозностью поставленной задачи: в штате 138 500 государственных школ, 17 млн школьников и более 450 тыс. учителей. Наоборот, в Западной Капской провинции (1100 начальных школ, 600 тыс. школьников и 17 тыс. учителей) школы получили больше свободы и сами определяли, каким способом добиться нужных результатов. Помимо распоряжения выделять по 30 минут в день на внеклассное чтение, департамент образования Западной Капской провинции не давал никаких строгих рекомендаций. В 2006 г., однако, центральное руководство потребовало от округов сосредоточиться главным образом на восьми аспектах стратегии совершенствования⁶.

Школьные системы Чили и Ганы, хотя и развивались в разных контекстах, сфокусировались на повышении охвата и приведении школ к минимально необходимому уровню качества обучения. В Гане были предприняты следующие меры воздействия: увеличение доли детей, зачисляемых в начальную школу, в общей популяции детей соответствующего возраста (с 59% в 2004/05 г. до 89% в 2008/09 г.); повсеместное обеспечение детей учебниками по основным предметам (раньше в среднем один учебник приходился на четырех учащихся, в ходе реформы каждый школьник получил необходимое количество учебников); меры, направленные на улучшение состояния здоровья учащихся (противопаразитарные процедуры; проверка зрения; обеспечение питьевой водой); предоставление трехразового питания нуждающимся школьникам (20 тыс. учащихся в 2001/02 г. и 330 000 к 2007 г.). Кроме того, в 2002 г. были учреждены государственные исследования результатов обучения, необходимые для получения полной информации об учебных достижениях учащихся. Некоторые меры воздействия, направленные на совершенствование профессиональных навыков педагогов, тоже имели место, но они не были систематизированы. В Чили основной мерой воздействия стала замена в 1996 г. неполного учебного дня на полный, что было равнозначно двум дополнительным учебным годам. Дополнительное время использовалось для изучения нового материала, вошедшего в реформированный незадолго до этого учебный план; данную меру подкрепило повсеместное обеспечение школьников учебниками и учебно-методическими материалами, особенно в сельских районах.

⁶ А именно на следующих: 1) поддержка и повышение профессионализма учителей; 2) оптимизация работы в классе; 3) дошкольная подготовка учащихся; 4) информационно-пропагандистская деятельность, направленная на повышение престижа грамотности в семье и обществе; 5) научная работа; 6) контроль и поддержка школ; 7) координационная деятельность и поддержание достигнутого уровня; 8) разработка учебно-методических материалов для учителей и учащихся.

Итак, наши исследования показали, что на этапе совершенствования «от неудовлетворительного к удовлетворительному» изученные нами системы сосредоточивали усилия на повышении уровня грамотности и знания основ работы с числом и при этом использовали один и тот же комплекс мер воздействия; хотя некоторые системы (Гана и Чили), уделившие главное внимание улучшению условий обучения и изменению структуры школьной системы, были несколько непоследовательны в выборе этих мер.

«От удовлетворительного к хорошему»: консолидация основных аспектов системы

14 из 20 систем в нашей выборке совершили переход «от удовлетворительного к хорошему» совсем недавно. После того как учащиеся овладели грамотой и основами работы с числом, перед системами встала задача дальнейшего совершенствования навыков школьников. И важнейший вопрос, с которым они столкнулись, — это построение оснований системы, к которым относятся: создание системы обработки данных, ответственность и подотчетность учителей, финансы, организация школьной системы и методика преподавания. Все это — необходимые составляющие для обеспечения системы информацией, ресурсами и механизмами, которые требуются для контроля и улучшения качества работы. На рис. 12 представлена группа мер воздействия, характерная для этапа совершенствования «от удовлетворительного к хорошему».

Сущность данного этапа можно проиллюстрировать на опыте Польши. До 1999 г. польская система школьного образования предусматривала восемь лет начальной школы и четыре года средней школы; примерно половина учащихся средней школы занималась в классах с профессиональным уклоном, другая половина — с академическим. Руководство системы решило увеличить продолжительность общеобразовательной программы на один год, чтобы обеспечить более широкий спектр возможностей в средней школе. В результате система школьного образования стала выглядеть следующим образом: шесть лет начальной школы, три года средней школы первой ступени (общеобразовательной) и три года средней школы второй ступени (с академической, общеобразовательной или профессиональной направленностью). Реформа повлекла за собой как структурные, так и педагогические изменения. Во-первых, в течение года в Польше понадобилось создать 4 тыс. средних школ первой ступени, в подавляющем большинстве случаев путем преобразования начальных школ. Министерство образования обязало муниципалитеты провести такую реструктуризацию, позволив им подойти к этому вопросу сообразно с ситуацией на местах. Во-вторых, Министерство образования разработало новый учебный план для средних школ первой ступени, для внедрения которого потребовалось внести изменения в программы предыдущих и последующих лет обучения, а также обучить педагогов работе по новым программам.

Параллельно управление школами и их финансами передавалось из центра на места, что вполне соответствовало польской



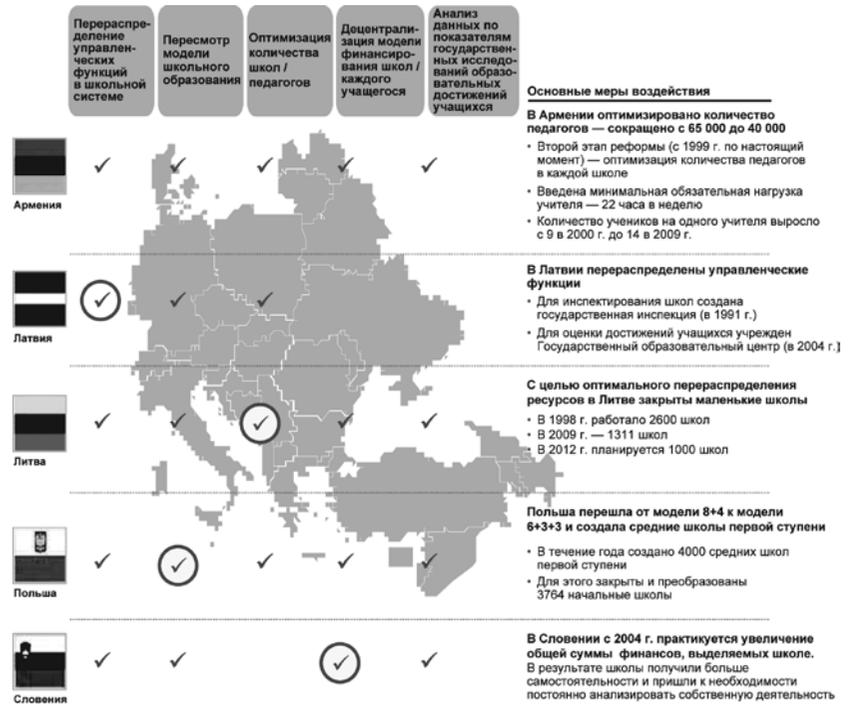
Рис. 12. Главная задача школьной системы на этапе «от удовлетворительного к хорошему» — это построение оснований системы

