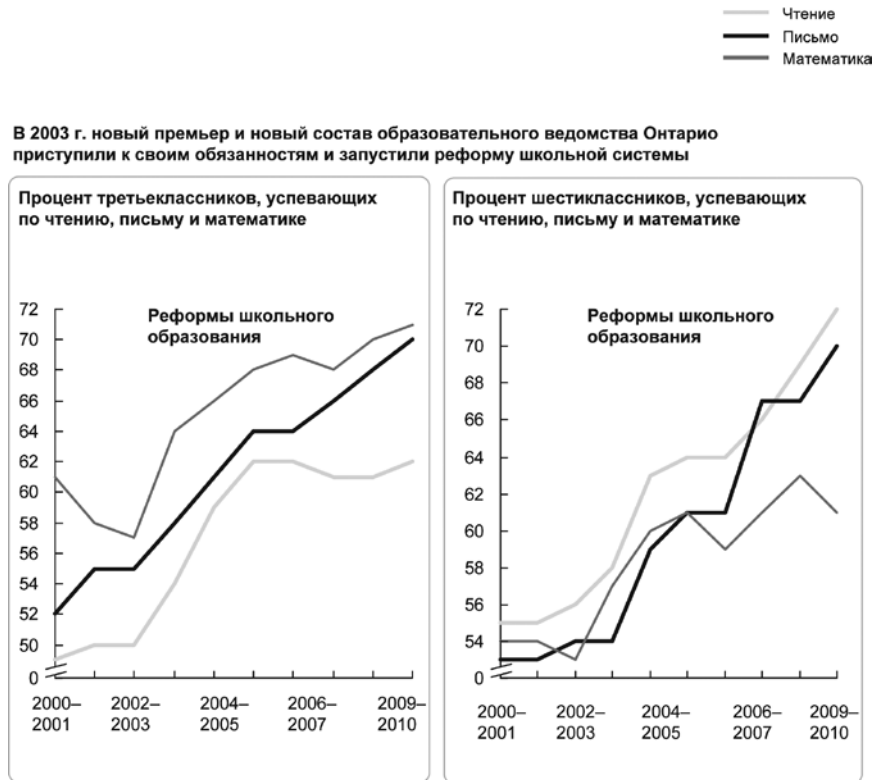




Ситуация в школьной системе Онтарио была совсем иной. Онтарио тоже достаточно большая школьная система, включающая 5 тыс. школ, 120 тыс. учителей и 2,2 млн учащихся, и сейчас это одна из самых успешных систем в мире. По результатам PISA, в последние годы она постоянно попадает в верхний квартиль школьных систем по математике и в верхний дециль по чтению. В Онтарио есть, однако, свои трудности, поэтому руководство школьной системы продолжает работать над ее совершенствованием. В свое время исследование учебных достижений учащихся в провинции Онтарио показало, что уровень знаний более чем половины учащихся 3-го и 6-го годов обучения по чтению, письму и математике ниже требуемого; за четыре года забастовок педагогов количество дней учебы, которые «недополучили» школьники, в сумме составило 26 млн; в результате популярность государственной школьной системы в обществе сильно упала и родители все чаще стали отдавать детей в частные школы. Тогда в 2003 г. новая администрация школьной системы Онтарио разработала стратегию развития, которая преследовала две цели: повышение уровня грамотности и владения основами работы с числом и повышение образовательного уровня выпускников средних школ. Как и в Мадхья-Прадеш, в Онтарио сосредоточились прежде всего на достижении минимально необходимого уровня грамотности. Признавая, что ключевую роль в выполнении этой задачи играет реформа практики преподавания, руководство школьной системы приступило к осуществлению масштабной программы совершенствования и постоянно следило за данными об учебных достижениях, чтобы оценивать прогресс и соответственно оказывать поддержку. Однако на этом сходство между двумя системами заканчивается.

В отличие от Мадхья-Прадеш в Онтарио центр не регламентировал практику обучения и не устраивал каскадных тренингов. Наоборот, здесь были созданы условия для того, чтобы школы сами предлагали инновации и усовершенствования. Один из лидеров системы охарактеризовал ситуацию так: «Мы старались вмешиваться и принуждать как можно меньше. Наоборот, нам нужно было создать ситуацию, в которой новые идеи будут исходить от самих школ, а мы уже будем на них основываться. Мы организовывали встречи педагогов и других заинтересованных лиц для обмена опытом и идеями. Мы практически не ограничивали школы в выборе педагогических стратегий, позволяя им развиваться по собственному плану. Мы не вмешивались в дела учебных округов и школ на микроуровне, мы давали им широкие полномочия». В 2003–2007 гг. отмечен стабильный рост уровня учебных достижений учащихся 3-го и 6-го классов в Онтарио (рис. 21). В 2007 г. график роста образует непродолжительное плато, в 2009–2010 гг., по данным четырех из шести исследований, рост достижений учащихся продолжается. Плато, регистрируемое после бурного роста, — распространенное явление (отмеченное, например,

Рис. 21. Уровень учебных достижений учащихся 3-го и 6-го классов школьной системы Онтарио постоянно растет



Источники: Центр исследований качества образования в Онтарио (Ontario Education Quality and Accountability Office); Доклад о ситуации в Онтарио на Международной конференции лидеров образования (IELD — International Education Leader’s Dialogue) 2007 г.

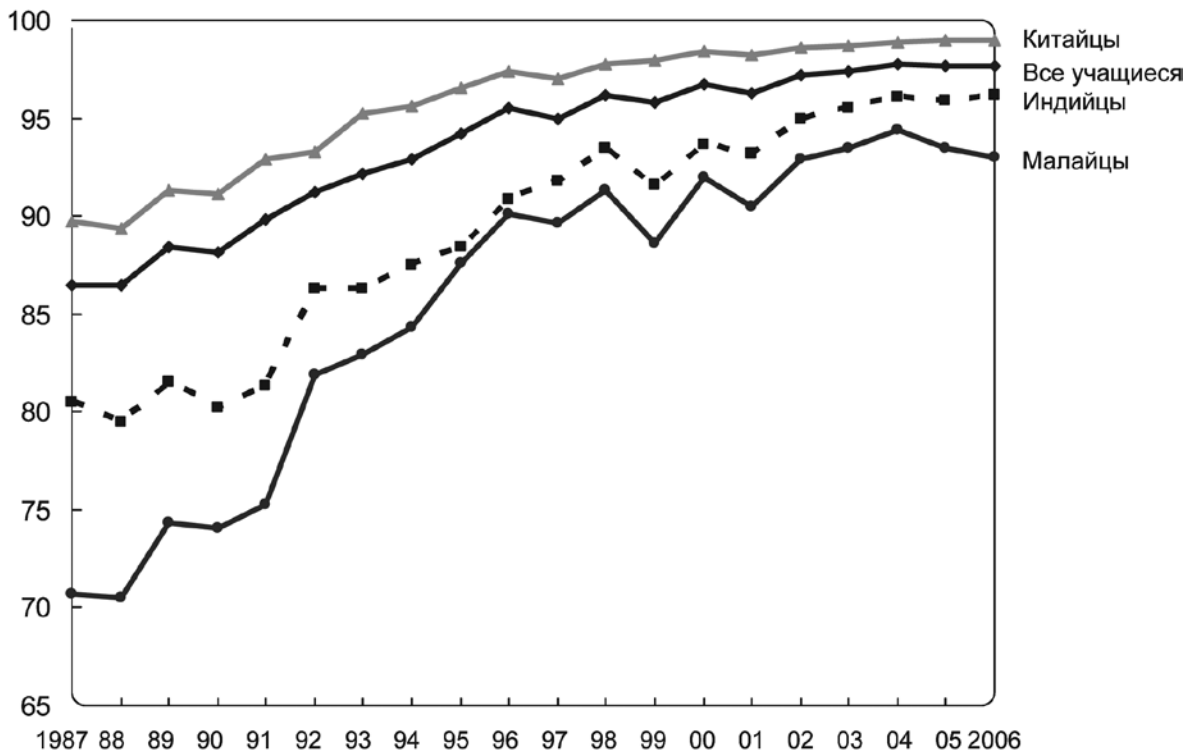
в Англии и Бостоне). Его причина, по-видимому, в том, что после первых «легких побед» на дальнейшее развитие школьной системе требуется больше времени и усилий.