Цель	Суть мер воздействия	Примеры мер воздействия	
Данные и отчетность	<p>Доступность информации и отчетность: система контролирует достижения учащихся и инспектирует школы, с тем чтобы получать достоверные данные об успеваемости и поддерживать среди сотрудников школ чувство ответственности за улучшение результатов работы</p> <p>Сферы особого внимания: система использует полученные данные для определения сфер (учебные предметы, параллели классов, учащиеся определенного пола) с низкими показателями успеваемости</p>	<ul style="list-style-type: none"> Оценки достижений учащихся Обеспечение доступности информации о достижениях школы для всех школ системы и для общественности Создание института инспекторов и инспектирование школ 	
Финансы и организация	<p>Структура школьной системы: система предпринимает шаги к тому, чтобы упорядочить сеть школ, оптимизировать управление ими и соответственно очертить компетенцию административных органов школьной системы и самих школ</p> <p>Финансирование: система создает механизм справедливого и адекватного распределения финансов между школами</p>	<ul style="list-style-type: none"> Оптимизация количества школ и учителей Децентрализация управления школами и их финансами Увеличение финансирования школ и реформирование системы распределения финансов Организационные реформы 	
Педагогические основы системы	<p>Модель обучения: система избирает модель обучения, которая способствовала бы развитию способностей учащихся; для избранной модели обучения разрабатываются новые стандарты, программы обучения и учебные материалы (например, учебный план, учебники)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Реформа модели школьного образования (оптимизация продолжительности обучения на каждом этапе) Распределение учащихся по классам или группам в зависимости от их способностей и склонностей Решение вопроса о языке обучения 	
Исследованные системы	<ul style="list-style-type: none"> Армения (с 2003 г.) Aspire Public Schools (2002–2003 гг.) Бостон (2003–2005 гг.) Чили (с 2006 г.) 	<ul style="list-style-type: none"> Гонконг (1983–1988 гг.) Иордания (с 1999 г.) Единый школьный округ Лонг-Бич, США (2002–2005 гг.) 	<ul style="list-style-type: none"> Латвия (1995–2000 гг.) Литва (1995–2000 гг.) Польша (2000–2002 гг.) Сингапур (1983–1987 гг.) Словения (1995–2005 гг.)

Источники: База данных мер воздействия, McKinsey & Company; интервью с лидерами систем.

традиции децентрализации управления. В школьной системе существовало твердое убеждение, что центр не может эффективно управлять школами на расстоянии. Поэтому ключевые функции были распределены между разными уровнями образовательной системы: центр устанавливал программы и стандарты обучения, региональная власть (количество регионов в результате укрупнения сократилось с 49 до 16) инспектировала школы и обеспечивала педагогическую поддержку; районные власти осуществляли управление средними школами второй ступени и их

Рис. 13. Школьные системы Восточной Европы и бывших советских республик использовали одни и те же меры воздействия, чтобы оптимизировать управление школами и обеспечить его прозрачность



Источники: База данных мер воздействия, McKinsey & Company; интервью с лидерами систем.

финансирование, а муниципалитеты — управление начальными школами и средними школами первой ступени и их финансирование. Наконец, на уровне школ директора занимались кадровой политикой, а учителя могли выбрать из предложенного перечня, включавшего около ста вариантов, любую учебную программу. Для отслеживания результатов реформы были введены государственные экзамены на 6-м, 9-м и 12-м годах обучения, а также ежегодные тесты для всех параллелей.

Все школьные системы стран Восточной Европы и территорий, ранее входивших в состав СССР, которые мы исследовали, на этапе «от удовлетворительного к хорошему» использовали ключевые меры воздействия, замечательно сходные с теми, что были приняты в Польше (рис. 13). Это сходство неудивительно, учитывая контекст существования данных систем: в условиях распада СССР и социалистического блока все они столкнулись с одной и той же проблемой: как реорганизовать национальную школьную систему и наладить управление ею; и все они в то время показывали очень схожие результаты обучения.



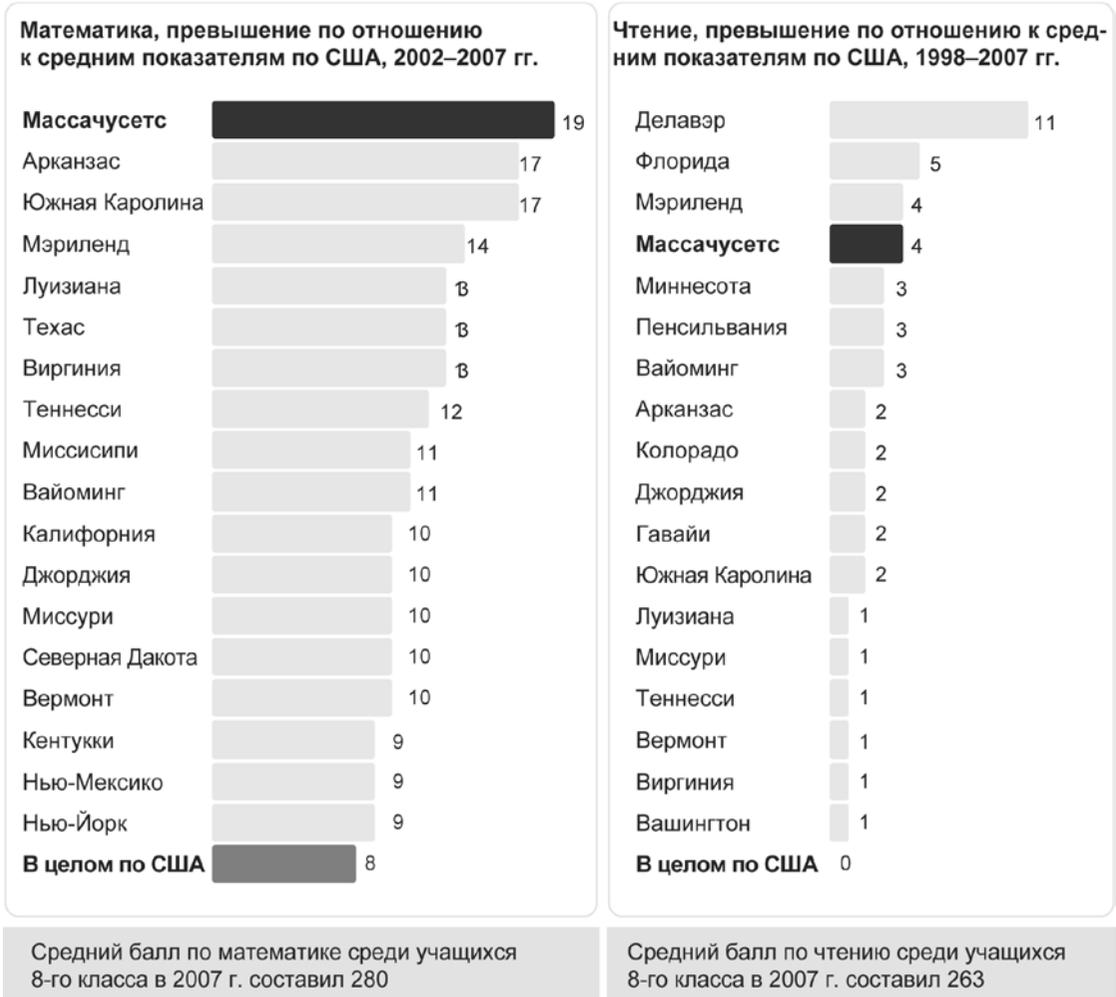
Особое внимание на этапе совершенствования «от удовлетворительного к хорошему» уделяется введению единой системы контроля достижений учащихся. Сбор и обработка данных здесь играют значительную роль по двум причинам. Во-первых, такая статистика помогает руководству систем понять, улучшаются ли результаты обучения, и сконцентрировать внимание и ресурсы на участках, которые в этом более всего нуждаются. Во-вторых, у педагогов формируется чувство ответственности за улучшение результатов обучения, и система приходит к тому, что педагоги не только учат, но и учатся сами. Взаимодействие этих двух ресурсов развития школьной системы можно рассмотреть на примере Бостона и штата Массачусетс. В 1998 г. штат Массачусетс запустил MCAS (Massachusetts Comprehensive Assessment System) — Всеобщую оценочную систему штата Массачусетс, единое исследование успеваемости учащихся 10-го года обучения на территории всего штата; с 2001 г. проходить MCAS обязаны все выпускники школ. Стандарты MCAS признаны одними из самых строгих среди всех стандартов оценки учебных достижений учащихся на территории США⁷. В 1998 г., когда было проведено первое экспериментальное исследование MCAS, оказалось, что знания примерно половины учащихся штата не соответствуют стандартам. В 2001 г. тесты MCAS стали обязательными, тогда же руководство школьной системы штата использовало результаты тестов, чтобы оценить, какие округа испытывают самые большие трудности, и направить туда больше ресурсов. Из приблизительно \$55 млн, выделенных штату после проведения MCAS в 2001 г., \$5 млн ушло в Бостон на финансирование «классов для отстающих», в которых учащиеся могли проходить программу одного года в течение двух лет, а также на летние и внеурочные программы. Также на основании данных MCAS 1998 г. штат в 2001 г. получил средства на осуществление программ повышения квалификации для 1000 директоров городских школ. Тот поток десятиклассников, в котором в 2001 г. только 40% успешно прошли тесты MCAS, уже в 2003 г., на 12-м году обучения, дал 80% успешно прошедших тесты. Один из руководителей бостонской школьной системы, находившийся на своей должности еще в начале программы, сказал: «Без дополнительных ресурсов к 2003 г. мы не имели бы таких результатов».

Чтобы облегчить бостонским школам задачу повышения качества обучения, была создана система обработки данных MyBPS. Она содержала подробные данные о достижениях учащихся; к ней получили доступ учителя, директора школ и администрация школьной системы. Руководство школьной системы Бостонского округа, изучив эти данные, приглашало учителей, имеющих хорошие результаты в обучении, обсудить с руководством методы своей работы, а также участвовать в консультационных группах для

⁷ Согласно рейтингу стандартов оценки образовательных достижений учащихся в США, составленному Северо-Западной ассоциацией исследований в области образования (NWEA — Northwest Evaluation Association).

Рис. 14. По данным Американского национального исследования развития образования (NAEP), с 1998 по 2007 г. Массачусетс демонстрировал самые высокие показатели роста учебных достижений учащихся среди всех штатов США

Системы с показателями роста выше среднего по США, в баллах NAEP, 8-й класс



педагогов. Для каждой школы были определены ежегодные плановые показатели повышения уровня достижений учащихся и сокращения разрыва между показателями учащихся из разных социальных групп. Школы, добивавшиеся хороших результатов, получали больше свободы; школы с плохими показателями жестче контролировались окружной администрацией. Это общее правило для всех школьных систем на этапе «от удовлетворительного к хорошему»; в Англии, например, говорят так: «Степень вмешательства в дела школы обратно пропорциональна ее успешности». Что



Рис. 15. Главная задача школьной системы на этапе «от хорошего к очень хорошему» — профессионализация педагогов и руководителей

Цель	Суть мер воздействия	Примеры мер воздействия
<p>Повышение профессионального уровня учителей и руководителей, поступающих на работу</p>	<p>Подбор педагогического и руководящего состава: система ужесточает требования для кандидатов</p> <p>Подготовка и поступление на работу: система повышает качество обучения в педагогических вузах и сертификационные требования</p>	<p>Программы подбора педагогического и руководящего состава</p> <p>Начальная подготовка педагога (до начала трудовой деятельности)</p> <p>Введение или ужесточение сертификационных требований</p>
<p>Повышение профессионального уровня уже работающих учителей и руководителей</p>	<p>Повышение квалификации: система повышает требования к профессиональному уровню педагогов и руководителей и предоставляет им больше возможностей для обучения и развития (самостоятельного, взаимного, централизованного)</p> <p>Коучинг педагогов на рабочем месте: коучеры помогают учителям развить свои навыки в таких областях деятельности, как планирование уроков, анализ достижений учащихся, приемы работы классного руководителя</p> <p>Возможность выбрать специализацию: система создает различные специализации для учителей и руководителей, по мере продвижения по карьерной лестнице гарантирует рост перспектив и доходов</p>	<p>Повышение квалификации педагогов</p> <p>Коучинг педагогов по месту работы</p> <p>Возможности выбора карьеры</p> <p>Педагогические конференции</p>
<p>Самостоятельность школ в принятии решений</p>	<p>Оценка школами результатов собственной деятельности: система поддерживает среди сотрудников школ чувство личной ответственности за улучшение результатов работы, вводя практику оценки школами собственной деятельности и делая данные о достижениях школ более доступными</p> <p>Свобода в выборе программ и методов обучения: система предоставляет школам право выбирать для своих учащихся специализированные программы обучения, а также предоставляет все больше самостоятельности в выборе методов обучения</p>	<p>Оценка школами результатов собственной деятельности</p> <p>Создание баз данных</p> <p>Появление независимых и специализированных школ</p>
<p>Исследованные системы</p>	<p>Aspire Public Schools (с 2003 г.) Бостон (с 2006 г.) Англия (с 1995 г.) Гонконг (1989–1999 гг.) Лонг-Бич (с 2005 г.) Латвия (с 2001 г.)</p>	<p>Литва (с 2001 г.) Польша (с 2003 г.) Саксония (2000–2005 гг.) Сингапур (1988–1998 гг.) Словения (с 2006 г.) Северная Корея (1983–1998 гг.)</p>