Сингапур демонстрирует пример того, как смещаются акценты мер воздействия по мере движения системы от неудовлетворительных показателей к очень хорошим (этот путь школьная система Сингапура прошла за последние 40 лет). За эти годы по мере совершенствования школьная система Сингапура снизила уровень централизации управления обучением. Лидеры школьной системы Сингапура говорят, что она прошла три фазы развития: «выживание» (1959–1978 гг.), «повышение продуктивности» (1979–1996 гг.) и «высвобождение потенциала».



Рис. 22. Сингапурской системе удалось сократить разрыв между показателями успеваемости учащихся разных этнических групп

Процент учащихся, сдавших выпускной экзамен в начальной школе и получивших право перехода в среднюю школу, по этническим группам



Источник: Министерство образования Сингапура.

На этапе «выживания» усилия школьной системы были сосредоточены на том, чтобы зачислить всех детей в школы и обеспечить посадочное место для каждого ученика. Для этого новые школы возводились со скоростью одна школа в месяц, а количество учителей было увеличено вдвое — с 10,5 тыс. человек в 1959 г. до 19 тыс. в 1968 г. К концу этого периода Сингапур предоставил почти каждому ребенку возможность получить начальное образование. Однако почти 30% учащихся начальной школы отставали в учебе и не могли перейти в среднюю школу, знание английского языка оставалось на низком уровне, а процент педагогических неудач (когда достижения учащихся не дотягивали до ожидаемого уровня и дети уходили из школы, не доучившись) был высоким.

На этапе «повышения продуктивности» главной задачей было сократить разрыв между показателями качества обучения в разных школах. «Нам нужно было решить такую задачу: как получить показатели выше среднего, имея на входе данные ниже среднего», — вспоминает один из лидеров сингапурской школьной системы. Детей распределили по классам в зависимости от их способностей, и не только для того, чтобы сократить количество отчисляемых из школ, но и, что не менее важно, чтобы облегчить задачу учителям, которым гораздо проще работать с классом, где все учащиеся примерно одного уровня. Одновременно в 1980 г. был образован CDIS — Сингапурский институт методических разработок (Curriculum Development Institute of Singapore), перед которым была поставлена задача создать готовые к использованию учебно-методические материалы для неопытных педагогов или педагогов со слабой базовой подготовкой. Один из лидеров сингапурской школьной системы вспоминает: «Для каждого урока мы разработали урочный план, руководство для учителя, сборник упражнений для учащихся и какой-либо вид деятельности, открывающий урок: проведение опыта, просмотр видео и т. д.» Во всех классах одной параллели и одного уровня способностей учащиеся педагоги работали по одним и тем же учебно-методическим материалам; CDIS проводил семинары для педагогов, где разъяснялось, как наиболее эффективно использовать эти материалы. Учителя должны были вести дневник классных занятий и каждую неделю представлять его директору. Регулярно проводились тестирования учебных достижений учащихся, что позволяло Министерству образования следить за динамикой результатов обучения. Как отметил один из руководителей системы, «мы строго регулировали процесс обучения и следовали единой установке... Строгое соответствие норме и хорошие результаты тестов — вот что было важно». В течение 1980–1990-х годов сингапурской системе удалось значительно повысить минимальный уровень учебных достижений и сократить разрыв между показателями успеваемости учащихся разных этнических групп (рис. 22).

На этапе «от хорошего к очень хорошему» школьная система Сингапура начала движение от жесткого регулирования деятельности школ ко все большей гибкости. К концу 1980-х годов в Сингапуре появились виды школ, которые имели большую автономию, в том числе в 1988 г. были учреждены независимые школы, а в 1994 г. — самоуправляющиеся школы. К 1995 г. школьная система Сингапура оказалась одной из самых успешных в мире, и в том же году возглавила рейтинги TIMSS и по математике, и по естествознанию. Сингапурский институт методических разработок в 1996 г. закрылся за ненадобностью. А в 1997 г. в Сингапуре была запущена программа «Мыслящая школа, просвещенная нация» (TSLN — Thinking Schools, Learning Nation), что ознаменовало начало фазы «высвобождение потенциала» и перемещение фокуса внимания на создание для каждого учащегося таких условий, при



которых он или она смогли бы максимально раскрыть свой потенциал. Для выполнения этой задачи школы получили еще большую свободу, но одновременно приняли на себя и еще большую ответственность за то, как они будут учить детей и руководить ими.

Благодаря TSLN учителя получили еще большую независимость в своей педагогической деятельности, а директора — в решении вопросов, касающихся управления школами. Объединениям школ¹¹ было предложено проводить конференции для обмена положительным педагогическим и административным опытом. Руководство школьной системы Сингапура также отказалось от инспектирования школ, теперь сами школы занимались оценкой собственной деятельности и обеспечивали качество образования.

В последние годы школьная система Сингапура активно работала над повышением профессионализма учителей и директоров школ, чтобы предоставленная им независимость принесла как можно больше положительных результатов. Выпускник педагогического вуза получил право выбрать одно из трех направлений — руководитель, педагог, старший специалист, причем педагогами могли стать не более $\frac{1}{3}$ студентов каждого выпуска; время, отводимое на повышение квалификации, увеличилось до 100 часов в год, а директоров школ консультировали более опытные наставники. Позже руководство школьной системы Сингапура уделило особое внимание укреплению сети профессиональных педагогических сообществ (PLC — Professional Learning Community) в школах, в рамках которых учителя совместно анализировали собственную деятельность и работали над повышением качества обучения. По словам лидера системы, «по мере того как рос профессионализм наших педагогов, необходимо было менять способ руководства ими. Мы больше не могли указывать или вменять им, что делать, теперь следовало обращаться с ними как с профессионалами, которые имеют собственное мнение, хорошо знают своих учеников и могут самостоятельно принимать решения».

Исследуя школьную систему Сингапура, мы задались еще одним важным вопросом: может ли различаться степень жесткости центрального контроля внутри системы на одном и том же этапе совершенствования? Мы выяснили, что может: в нашей выборке есть системы, которые строго контролировали школы, имеющие невысокие результаты в работе, в то же время предоставляя больше свободы школам, показывающим хорошие результаты. Школьная система Англии в 1996 г., находясь на этапе совершенствования «от удовлетворительного к хорошему», запустила программу, нацеленную на обучение грамотности и основам работы с числом, ужесточив контроль над деятельностью учителей и учащихся. Руководство школьной системы определило плановые показатели успеваемости для каждой школы и установило, что каждый день необходимо уделять не менее часа грамоте и не менее

¹¹ Сначала в такие объединения входило 5–7 школ, затем количество школ увеличилось до 12–14.