Источники: База данных мер воздействия, McKinsey & Company; интервью с лидерами систем.

касается школьной системы Массачусетса, то в деле реформирования она пошла дальше многих. Директоров школ в штате исключили из коллективного трудового договора, так что они несли полную ответственность за качество работы школы. Во время 11-летнего пребывания Тома Пейзанта в должности старшего школьного инспектора по Бостонскому учебному округу были замещены или уволены 75% директоров в школах округа.

В период 1998–2007 гг., по данным Американского национального исследования развития образования (NAEP), Массачусетс показал самый высокий рост показателей учебных достижений учащихся по математике и был на 3-м месте по росту показателей по чтению среди всех штатов США (рис. 14). В 2007 г., по данным NAEP, штат показал самый высокий в США уровень достижений учащихся и по чтению, и по математике. А внутри штата наилучшие показатели качества обучения у Бостонского учебного округа. Бостон четыре раза был финалистом, а в 2006 г. стал победителем конкурса на Главную премию за качество городского школьного образования (Broad Prize for Urban Education); а доля учащихся, успешно сдавших государственные экзамены по математике и по чтению, выросла в Бостоне с 23% в 1998 г. до 84% в 2008 г. и с 43% в 1998 г. до 91% в 2008 г. соответственно.

Исследованные системы, находящиеся на этапе совершенствования «от удовлетворительного к хорошему», как мы увидели, сосредоточились на двух различных, но частично совпадающих комплексах задач. Первая группа включает страны Восточной Европы, которые только недавно перестали быть коммунистическими; эти системы сосредоточились на реорганизации школьной системы и оптимизации управления ею.

Вторая группа, которая не столкнулась с ситуацией сложных преобразований в ходе изменения неэффективного государственного устройства, тоже сосредоточилась на создании действенной структуры управления и систем оценки достижений учащихся. Здесь мы опять находим подтверждение того, что системы на одном и том же этапе совершенствования, независимо от контекста, в котором они существуют, исходят из одних и тех же целей и используют одну и ту же группу мер воздействия для достижения этих целей.

«От хорошего к очень хорошему»: профессионализация педагогов и руководителей

Итак, основы школьной системы построены, и на следующем этапе совершенствования система основное внимание уделяет профессионализации педагогов. Процесс совершенствования школьной системы теперь зависит от добросовестности, с которой педагоги обучают и обучаются сами. Если успех предыдущих этапов совершенствования в значительной степени базировался на эффективном центральном управлении системой и педагогами, на этапе «от хорошего к очень хорошему» непрерывность совершенствования обеспечивают ценностные установки, стиль и методы работы педагогов. Поэтому на данном этапе руководство систем использует кластер мер воздействия, нацеленных на то, чтобы в педагогической профессии такие сферы деятельности, как ученичество и наставничество, были четко очерчены, как, например, в медицине или юриспруденции (рис. 15).

Единый школьный округ Лонг-Бич (LBUSD) в Калифорнии демонстрирует пример внедрения таких методик и практик. По словам одного из руководителей, в LBUSD суть профессионализации



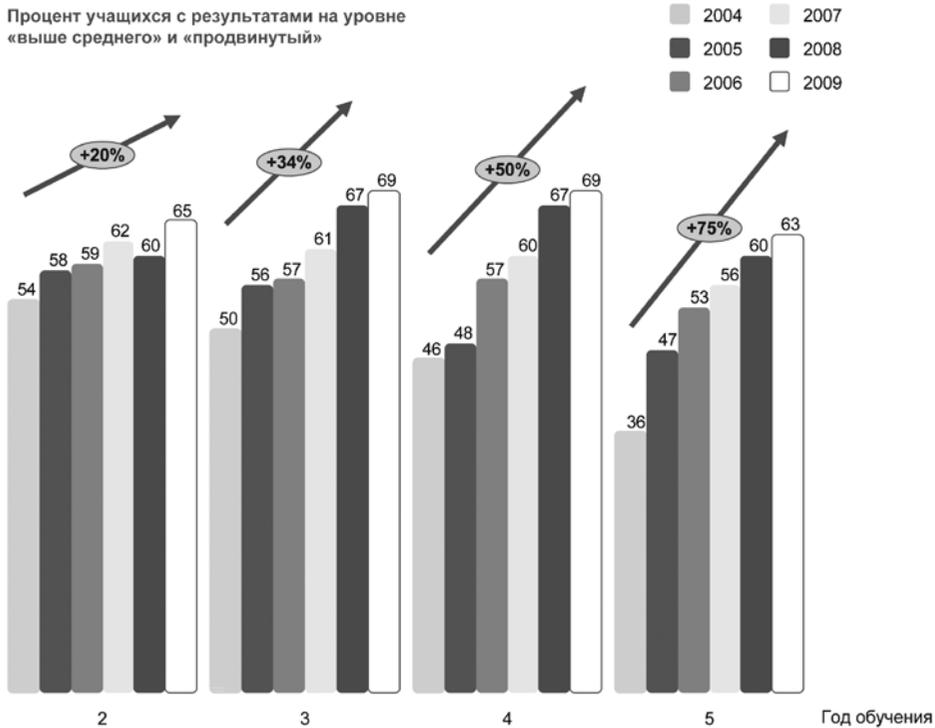
педагогов видят в следующем: «Мы хотим, чтобы все наши педагоги говорили о педагогическом ремесле на одном языке и имели одинаковое и точное представление о том, как следует учить и учиться... Наш критерий оценки: отдали бы вы своего ребенка в эту школу?» И действительно, в интервью более чем с 15 руководителями LBUSD фраза «Отдали бы вы своего ребенка в эту школу?» звучала лейтмотивом.

Для достижения указанной цели в LBUSD были предприняты многочисленные меры воздействия. «Мы исходим прежде всего из детей и из объективных данных», — сказал один из лидеров системы. Поскольку в LBUSD твердо уверены, что принятие объективных решений возможно только на основании анализа данных, здесь функционирует так называемая школьная сеть, где собираются данные об учебных достижениях учащихся (результаты контрольных, оценки за домашние задания), к которой имеют доступ все заинтересованные лица, включая родителей. Наряду с обеспечением доступности данных введена практика «контрольных обходов»: главные школьные инспекторы каждого звена (начального, промежуточного, среднего) посещают школы и обходят классы вместе с директорами, коучерами и другими заинтересованными лицами с целью обсудить задачи и результаты деятельности школы. В школах, испытывающих затруднения, каждый месяц может производиться несколько контрольных обходов с участием директора. Один из лидеров системы говорит: «Конечно, контрольные обходы совершаются со всей возможной деликатностью и служат общим целям, но они также делают ситуацию в школе общеизвестной. Вместе с директорами мы анализируем данные, слушаем, задаем вопросы, делаем выводы о том, отражают ли данные движение школы к поставленной цели, поощряем школы, добивающиеся успехов». К контрольным обходам в конкретной школе могут привлекаться и директора других школ, перед которыми стоят те же образовательные задачи. Можно сказать, контрольный обход сродни еженедельному генеральному обходу в медицинском учреждении, когда медики выясняют состояние пациента, задают вопросы, изучают возможности, ставят диагнозы и разрабатывают план лечения.

Опираясь на результаты обходов и данные школьной сети, окружное школьное руководство распределяет своих коучеров таким образом, чтобы поддержать школы, испытывающие затруднения. Коучер-методист (как правило, педагог, имеющий большой опыт преподавания в приоритетных областях: математика, чтение и письмо, подготовка к поступлению в вуз) курирует четыре-пять школ и работает в среднем с тремя учителями в день. Обучение происходит в три этапа: «смотри», «присоединяйся», «делай сам», т. е. консультант сначала проводит демонстрационные уроки, затем уроки совместно с учителем и, наконец, наблюдает, как учитель работает самостоятельно. Прохождение всех трех этапов занимает три-четыре недели. Эта практика сочетается с контрольными

Рис. 16.

Количество баллов по математике, присужденных школьному округу Лонг-Бич в ходе калифорнийского исследования достижений учащихся «Стандартизированные тесты и отчеты» (STAR), значительно увеличилось в период 2004–2009 гг.



Источник: Единый школьный округ Лонг-Бич.

обходами: коучер вместе с директором посещает уроки учителей, проходящих обучение, и обсуждает с ним основные трудности. «Директоров необходимо вовлекать в процесс коучинга, чтобы они были в курсе», — говорит один из коучеров LBUSD. В отличие от методического коучинга на этапе «от неудовлетворительного к удовлетворительному», коучинг на этапе «от хорошего к очень хорошему» направлен в основном на передачу эффективных педагогических стратегий, а не на обучение конкретным методам. Очень важно, что в процессе коучинга никоим образом не ущемляются права учителя. Например, коучер входит в класс только с разрешения учителя, не обсуждает работу учителя с его коллегами по школе. По этой же причине он не делает директору замечаний о работе учителей, а вместо этого предлагает провести контрольный обход, чтобы директор оценил ситуацию сам. При любых обстоятельствах коучер ведет себя так, чтобы учителя и директора четко понимали, что они остаются ответственными за повышение качества обучения, а коучер только помогает им в этом. В LBUSD создана и программа коучинга для директоров. Коучерами выступают бывшие



директора, хорошо себя зарекомендовавшие; они консультируют директоров школ, испытывающих трудности, по два-три часа в неделю.

Руководство школьной системы Лонг-Бич предприняло также специальные меры воздействия, чтобы гарантировать, что и молодые учителя будут работать в русле программы развития школьного образования LBUSD. 80% учителей LBUSD набирает с педагогического факультета Калифорнийского государственного университета в Лонг-Бич, и поэтому в этом вузе будущих учителей с самого начала обучают педагогическим методикам и практикам, используемым в округе. На педагогическом факультете университета работают сотрудники департамента LBUSD по образовательным программам. «Еще в 1994 г. LBUSD и университет мало взаимодействовали. А сейчас уже невозможно отличить учителей из LBUSD и учителей, обучавшихся в университете», — говорит один из калифорнийских лидеров.

В LBUSD все учителя, недавно поступившие на работу, также проходят коучинг (по три-пять часов в неделю в течение первого года работы), усваивая полезные навыки преподавания и работы с классом. Коучинг проводит старший учитель школы, который сам уже прошел такое обучение. На 2-м и 3-м годах работы учителя проходят профессиональные тренинги (по одной неделе раз в год). «Раньше учителя разрывались между бесконечными разрозненными тренингами... Мы централизовали обучение и сделали его более последовательным», — прокомментировал один из лидеров LBUSD.

Наконец, если учителя показывают впечатляющие результаты обучения, руководство LBUSD отмечает и изучает опыт таких учителей уже на ранних этапах. По тому же принципу, что и в доказательной медицине, самые эффективные методики выявляются еще на этапе эксперимента и затем распространяются по всем школам. Например, один учитель математики разработал и опробовал в своем классе новую программу для начальной школы, известную как MAP^{2D}. Идею подсказала ему родственница, преподававшая математику в Сингапуре; новая программа предполагала особую структуру урока и позволила повысить усваиваемость материала с 40 до 60–70%. Руководство LBUSD выделило в помощь учителю математики четырех инструкторов, чтобы совместно они кодифицировали новую программу и запустили ее в других школах⁸. По данным калифорнийской программы «Стандартизированные тесты и отчеты» (STAR — Standardized testing and reporting), в течение 2004–2009 гг. рост учебных достижений учащихся 2–5-х классов по математике в LBUSD составил 20–75% (рис. 16).

Пример LBUSD показывает, что системы на этапе совершенствования «от хорошего к очень хорошему» работают в основном над усилением педагогической составляющей: над обучением

⁸ В 2004/05 г. программа была запущена в 4 школах, в 2005/06 г. работала уже в 15 школах, а в 2006/07 г. — во всех 47 начальных школах округа.