часа математике, а также снабдило учителей подробным планом занятий, которому они должны были следовать, если сами не могли добиться хороших результатов обучения. Это требование не относилось к школам, в которых показатели успеваемости уже превысили минимально необходимый уровень. В Западной Капской провинции на этапе совершенствования «от неудовлетворительного к удовлетворительному» школы с хорошими показателями успеваемости также пользовались большей свободой; школы с низкими показателями обязаны были строго следовать программе повышения грамотности, школы же с хорошими показателями из программы исключались. Один из лидеров WCED (департамента образования Западной Капской провинции) сказал так: «Мы не могли помочь каждой школе. Если успеваемость в школе была хорошей — 70% и более, — мы ограничивались только тем, чтобы узнавать, как в ней идут дела. Таким школам предоставлялось больше свободы».

Взаимосвязь между этапом развития системы и степенью централизации управления основана на тех же принципах, что и так называемое бережливое производство. Для получения конечного продукта производственная система должна учитывать качество вводимых ресурсов и соответственно организовывать производственный процесс. Если качество вводимых ресурсов низкое, производственная система строго контролирует процесс производства для получения конечного продукта. Наоборот, при высоком качестве вводимых ресурсов, даже ослабив контроль, система получает тот же результат. В какой бы отрасли ни использовалась стратегия «бережливого производства», она предполагает два шага: стабилизация системы, а затем обеспечение ее непрерывного совершенствования. Цель стабилизации — быстро остановить углубление кризиса и с помощью кардинальных мер привести систему к удовлетворительному общему уровню. Меры воздействия на данном этапе требуют жесткого центрального управления и заключаются в следующем: четкие предписания относительно стандартных рабочих процедур, упрощение процесса производства (возвращение «к азам»), получение достоверных данных о состоянии системы, регулярный контроль (отчеты, проверки), обеспечение понимания новых целей и задач системы на всех ее уровнях. Меры, подобные этим, мы наблюдали в школьных системах на этапах совершенствования «от неудовлетворительного к удовлетворительному» и от «удовлетворительного к хорошему».

Далее стабилизированная система создает условия для непрерывного совершенствования. Этот процесс в корне отличается от стабилизации, условием непрерывного совершенствования является постоянное повышение качества, последовательное улучшение работы, движущей силой которого являются рядовые работники системы (те, кто, так сказать, «на переднем крае»). Чтобы эти работники действительно стали двигателем перемен,



они должны сотрудничать внутри профессионального сообщества, иметь обратную связь с руководством системы, а система должна располагать действенными механизмами отслеживания, оценки и распространения успешных инноваций, внедренных «на переднем крае». Если система обладает такими механизмами, то, когда прорыв совершен, она устанавливает новые стандарты качества, которые должны поддерживаться во всей системе. Раскрытие потенциала на данном этапе также происходит в рамках сотрудничества и взаимообучения. Например, многие системы, работающие по принципу «бережливого производства», создают «кружки качества», которые являются площадками для раскрытия потенциала. Более четкие системы управления эффективностью также оказываются важными для обеспечения прозрачности данных о ситуации в системе; они дают возможность быстро отследить отклонения вверх и вниз от общего уровня. Эти системы управления эффективностью подкреплены средствами поощрения, адекватными участку работы и должностным функциям на данном участке. Подобные меры мы наблюдали в школьных системах на этапах совершенствования «от хорошего к очень хорошему» и «от очень хорошего к отличному».

Высокая степень совпадения между тем, что мы наблюдали в совершенствующихся школьных системах, и механизмами «бережливого производства» подсказывает: школы могут многому научиться у «бережливых» систем. Мы вовсе не намерены уподобить учебный процесс производственному, а только хотим обратить ваше внимание на то, что системы в других областях деятельности тоже корректируют свои действия исходя из характеристик входящих ресурсов. Результаты исследования показывают, что школьные системы из нашей выборки полностью осознавали степень профессионализма и потребности педагогов и руководителей на каждом этапе совершенствования и соответственно меняли подходы, чтобы продолжать совершенствоваться.

Мы идентифицировали группу из шести мер воздействия, которые с одинаковой частотой встречались на всех этапах совершенствования, но реализовались по-разному в зависимости от этапа. Такое постоянство неудивительно и обусловлено их важностью для процесса обучения.

- Развитие технических навыков: повышение профессионализма учителей и директоров школ, как поступающих на работу, так и уже работающих.
- Оценка достижений учащихся: на региональном или государственном уровне, на различных этапах обучения и по разным предметам.
- Создание систем баз данных: сбор, анализ и распространение данных о достижениях школ, учащихся, преподавателей, отдельных регионов; использование данных для правильного распределения ресурсов внутри системы.

1.4. Общие, но различные

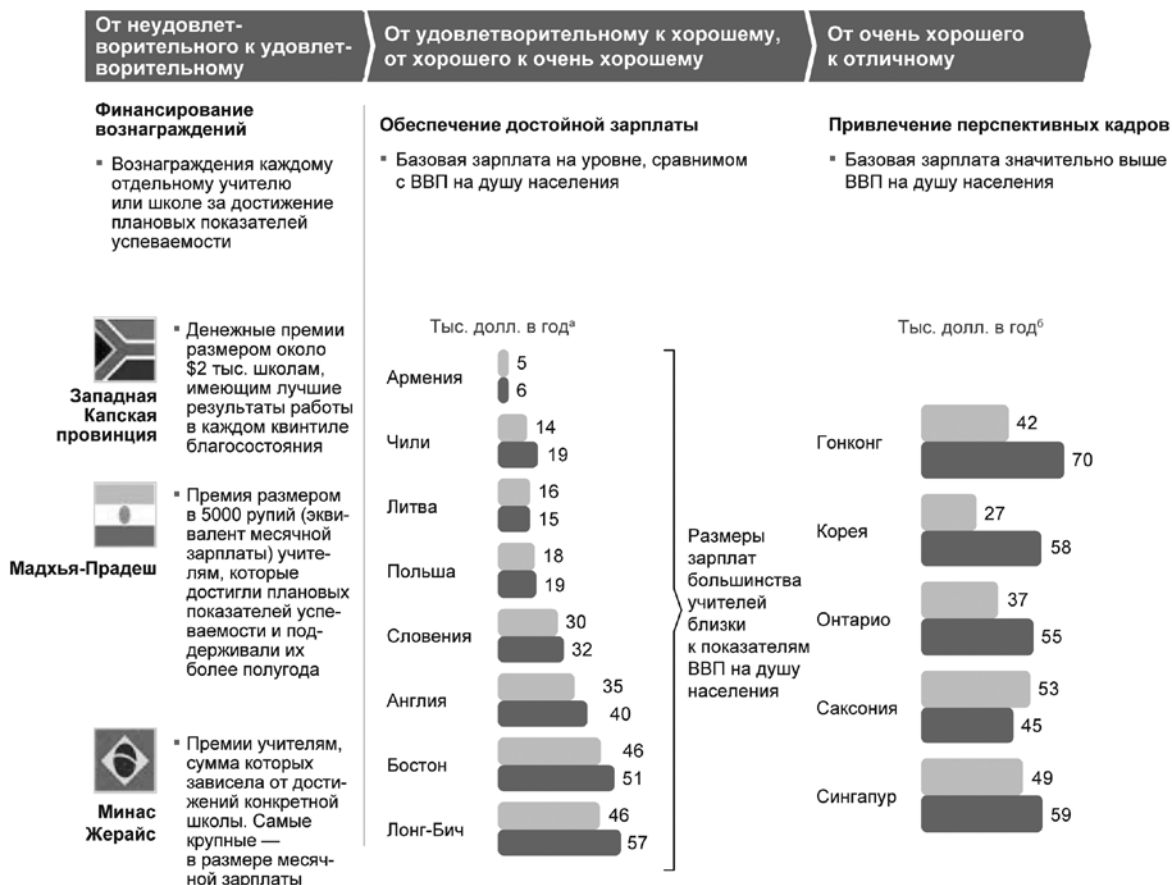
- Пересмотр учебного плана, программ и стандартов обучения: определение того, что учащийся должен знать, понимать и уметь делать; разработка соответствующих учебно-методических материалов.
- Денежные вознаграждения педагогам и директорам школ: разработка системы вознаграждений для тех, кто добивается успехов; назначение педагогам и директорам школ зарплат, соответствующих кругу их обязанностей.
- Разработка программных документов и законов об образовании: содействие совершенствованию системы путем четкого формулирования видения, целей и приоритетов программы реформирования.