Рис. 17. Главная задача школьной системы на этапе «от очень хорошего к отличному» — совершенствование через взаимообучение педагогов и инновации

Цель	Суть мер воздействия	Примеры мер воздействия
<p>Развитие системы взаимообучения педагогов и руководителей школ</p>	<ul style="list-style-type: none"> Педагогические сообщества: система способствует формированию в школах педагогических сообществ, в рамках которых осуществляется взаимная поддержка и воспитывается чувство взаимной ответственности педагогов друг перед другом Гибкость и свобода в педагогических вопросах: система дает успешным педагогам большую педагогическую свободу и большую автономию Ротация кадров: обеспечивается ротация педагогов внутри системы с целью взаимообучения и распространения различных образовательных методик 	<ul style="list-style-type: none"> Практики сотрудничества в педагогической среде Обеспечение самостоятельности школ и учителей Обеспечение самостоятельности в педагогических вопросах Разработка ротационных и стажировочных программ для обмена опытом между самими школами, а также между школами и центром
<p>Создание дополнительных механизмов для повышения эффективности работы профессиональных педагогов и руководителей школ</p>	<ul style="list-style-type: none"> Принцип рычага: система дает возможность школам нанять административно-хозяйственный персонал, с тем чтобы учителя и директора могли сосредоточиться на педагогической и руководящей деятельности, не отвлекаясь на административно-хозяйственные задачи 	<ul style="list-style-type: none"> Наем дополнительного административно-хозяйственного персонала
<p>Спонсирование школьной системой инноваций в школах</p>	<ul style="list-style-type: none"> Содействие внедрению инноваций: система спонсирует инновации, касающиеся деятельности педагогов, учащихся, привлечения родителей/общественности к работе школы, и следит за результатами их внедрения, а затем разрабатывает механизмы распространения удачных инноваций по всем школам системы 	<ul style="list-style-type: none"> Распространение успешных нововведений по всем школам системы Финансирование инноваций
<p>Исследованные системы*</p>	<p>Гонконг (с 2000 г.) Южная Корея (с 1999 г.) Онтарио (с 2003 г.)</p>	<p>Саксония (с 2006 г.) Сингапур (с 1999 г.)</p>

* Все эти системы сейчас находятся на этапе совершенствования «от очень хорошего к отличному», и хотя они демонстрируют рост показателей, ни одна из них пока не достигла уровня «отличный» на универсальной шкале достижений (560+).

Источники: База данных мер воздействия, McKinsey & Company; интервью с лидерами систем.



педагогов и повышением эффективности их работы. Основную роль в этом процессе сначала играет центр, но затем инициатива переходит к самим школам; об этих аспектах совершенствования школьных систем мы поговорим подробнее в главе «Поддержание уровня».

На последнем этапе совершенствования школьной системы — «от очень хорошего к отличному» — система сосредоточивается на создании условий для высвобождения творческого потенциала педагогов и вообще всех участников процесса обучения и для внедрения инноваций. На этом этапе педагоги системы высокопрофессиональны и активно используют в работе широкий спектр успешных педагогических методик и практик. Кластер мер воздействия данного этапа направлен на то, чтобы и дальше развивать в педагогах чувство личной ответственности за профессиональный рост друг друга; система предоставляет учителям время, ресурсы и возможности, чтобы они могли обдумать и оценить имеющиеся программы и методики и испытать новые идеи для еще более эффективного обучения (рис. 17)⁹.

Каждая из систем на этапе «от очень хорошего к отличному» по-разному побуждает педагогов к новаторству. Например, в Гонконге создан Фонд поддержки высокого качества образования (The Quality Education Fund) размером в 50 млрд гонконгских долларов для поддержки школ, которые проводят в жизнь действительно эффективные проекты по повышению качества школьного образования или занимаются исследовательской деятельностью. Подразумевается, что такие исследования должны приносить немедленную практическую пользу педагогам или учащимся. Школьная система Южной Кореи также финансирует исследовательскую деятельность педагогов и считает ее необходимым условием их профессионального развития. Региональная администрация предоставляет гранты школам, ведущим собственные исследовательские проекты. Каждая школа может выбрать тему, провести исследование, опубликовать его результаты и пригласить учителей из других школ к обсуждению полученных данных. Один южнокорейский лидер подсчитал, что в его провинции 150 из 1000 школ проводят научные исследования. Регионы также финансируют межшкольные изыскания, когда учителя из разных школ региона объединяются для проведения совместных исследований на базе их школ. В Южной Корее участие педагога в научных исследованиях учитывается при ежегодной аттестации, распределении премий, продвижении по службе. Развивается здесь

«От очень хорошего к отличному»: совершенствование через взаимообучение педагогов и педагогические инновации

⁹ Майкл Фуллан определяет этот феномен как «латеральное обучение», основными движущими силами которого являются: 1) приверженность коллективу в широком смысле (педагог начинает идентифицировать себя как часть педагогического сообщества равных); 2) сотрудничество, основанное на принципе соревнования (педагоги пытаются превзойти самих себя и друг друга); 3) формирование общих представлений, принципов и убеждений. (Fullan M. All systems go. 2010.)

и практика публичной педагогической деятельности: приветствуется проведение педагогом два-три раза в месяц открытых уроков, на которых могут присутствовать другие учителя.