Что касается вознаграждений и зарплат, лидеры подавляющего большинства исследованных систем уверены, что разработали систему вознаграждений и зарплат, адекватных профессиональному уровню педагогов и руководителей; при необходимости зарплата увеличивается и (или) обеспечиваются дополнительные вознаграждения. Лидеры систем на всех этапах совершенствования отмечают, что зарплаты начинают повышаться, как только система демонстрирует значительный прогресс в достижении поставленных целей.

Группа мер воздействия, направленная на корректировку размера зарплат и вознаграждений, реализуется на каждом этапе совершенствования. Однако сущность этих мер на разных этапах значительно различается (рис. 23). На этапе «от неудовлетворительного к удовлетворительному» система вознаграждает учителей или школы, которые достигают плановых показателей успеваемости. Например, в Мадхья-Прадеш учителям, которым удалось достичь плановых показателей успеваемости и поддерживать хорошую успеваемость более полугода, давали премии в размере месячной зарплаты. В Западной Капской провинции школы, имеющие лучшие результаты работы в каждом квинтиле благосостояния в каждом из восьми учебных округов, получали вознаграждение в размере двух тысяч долларов. Системы же на этапе «от удовлетворительного к хорошему» и «от хорошего к очень хорошему» стремились обеспечить учителям достойную базовую зарплату (относительно ВВП на душу населения), а конечную зарплату каждого педагога привести в соответствие с его профессиональным уровнем и кругом обязанностей (см. главу 3): эти системы также стараются сохранить высокую мотивацию педагогов, улучшая условия их работы и поднимая престиж профессии учителя. И наконец, системы на этапе «от очень хорошего к отличному» прилагают все силы, чтобы установить учителям зарплату, значительно превышающую показатель ВВП на душу населения. Эти школьные системы принимают на работу наиболее перспективных выпускников вузов и обеспечивают педагогам конкурентоспособную, по сравнению с другими профессиями, зарплату. Например, сингапурские педагоги в настоящее время получают зарплаты на порядок выше,



Рис. 23. Система вознаграждения педагогов меняется в зависимости от этапа совершенствования



^а Чили — среднее между зарплатой начинающего учителя и учителя с 20-летним стажем, данные за 2007 г. Армения — данные за 2009 г. Польша — среднее между зарплатами стажера, педагога, работающего по контракту; педагога, только назначенного на должность, и высококвалифицированного педагога; данные за сентябрь 2009 г. Литва — зарплата за вычетом налогов. Словения — средняя зарплата в 2008 г. Зарплата в Бостоне и Лонг-Бич сравнивается с ВВП на душу населения США. Англия — данные за 2007 г.

^б Гонконг — средняя зарплата дипломированного учителя. Корея — среднее между зарплатой начинающего учителя, учителя со стажем и самой высокой зарплатой педагога. Саксония — средняя зарплата педагога. Сингапур — зарплата дипломированного педагога с 5-летним стажем. Онтарио — средняя зарплата педагога, показатель сравнивается с ВВП на душу населения Канады. Показатель ВВП Саксонии рассчитан на основании общегерманского ВВП.

Источники: Международный валютный фонд; статистическое ведомство Саксонии; Гонконгская шкала заработной платы педагогов; Бюро статистики Словении; Департамент статистики Латвии; Министерство образования Сингапура; интервью с лидерами школьных систем; Департамент образования Англии; исследования Пенсильванского университета; открытые статистические данные; база данных действий, совершаемых в рамках реформ, McKinsey & Company.

**Рис. 24. Большая часть мер воздействия относится к процессу обучения**

Область приложения мер воздействия	Суть мер воздействия	Доля мер воздействия, %, 100% = 573
<p>Функционирование системы — практики, виды деятельности, распределение прав и обязанностей внутри системы</p>	<ul style="list-style-type: none"> Пересмотр содержания образования <ul style="list-style-type: none"> Новые стандарты и программы обучения, учебно-методические материалы Новые учебные планы и учебники Повышение качества обучения <ul style="list-style-type: none"> Улучшение качества образования в педагогических вузах и повышение профессионального уровня уже работающих учителей Повышение качества управления <ul style="list-style-type: none"> Внедрение механизмов отчетности (оценки достижений учащихся и плановые показатели успеваемости, инспектирование и оценка деятельности школ, оценка деятельности и поощрение сотрудников школ) 	70
<p>Структура системы — организационная, финансовая, образовательная структуры системы</p>	<ul style="list-style-type: none"> Организационная структура <ul style="list-style-type: none"> Формирование посреднического звена Новые учреждения (например, занимающиеся анализом деятельности системы) Финансовая структура <ul style="list-style-type: none"> Оптимизация количества школ в системе Свободный выбор школы, образовательные ваучеры, приватизация школ Образовательная структура <ul style="list-style-type: none"> Распределение учащихся по параллельным классам в зависимости от их способностей, склонностей Оптимизация модели школьного образования (продолжительности обучения на каждом этапе), например, от модели 6 + 3 + 3 к модели 4 + 4 + 4 	15
<p>Ресурсы — качество и размеры ресурсов (финансовых и человеческих) и их распределение внутри системы</p>	<ul style="list-style-type: none"> Количество и профессиональный уровень учителей, директоров, других сотрудников школ, поступающих на работу Достаточность и качество материально-технической базы школ Материальное стимулирование реформ (например, увеличение зарплаты педагогов) 	15

Источник: База данных мер воздействия, McKinsey & Company.



чем государственные служащие с соответствующим уровнем квалификации, выполняющие общие административные функции. К тому же самые успешные педагоги получают бонусы размером до трехмесячной зарплаты¹².

Сущность мер воздействия, связанных с развитием профессиональных навыков, также различна на разных этапах совершенствования. По мере развития системы происходит движение от небольшого количества стандартных общих тренингов к большому количеству персонализированных обучающих курсов. Например, системы на этапе «от неудовлетворительного к удовлетворительному», перед которыми стоит задача достичь минимально необходимого уровня грамотности и знания основ работы с числом, с помощью каскадного тренинга обучают учителей конкретным методам преподавания установленного материала; тогда как системы на этапе «от очень хорошего к отличному», увеличивая время, отводимое на повышение квалификации, предоставляют учителям свободу в выборе курсов, которые наиболее соответствуют их профессиональным нуждам. Например, в Сингапуре, где на повышение квалификации отведено 100 часов в год, учителя вольны выбирать те тренинговые модули, которые отвечают их интересам и нуждам¹³. По мере совершенствования системы тренинговые программы, которое на начальном этапе сводились к обучению техническим навыкам, расширяются и включают такие сферы, как профессиональные приемы работы, руководство и менеджмент и даже межличностные отношения. К тому же все большую роль в деле профессионального развития играет взаимообучение педагогов, и чем учитель опытнее, тем больше ответственности он несет за профессиональный рост своих коллег (см. главу 3).

Характер тестирования образовательных достижений также различается в зависимости от этапа совершенствования. На всех этапах данные такого тестирования помогают руководству корректировать свою политику, исходя из достоверной информации о состоянии системы, и таким образом создают условия для непрерывного совершенствования. На этапе «от неудовлетворительного к удовлетворительному» тестирование учебных достижений учащихся производится на местном или региональном уровнях и цель его конкретна — обеспечить достижение учащимися определенных параллелей классов плановых показателей грамотности и знания основ работы с числом. По мере продвижения системы по пути совершенствования область тестирования расширяется и охватывает другие учебные предметы и другие параллели классов. Системы также используют тесты для проведения сопоставительного анализа, например в Литве на базе TIMSS разработали государственные тесты по естествознанию и математике для 4-х, 6-х,

¹² Фонд бонусных выплат ежегодно пересматривается.

¹³ Значительную часть обучающих курсов педагог может пройти в собственной школе.

Рис. 25.

Около 75% мер воздействия, относящихся к функционированию системы, затрагивают учебный процесс



Источник: База данных мер воздействия, McKinsey & Company.

8-х и 10-х классов с целью проанализировать динамику обучения. На этапах «от хорошего к очень хорошему» и «от очень хорошего к отличному» область тестирования также постоянно расширяется, охватывая такие области знаний и умений, как способность решать проблемы и другие сложные навыки.

Еще одна закономерность, наблюдаемая на всех стадиях процесса совершенствования, относится к классификации мер воздействия на основании области их приложения (функционирование, структура и ресурсы системы). Хотя каждая из исследованных систем использовала все три типа мер воздействия, оказалось, что подавляющее большинство мер воздействия на каждом этапе относится к функционированию системы (рис. 24). Отчасти это



можно объяснить тем, что, по сравнению с мерами, воздействующими на структуру или ресурсы системы, меню мер воздействия, относящихся к функционированию системы, гораздо шире. А также тем, что возможности проведения организационных или ресурсных реформ для некоторых систем были ограничены условиями их существования, и поэтому они в основном реформировали механизм функционирования системы. Однако дело еще и в том, что результаты обучения можно улучшить, только изменив практику преподавания. Как отметил лидер Бостонской школьной системы, «чтобы улучшить учебные достижения, мы должны были усовершенствовать практику преподавания и обучения. А для закрепления этих усовершенствований нужно было изменить условия функционирования классов и школ». Доказательством этой точки зрения служит тот факт, что только 15% мер воздействия, связанных с функционированием системы, относятся к содержанию обучения (например, стандартам, программам, учебному плану), тогда как около 75% затрагивают учебный процесс. Значительную часть из этих 75% составляют меры, направленные на повышение квалификации педагогов (около 25%) и улучшение системы подотчетности (около 15%), что является основным условием повышения качества учебного процесса на каждом этапе совершенствования (рис. 25). Вышесказанное не означает, что реформирование структуры и ресурсов системы неважно; на основании данной главы, скорее, можно сделать вывод, что на всех этапах процесса совершенствования реформы структуры и ресурсов играют структурообразующую роль. Преобладание мер воздействия, относящихся к функционированию системы, мы объясняем в основном тем, что они чаще использовались совершенствующимися системами.

В этой главе мы показали, что школьные системы на каждом конкретном этапе совершенствования, независимо от культурного, географического и политического контекста, выбирали меры воздействия из доминирующего кластера. В следующей главе мы сосредоточимся на различиях — рассмотрим, как школьные системы адаптировали меры воздействия к собственным конкретным условиям существования.

Претворяя в жизнь кластер мер воздействия, совершенствующиеся системы на каждом этапе учитывают контекст своего существования. В противном случае трудно ожидать, что меры воздействия будут эффективны. Адаптация мер воздействия к контексту предполагает, с одной стороны, получение поддержки со стороны тех или иных заинтересованных лиц, а с другой — и это особенно важно — принятие решений о том, когда системе следует строго регулировать деятельность школ, а когда она может предоставить им свободу выбора. Для иллюстрации того, какие различные подходы и тактики используют совершенствующиеся системы, адаптируя меры воздействия к определенному контексту, мы рассмотрим реформы, проведенные системами в трех областях:

2. Адаптация мер воздействия к определенному контексту

повышение квалификации педагогов, язык обучения и плановые показатели учебных достижений для учащихся.

2.1. Как про- рваться, а не про- валиться

Одна из главных задач нашего исследования — понять, какие аспекты совершенствования системы универсальны, а какие обусловлены контекстом. Для начала определимся, что мы понимаем под контекстом. Существуют две разновидности контекста. Во-первых, на то, как ведет себя система, влияет ее текущее состояние (неудовлетворительное, удовлетворительное, хорошее, очень хорошее, отличное); об этом мы поговорили в первой главе. Во-вторых, на то, как система воплощает доминирующий кластер мер воздействия на каждом этапе совершенствования, влияют исторические, культурные, политические условия существования системы, а также ценностные установки, структура системы и т. п.; это влияние мы рассмотрим в настоящей главе.

Мы выяснили, что лидеры школьных систем используют множество стратегий и тактик, для того чтобы обеспечить эффективность мер воздействия из доминирующего кластера в реалиях контекста их существования. Мы решили рассмотреть, как контекст влияет на меры воздействия, предпринимаемые школьными системами на различных этапах совершенствования в трех областях:

- повышение квалификации педагогов;
- язык обучения;
- плановые показатели учебных достижений учащихся.

Разница в способах воплощения мер воздействия обусловливалась тем, как лидеры школьных систем из нашей выборки решили для себя важнейший вопрос: должны ли меры воздействия насаждаться сверху или носить рекомендательный характер и как сочетать принуждение и убеждение? В то время как принуждение обеспечивало последовательное повышение качества функционирования системы, политика убеждения воспитывала в сотрудниках школ ответственность и давала им почувствовать определенную независимость. Совершенствующиеся системы постоянно балансировали на этих «качелях», а точкой опоры, от положения которой зависел крен в ту или другую сторону, был контекст их существования.

2.2. Руково- дящий прин- цип: принуж- дение или убеждение?

Одна из характеристик изученных нами систем — это степень гибкости подхода к достижению целей реформы; эта гибкость наиболее отчетливо проявляется в способности балансировать между жестким принуждением и мягким убеждением. Бывший главный школьный инспектор округа Лонг-Бич Карл Кон, столкнувшись с необходимостью такого выбора, задал себе два вопроса: «Реформы в Лонг-Бич осуществлялись одновременно и “снизу вверх” и “сверху вниз”... Я постоянно спрашивал себя: как склонить сотрудников школ делать то, что необходимо, и в то же время настоять на том, чтобы это было сделано?»