1.3. Предписывайте соответствие норме, но дайте возможность добиваться большего

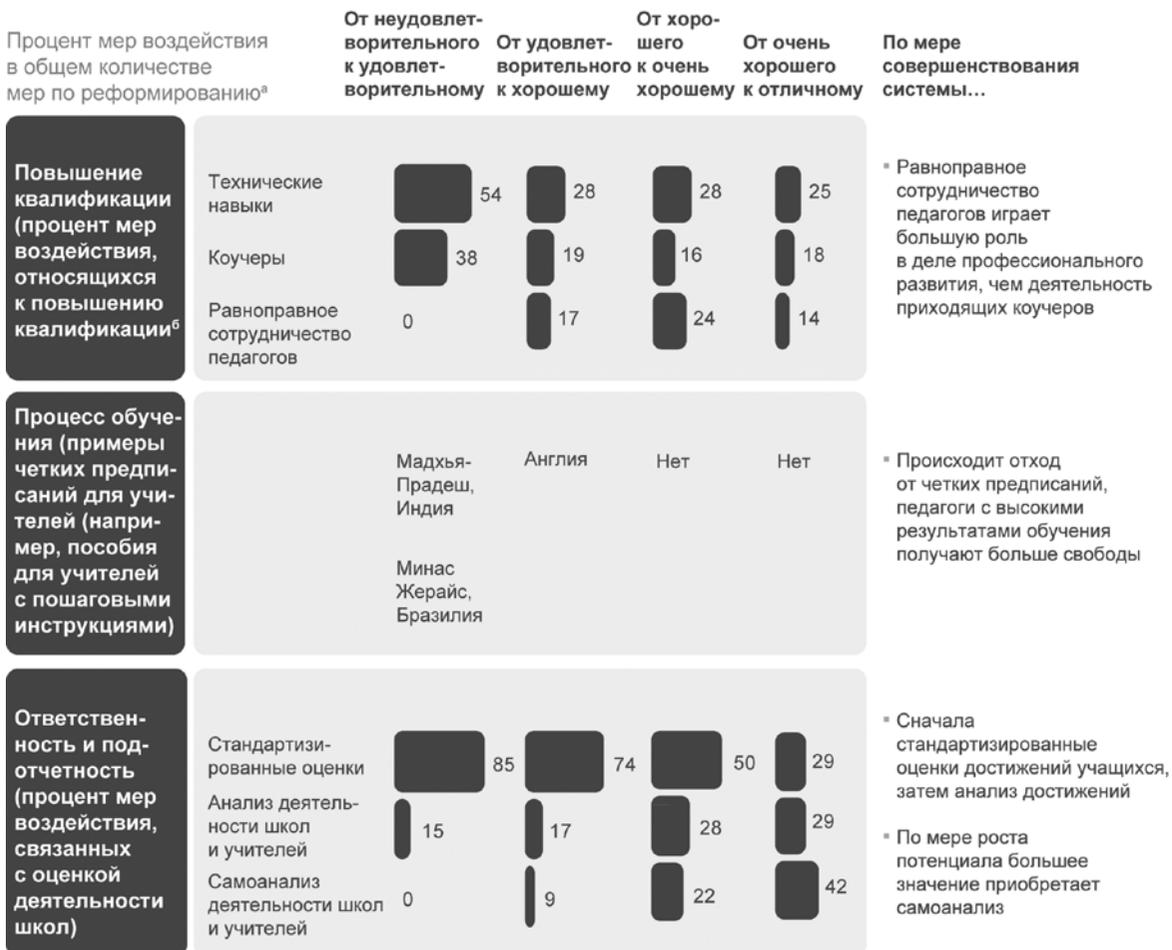
Изучая кластеры мер воздействия, связанные с каждым этапом пути совершенствования, мы отметили замечательную взаимосвязь между уровнем развития системы и степенью жесткости центрального управления школами. Системы, в которых учителя пока еще не обладают твердыми педагогическими знаниями и навыками, строго контролируют деятельность учителей и учащихся, а системы с более профессиональными педагогами контроль ослабляют. Это не означает, что учителя, работая с классом, «импровизируют на ходу», скорее за ослаблением контроля стоит уверенность, что система достаточно развита и имеет испытанные методики и практики преподавания, а на базе школ педагоги-профессионалы сотрудничают и сами устанавливают стандарты обучения, за соответствие которым отвечают друг перед другом.

Рисунок 18 иллюстрирует эту тенденцию в динамике контроля в школьных системах из нашей выборки. По мере того как система совершенствуется, специалисты-коучеры и обучение конкретным техникам преподавания играют все меньшую роль в деле профессионального развития, более важным становится сотрудничество и совместное профессиональное развитие педагогов. В системах из нашей выборки, которые достигли уровня развития выше среднего, вы больше не увидите ни одного примера строгих предписаний относительно процесса обучения. По мере совершенствования системы индивидуальная ответственность всех участников учебного процесса также растет, поэтому происходит движение от установленных центром стандартизированных оценок результатов обучения к самооценке школ и учителей. Чтобы повысить результаты обучения, низкоуровневые системы стремятся поднять минимальный образовательный уровень учащихся, тогда как высокоуровневые, наоборот, бесконечно повышают планку.

Почему же мы наблюдаем взаимосвязь между этапом совершенствования и формой мер воздействия? Во-первых, потому что главная задача систем на этапах «от неудовлетворительного к удовлетворительному» и от «удовлетворительного к хорошему» — минимизировать разницу в успеваемости между классами и школами. Для этого необходимо предоставить учителям со слабой базовой подготовкой учебно-методические материалы и поурочные планы, которые разработаны специалистами и содержат четкие инструкции для каждого урока. Один азиатский лидер, вспоминая времена, когда его школьная система находилась на этапе «от неудовлетворительного к удовлетворительному», сказал: «Мы делали все, чтобы нашим учителям было как можно легче учить». Однако когда учителя достигли более высокого профессионального уровня — на этапах «от хорошего к очень хорошему» и «от очень хорошего к отличному», — жесткое центральное регулирование



Рис. 18. По мере совершенствования школьные системы переходят от жесткого централизованного управления к большей самостоятельности школ, основанной на сотрудничестве педагогов внутри школ и анализе школами результатов собственной деятельности

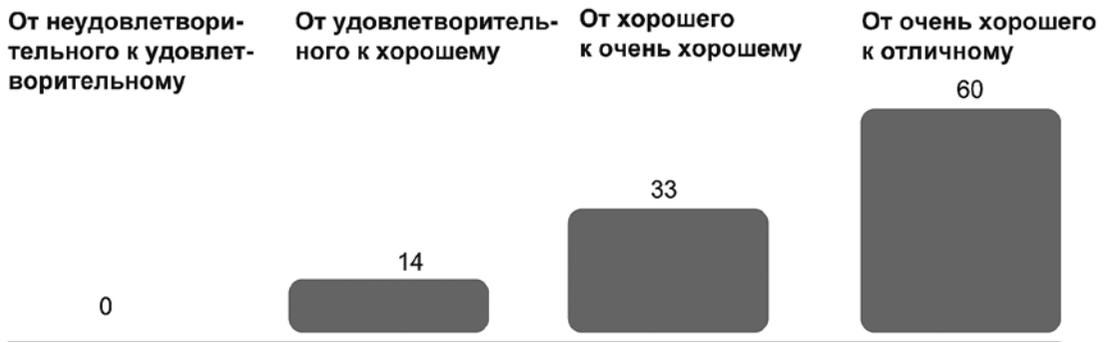


Источники: База данных мер воздействия, McKinsey & Company; интервью с лидерами систем.

Рис. 19. В школьных системах из нашей выборки по мере улучшения результатов обучения центр дает школам все больше свободы в педагогических вопросах

Права на решение педагогических вопросов

Процент систем на этапе реформирования, которые передавали права на решение педагогических вопросов посредническому звену или школам



Источник: База данных мер воздействия, McKinsey & Company.

становится контрпродуктивным с точки зрения совершенствования системы. Движущими силами процесса совершенствования становятся свобода школ в педагогических вопросах и сотрудничество педагогов, так как они стимулируют творческий подход и новаторство. Центр отслеживает успешные инновации, используемые в отдельных школах, и способствует их внедрению в других школах системы. Чтобы учителя-профессионалы были высоко мотивированы, чувствовали удовлетворение от работы и занимались инновациями, необходимо предоставить им свободу в профессиональной деятельности. Из рис. 19 видно, как системы из нашей выборки по мере совершенствования передают все больше педагогических прав — право выбора учебного плана, методов, учебных материалов — посредническому звену или школам¹⁰.