Изучая совершенствующиеся системы, мы постепенно выделили факторы, которые определяют, выберет ли система принуждение или убеждение. Как нам представляется, система избирает принудительный характер мер воздействия, если выполняется хотя бы одно из четырех условий: 1) существует твердое убеждение, что желаемые изменения жизненно необходимы; соответственно лидеры систем, реализуя меры воздействия, не допускают компромиссов или допускают лишь незначительные; 2) предполагается, что в результате реформы выиграют все или почти все заинтересованные лица; 3) положение и руководства школьной системы, и правительства государства стабильно и надежно, так же как историческая и политическая ситуация и (или) 4) изменения должны происходить в быстром темпе (по политическим причинам). Если ситуация противоположна (например, положение различных групп заинтересованных лиц сильно различается, и в результате реформы будут не только выигравшие, но и проигравшие; или положение лидера системы либо правительства государства в момент реформы ненадежно), лидеры школьных систем, наоборот, склоняются к убеждению.

Оба подхода имеют как положительные, так и отрицательные стороны. Принуждение позволяет добиться быстрых и синхронных изменений во всей системе, но создает риск сопротивления заинтересованных лиц. Убеждение дает заинтересованным лицам возможность постепенно привыкнуть к изменениям и воспитывает в них чувство ответственности за свои действия, но появляется риск ложной завышенной оценки собственных достижений и затухания импульса к реформам. Исследованные нами системы выработали различные способы смягчения отрицательных последствий обеих тактик. Когда меры воздействия носят принудительный характер, лидеры школьных систем непосредственно общаются с рядовыми работниками системы, выясняют их мнения, разъясняют, почему реформы необходимы. Когда меры воздействия носят рекомендательный характер, лидеры систем стимулируют процесс реформы, поддерживают во всей школьной системе осознание настоятельной необходимости желаемых изменений.

Лидеры всех систем постоянно стремились достичь разумного баланса между принуждением и убеждением. Они старались выслушать и учесть мнения всех заинтересованных лиц, но в то же время внимательно следили за тем, чтобы это не мешало реформе и чтобы видение реформы было единым во всей школьной системе. Лидер одной американской системы сказал так: «Когда я только приступил к работе, я много беспокоился о том, каково мнение сотрудников школьной системы и других заинтересованных лиц по тому или иному вопросу, и это парализовало мою деятельность. Ознакомившись с ситуацией в других школьных системах, я понял, что все участники системы никогда не бывают удовлетворены. И это нормально. Я понял, что любые перемены всегда порождают сопротивление. Я не смогу выполнять свои функции,

если всегда буду беспокоиться о том, что думают другие. Нужно иметь смелость делать то, что нужно для системы. В противном случае лучше поискать другую работу».

Повышение квалификации

Некоторые совершенствующиеся школьные системы стремятся поднять престиж профессии педагога, повышая требования к уровню профессионализма и четко выделяя в педагогической профессии различные специализации; это особенно характерно для систем на этапах «от удовлетворительного к хорошему» и «от хорошего к очень хорошему». Однако способы, которыми системы проводят эти меры в жизнь, заметно различаются. Мы рассмотрим здесь три различных подхода и контексты, в которых они реализовались. Первая из трех систем существенно ужесточила сертификационные требования, а также ввела практику аттестации педагогов; вторая система просто потребовала, чтобы учителя уделяли повышению квалификации определенное количество часов; третья система предпочла сделать повышение квалификации делом добровольным.

Чтобы объяснить, почему в Литве решили ввести новую систему сертификации педагогов, а также аттестацию, нужно упомянуть два фактора, обусловленных контекстом существования данной школьной системы. Во-первых, в начале 1990-х годов карьера учителя здесь не считалась престижной: педагогическое образование занимало по популярности лишь 15-е место. Один из лидеров школьной системы Литвы, давно занимающий свой пост, вспоминал, что после распада СССР «все хотели быть коммерсантами, ведь они получали доход в десять раз больше, чем профессора университетов». Во-вторых, сертификационная система стала частью более широкой программы профессионализации учителей, развернутой Министерством образования Литвы. В 1996 г. министерство утвердило и распространило новый учебный план, а также новые, более высокие стандарты обучения и учебные материалы (учебники, руководства для учителей, сборники упражнений для учащихся). Чтобы работать по новому плану, необходимо было существенно повысить компетентность педагогов, и особенно в отношении развития прикладных умений и навыков у учащихся. В целях популяризации профессии учителя параллельно с вводом обязательной сертификации Министерство установило ранжированную систему педагогических должностей и соответствующую систему зарплат, предполагающую повышение зарплаты по мере продвижения по карьерной лестнице.

За первой экспериментальной сертификацией педагогов в Литве в 1996 г. последовало введение в 1998 г. обязательной сертификации: все учителя, поступившие на работу до 1 декабря 1994 г., были обязаны пройти сертификацию к 31 декабря 2001 г.¹⁴ Министерство образования ввело для педагогов четыре должно-

¹⁴ Согласно приказу Министерства образования Литвы от 19 февраля 1998 г. № 331 о правилах сертификации и аттестации педагогов.



сти: учитель, старший учитель (обязанный консультировать педагогов в рамках школы), методист (обязанный консультировать педагогов на региональном уровне) и эксперт (обязанный консультировать педагогов на государственном уровне и принимать участие в составлении общегосударственного учебного плана). Для каждой позиции были четко оговорены профессиональные требования и необходимый стаж, а также зарплата, возрастающая примерно на 10% на каждой следующей ступени. Аттестация педагогов проводилась школьной, районной или государственной аттестационными комиссиями в зависимости от должности педагога; учителя-предметники оценивались по трем критериям: практика преподавания (на основании наблюдения за деятельностью учителя в классе), соблюдение действующих требований к обучению и теоретические знания педагогики. Каждые три года учитель должен проходить переаттестацию. К 2005/06 г. более 75% из 46 865 литовских учителей прошли аттестацию, подавляющее большинство не прошедших аттестацию были выведены из штата школ.

Руководство Гонконгской школьной системы «настоятельно рекомендовало» педагогам уделять повышению квалификации определенное количество часов в течение определенного периода времени¹⁵. В 2000 г. руководство образовательной системы Гонконга сосредоточило усилия на совершенствовании навыков и умений, связанных с управлением школами, а также на сокращении разрыва в показателях учебных достижений в различных школах. Повышение компетентности учителей и директоров школ стало неотъемлемой частью этой программы; в 2002/03 г. все гонконгские педагоги и директора получили рекомендацию отводить на повышение квалификации по 150 часов каждые три года¹⁶. Школы получили право определять форму и содержание курсов повышения квалификации, а также контролировать их проведение. «Учителя и директора легко с этим согласились, мы ведь только потребовали от них делать то, что они уже делали, и к тому же предоставили достаточно свободы в том, как выполнить это требование... Надо сказать, что учителя часто уделяют повышению квалификации даже больше времени, чем требуют инструкции», — сказал один из деятелей Гонконгской школьной системы. Подход к данному вопросу в Гонконге действительно гибкий, например учителя могут заниматься повышением квалификации, не выходя из школы: посещая заседания школьных кафедр, открытые уроки, посещая или читая лекции. Курсы повышения квалификации, предлагаемые Управлением образования, институтами повышения квалификации педагогов, профессиональными ассоциациями, также

¹⁵ В условиях Гонконга «настоятельно рекомендовать» — это все равно что обязать школы. Однако некоторая гибкость в административных и профессиональных вопросах существует. Например, в вопросах повышения квалификации учителя должны подчиняться указаниям директора.

¹⁶ Консультативный совет по обучению и повышению квалификации педагогов (ACTEQ — Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications), 2003 г.

могут быть засчитаны — если учитель посетил более 80% занятий конкретного курса.

Причину, по которой гонконгская школьная система оценивает профессиональный уровень педагогов исходя из ресурсов, затраченных на их обучение, а не путем аттестации, объяснил один из лидеров системы: «Школы Гонконга занимаются по самым различным учебным планам и программам ... поэтому нам трудно разработать какой-то единый подход ко всем. Но мы хотим, чтобы на уровне школ профессионализм учителей и директоров оценивался и являлся предметом постоянного диалога». С 1960-х годов подавляющее большинство гонконгских школ финансируется из государственного бюджета, но управляется частным образом — благотворительными трастами и миссионерскими христианскими организациями, в значительной степени независимыми. «Мы исходим из того убеждения, что нельзя принудить школы делать то, чего они не хотят, так что мы стараемся только поддерживать школы, а не давить на них», — сказал один из лидеров системы. По этой же причине, когда вводились новые требования к повышению квалификации, Управление образования с целью привлечь учителей на свою сторону развернуло агитационную кампанию, апеллируя к ценностным установкам педагогов. Один из сотрудников гонконгской школьной системы сказал: «Мы заявили, что, если педагог считает себя профессионалом, он должен нас поддержать».

Школьная система Польши в 1999 г. выбрала совсем другой путь, сделав повышение квалификации добровольным и оставив его на усмотрение учителя. «В Польше трудно кому-либо что-либо навязать. Общество очень болезненно реагирует на попытки центра указывать людям на местах, что делать... Это последствия нашего «централизованного» коммунистического прошлого и жизни на военном положении. Мы хотим дать учителям почувствовать, что они добровольно участвуют в программе повышения квалификации, поэтому не обязываем их к этому, в противном случае они начали бы сопротивляться», — сообщил один из руководителей школьной системы Польши. Польские деятели образования указали помимо исторической еще две характерные для польского контекста причины, по которым здесь предпочли добровольное повышение квалификации обязательному. Во-первых, в начале 1990-х годов не более 10% лучших выпускников средних школ могли поступить в университет. Будущие учителя отбирались из этих 10%, поскольку, чтобы работать педагогом, необходимо иметь степень бакалавра. «Двадцать лет назад мы отбирали учителей из лучших выпускников, поэтому уровень наших педагогов уже был достаточно высоким», — сказал один из польских деятелей образования. Относительно второй причины он сказал: «Структурные изменения, которые мы осуществили в 1999 г., продлив общее образование на один год, были колоссальны, поэтому учителя сами просили о помощи, чтобы справиться с новой программой».



Оставив повышение квалификации на усмотрение самих учителей, Министерство образования, чтобы побудить их к профессиональному росту, предприняло шаги в двух направлениях. Во-первых, финансировало создание центров повышения квалификации педагогов на всей территории Польши. Управление этими центрами было передано 16 польским воеводствам; в обязанности центров входило определить, что именно требуется педагогам данного региона и обеспечить им необходимые тренинговые курсы без отрыва от работы; курсы проводили сотрудники центров — профессора региональных педагогических институтов или высококвалифицированные педагоги. На решение передать управление центрами повышения квалификации педагогов в регионы во многом повлияло развернувшееся в 1999 г. общегосударственное движение за повсеместную децентрализацию власти. Во-вторых, как и в Литве, в Польше решили привлечь педагогов к участию в тренинговых программах, введя в 1999 г. четырехступенчатую систему педагогических должностей, предполагающую повышение зарплаты по мере продвижения по карьерной лестнице (прохождение тренинговых курсов ускоряло это продвижение). «Мы беспокоились, что учителя, пройдя сертификацию по двум первым уровням и тем самым обеспечив себе постоянную должность, прекратят повышать квалификацию, поэтому также ввели систему бонусов; размер бонуса мог достигать 20% зарплаты», — сообщил один из руководителей польской школьной системы. Бонусы учителям с отличными результатами работы присуждали директора школ, которые следовали рекомендациям региональных органов образования.

Каждая из трех систем стремилась к одной и той же цели — повысить профессиональный уровень педагогов. Все они, двигаясь к этой цели, сочетали принуждение и убеждение по-разному, исходя из контекста своего существования. В Литве предпочли оценивать профессиональный уровень учителей и «на входе», и «в процессе», поскольку здесь обязательная сертификация педагогов виделась жизненно необходимой мерой ввиду принятия нового учебного плана. Более того, литовские педагоги лояльно отнеслись к этой мере, поскольку демонстрация соответствующего уровня компетентности позволяла им продвигаться по службе и иметь более высокую зарплату. В Гонконге, чтобы побудить учителей учиться, использовали более мягкий вариант принуждения: учителям фактически предписывалось делать то, что они делали и раньше, поэтому здесь педагоги также легко приняли нововведения. Лидеры гонконгской школьной системы считали, что в силу особенностей ее структуры жесткие меры трудно будет воплотить в жизнь, к тому же они могут вызвать широкое сопротивление на местах. В Польше решили не контролировать ни «на входе», ни «в процессе», но использовать убеждение: лидеры школьной системы беспокоились, что иная политика, скорее всего, вызовет сопротивление педагогов по причинам,

обусловленным историческим контекстом. Лидеры системы полагали, что мягкий подход будет иметь успех, поскольку базовый уровень учителей и до этого был высоким; новые возможности карьерного роста также стимулировали педагогов повышать квалификацию; к тому же изменения в учебном плане были достаточно серьезны, чтобы побудить учителей добровольно пройти тренинговые курсы.

Язык обучения

Язык обучения в школьной системе может быть одной из острых проблем, так как затрагивает вопросы национальной идентичности государства и личности. В частности, эта проблема стояла перед гонконгской и сингапурской школьными системами, и каждая из них выбрала путь ее решения в соответствии со своим контекстом. Обе системы столкнулись с необходимостью принимать решения относительно языка обучения, когда приступили к воплощению мер воздействия для повышения уровня грамотности учащихся и обучения педагогов. В Гонконге выбрали гибкий подход и убеждение, в Сингапуре — принуждение со стороны центра. Обе системы осознавали значимость для них как английского языка, так и родного: английского — для дальнейшего трудоустройства учащихся, родного — для сохранения этнической идентичности и культурной самоидентификации.

Департамент образования Гонконга подчеркивал: «Гонконг — интернациональный город, а также деловой, финансовый и туристический центр... С одной стороны, китайский (в особенности его кантонский диалект) — родной язык и язык повседневного общения для большинства нашего населения. С другой стороны, мы осознаем важность хорошего знания английского языка для дальнейшего развития и процветания Гонконга. Следовательно, правительственная политика в отношении языка обучения направлена на то, чтобы молодые люди отлично писали на двух языках (китайском и английском) и свободно говорили на трех (кантонском диалекте, английском языке и путунхуа)»¹⁷.

Результатом общественных обсуждений, проходивших при поддержке Комиссии по образованию еще с 1984 г., стала рекомендация использовать в качестве языка обучения китайский, на том основании, что обучение на родном языке будет наиболее эффективным.

В период утверждения суверенитета Гонконга в 1997 г. развернулись широкие общественные дебаты относительно языка обучения; в Департамент образования поступило 106 писем от школьных советов, различных образовательных учреждений, объединений директоров школ, попечительских организаций, учителей, родителей, групп учащихся и других представителей общественности. Общественное мнение раскололось: учителя, которые плохо владели английским, считали, что языком обучения должен

¹⁷ Язык обучения. Руководство для средних школ. Департамент образования Гонконга, август 1997 г.



быть китайский, тогда как родители, озабоченные будущим трудоустройством своих детей, настаивали на английском.