¹⁰ Под децентрализацией педагогических прав понимается предоставление учебным округам/школам/учителям все большей свободы в выборе учебного плана, установлении стандартов обучения и (или) выборе новой обучающей программы. В некоторых случаях руководство школьной системы разрабатывает новое содержание образования с помощью школ (например, в Армении, Латвии и Литве). В других случаях центр предоставляет окружным/местным департаментам образования полную свободу в этом вопросе, но возлагает на них ответственность за учебные результаты школ (как в Онтарио в 2009 г.)



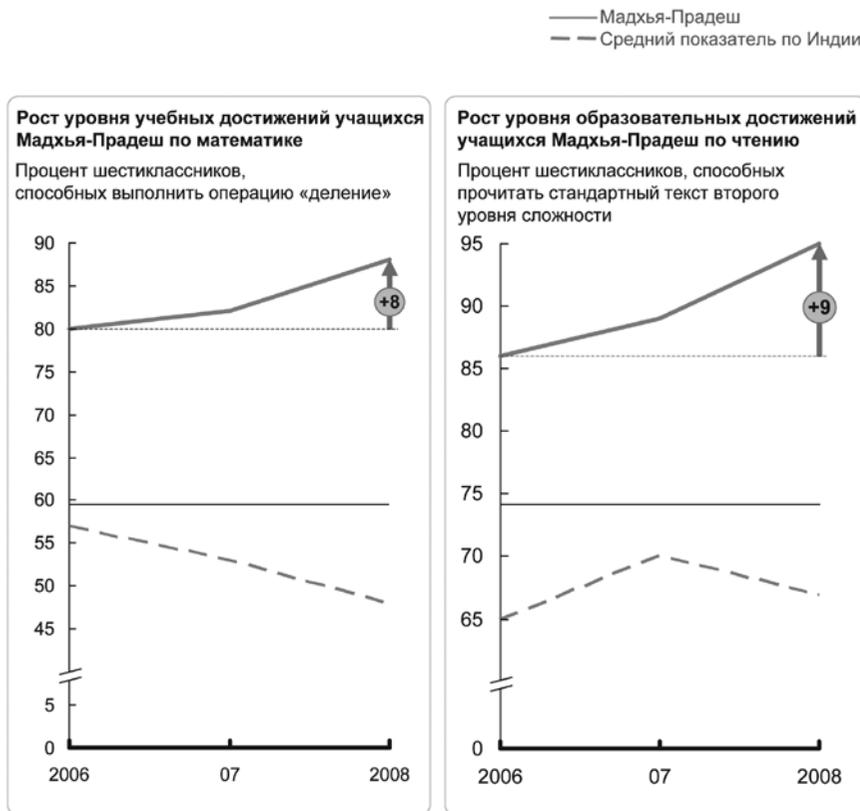
Разные подходы, использованные в системах Мадхья-Прадеш (Индия) и Онтарио (Канада) для повышения результатов обучения, иллюстрируют эту закономерность.

Школьная система Мадхья-Прадеш, включающая более 138 тыс. школ, — самая большая из изученных нами. В начале реформы уровень достижений учащихся Мадхья-Прадеш был одним из самых низких среди всех совершенствующихся систем. Менее 50% учащихся 1-го и 2-го классов (6–7 лет) знали буквы и могли читать слова (в целом по стране этот показатель составлял 70%); менее 60% учащихся 3–5-го классов (8–10 лет) могли прочитать стандартный текст первого уровня сложности (в целом по стране — 67%). На этом этапе развития система нуждалась в установлении стандартов и строгой тестовой системы оценки учебных достижений учащихся, ужесточении ответственности и подотчетности школ.

В 2005 г. в Мадхья-Прадеш запустили образовательную реформу под названием «Учим читать», суть которой заключалась во введении строго стандартизированной модели обучения, разработанной для повышения качества обучения во всех школах системы. Для каждого урока был разработан четкий обязательный план, учебно-методические материалы, письменные задания для учащихся и набор педагогических приемов, основанный на принципе активного обучения. Основная группа из 75 квалифицированных коучеров с помощью каскадных тренингов (используя модель «коучер обучает коучера») обучила этой методике педагогов в каждом округе, районе, школе на территории Мадхья-Прадеш. Учебные достижения школьников оценивались раз в месяц с помощью стандартизированных тестов, и руководство школьной системы внимательно следило за показателями успеваемости, контролируя прогресс каждого округа, школы и учащегося и немедленно реагируя на возникающие проблемы. Кроме каскадных тренингов каждый год проводился десятидневный тренинг для всех учителей, а также с помощью спутникового телевидения ежемесячно транслировались тренинговые сессии; в классе за работой учителей наблюдали управляющие школьных объединений, представители районной и окружной школьной администрации; особая группа из 350 коучеров работала на тех участках школьной системы, которые на основании данных о показателях учебных достижений были диагностированы как испытывающие трудности. Все эти меры воздействия предпринимались с общей целью — обеспечить единообразие практики обучения во всей школьной системе. Как сказал один из лидеров системы, «степень стандартизации практики обучения в нашей системе такова, что, если, скажем, учащегося из северной части штата переместить в южную, он даже не заметит разницы. Каждый учитель обязан обучать одному и тому же, в одни и те же сроки, с помощью одних и тех же методов». В течение 2006–2008 гг. такая строго стандартизированная модель обучения, жесткий контроль со стороны центра и мониторинг

результатов дали свои плоды. Доля шестиклассников, способных прочесть стандартный текст второго уровня сложности, выросла с 86 до 95%, что значительно превысило средний показатель по стране за этот же период (рис. 20).

Рис. 20. За два года показатели уровня учебных достижений учащихся Мадхья-Прадеш по математике и чтению сначала превысили, а потом опередили по темпам роста средние показатели по Индии



Источник: Департамент образования Мадхья-Прадеш.

Такие явления, как высокая степень централизации управления школьной системой и контроль деятельности школ из центра, мы наблюдали и в других системах на этапе совершенствования «от неудовлетворительного к удовлетворительному». Регламентация процесса обучения, плановые показатели успеваемости для каждой школы, регулярные стандартизированные тесты для оценки прогресса школьной системы, каскадные тренинги, приходящие коучеры — типичные виды мер воздействия, которые предпринимались на данном этапе всеми системами, от Минас Жерайс до Мадхья-Прадеш.