По следам этой дискуссии в сентябре 1997 г. новый Департамент образования Гонконга наконец выпустил руководство, носившее рекомендательный характер. В нем китайский язык был указан как предпочтительный язык обучения, но школам было предоставлено право преподавать и на английском, если они смогут обосновать этот выбор: «Всем местным государственным средним школам следует на основании принципов Руководства о языке обучения оценить собственное положение и определить язык преподавания, соответствующий потребностям и способностями их учащихся. Начиная с первого года обучения в средней школе потока 1998/99 г. китайский надлежит сделать основным языком преподавания во всех местных государственных средних школах. Если школа после тщательного обдумывания решит принять английский в качестве языка обучения, она должна привести достаточные основания для этого решения и представить соответствующую информацию в Департамент образования». В Руководстве также содержались указания на те случаи, в которых школы имели определенную свободу в выборе языка обучения. Такую свободу, например, получали старшие ступени средней школы. В порядке исключения школы, имеющие такую потребность, с согласия Департамента образования, по некоторым предметам могут ввести английский в качестве языка обучения.

- На шестом году обучения школы могут использовать в качестве языка обучения тот, который больше соответствует потребностям учащихся.
- Для предметов, связанных с религией и культурой, а также коммерческих и технических дисциплин школы могут выбрать в качестве языка обучения тот, который больше подходит для целей обучения.
- После двойной проверки на основании поданных прошений около четверти средних школ (114) получили право пользоваться английским в качестве языка обучения; остальным было предписано в качестве языка обучения принять китайский¹⁸.

В то же время гонконгское общество было обеспокоено тем, что уровень владения английским языком у педагогов недостаточен. Поэтому в рамках кампании по профессионализации учителей в ходе реформ 2000 г. Департамент образования обязал учителей английского языка пройти сертификацию: все поступающие на работу и уже работающие преподаватели английского должны были в течение шести лет сдать экзамен на право преподавания. Учителя в то время и так были встревожены перспективой потери работы по причине сокращения количества учащихся; к этому добавилось опасение, что сертификация станет первым шагом

¹⁸ Tsang W. Evaluating the medium of instruction policy in a post-colonial society: The case of Hong Kong Special Administration Region. 2004.

к введению английского в качестве основного языка обучения; в результате профсоюзы учителей резко выступили против этой принудительной меры.

Впервые в истории Гонконга учителя устроили открытую акцию протеста. Тогда правительство Гонконга сменило тактику, дав право голоса в этом споре родителям и работодателям; и те и другие активно поддержали сертификацию. Управление образования также твердо стояло за обязательную сертификацию, поэтому она вскоре была возобновлена.

В Сингапуре же решения относительно языка преподавания насаждались сверху. Вопрос языка здесь всегда стоял остро. С первых лет независимости (с 1959 г.) в сингапурских школах преподавали на четырех официальных языках — китайском, малайском, тамильском и английском, все языки имели равный статус, что должно было способствовать построению сплоченного многонационального общества. Решение о том, на каком языке будет обучаться ребенок, принимали родители; каждый учащийся дополнительно должен был изучать второй язык. В 1966 г. правительство сделало первый шаг в сторону двуязычия: всех учащихся обязали с начальной школы наряду с родным языком изучать английский в качестве второго или первого языка. К 1969 г. 60% учащихся в качестве основного изучали английский язык, 33% — китайский, 6% — малайский и 1% — тамильский¹⁹. В то время правительство рассматривало политику двуязычия, начатую в 1966 г., как краеугольный камень сингапурской экономики и процветания общества. Оглядываясь назад, первый премьер-министр Сингапура Ли Куан Ю заметил: «Если бы мы тогда остались моноязычными и изучали только родные языки, мы бы не выжили. Ввести английский в качестве основного языка также было бы неправильно. В результате мы утратили бы нашу самобытную культуру, спокойную уверенность в себе и наше место в мире»²⁰. Члены первого кабинета министров Сингапура твердо верили, что будущее науки и технологии будет написано на английском языке, и поэтому школьники должны изучать английский с ранних лет.

В 1978 г. второй премьер-министр Сингапура Го Цок Тон заявил, что политика двуязычия оказалась эффективной только отчасти. Менее 40% учащихся достигли минимально необходимого уровня знания двух языков. Го Цок Тон предложил распределять учащихся по параллельным классам в зависимости от уровня их способностей с четвертого года обучения в начальной школе; отстающим ученикам, которые испытывали трудности в изучении двух языков, теперь разрешалось изучать только один (английский), тогда как ученики, отлично успевающие по двум языкам, могли выбрать третий язык в дополнение к английскому и родному.

В 1983 г. правительство пошло еще дальше, объявив, что с 1987 г. английский будет языком обучения по всем предметам,

¹⁹ Education in Singapore. Ministry of Education. 1969.

²⁰ Lee Kuan Yew, 2000.



кроме родного языка, с первого класса начальной школы. Это решение вполне согласовалось с реальной ситуацией в школьном образовании: набор учащихся в китайские, тамильские и малайские школы постоянно сокращался, поскольку большинство родителей считало, что английский язык открывает самые большие возможности трудоустройства для их детей.

В результате такого кардинального поворота школьная система Сингапура столкнулась с огромной проблемой: семьи, в которых английский был языком повседневного общения, составляли относительно небольшую часть местного сообщества. В 1990 г. только в 18% семей учащихся преимущественно говорили на английском, тогда как в 65% семей — на китайском, в 14% — на малайском, и в 3% — на тамильском. Министерство образования предприняло усилия к тому, чтобы в новых условиях в школах нашлось место и большому количеству педагогов, преподававших на китайском: учителя из китайских школ стали преподавателями китайского языка как второго; одновременно были приняты меры к повышению качества преподавания китайского языка.

Почему же в Гонконге к вопросу выбора языка обучения подошли достаточно гибко, а в Сингапуре предпочли твердую политику? Наши собеседники из обеих школьных систем назвали четыре возможных причины.

Во-первых, структура школьной системы. В Гонконге школы финансирует государство, и в то же время большинством из них управляют частные организации (благотворительные трасты и миссионерские христианские общества)²¹. Руководство системы может влиять на школы и учителей, только определенным образом сочетая рекомендации и поощрения. В Сингапуре ситуация противоположная: Министерство образования полностью и непосредственно контролирует школы.

Вторая причина — специфика сложившихся в обществе групп интересов. В Гонконге между различными группами заинтересованных лиц (особенно между учителями и родителями) по поводу языка обучения возникли серьезные разногласия; сингапурское же общество оказалось более сплоченным, к тому же незамедлительно были предприняты шаги в интересах значительной части педагогов и других заинтересованных лиц, говорящих на китайском.

Третья причина связана с тем, что каждая система считала жизненно необходимым. В Сингапуре грамотность учащихся, которая признавалась жизненно необходимой, была поставлена под удар политикой двуязычия, в результате возникла настоятельная необходимость вмешательства сверху. Гонконг столкнулся с такой же

²¹ Такую систему (государственное финансирование, частное управление) в Гонконге выбрали, чтобы обеспечить школам возможность стремительно развиваться. По соглашению частные организации покрывают 20% капитальных расходов на школу, а государство — оставшиеся 80% капитальных расходов и 100% операционных расходов. С 1960-х годов подавляющее большинство гонконгских школ работает по этой схеме (в настоящее время около 90% школ).

проблемой. Примечательно, что в ходе полемики о языке обучения сертификация преподавателей английского оказалась единственным вопросом, по которому в Гонконге предпочли принуждать, а не убеждать, несмотря на серьезные протесты учителей. Что же заставило Гонконг изменить обычной тактике? Сотрудники школьной системы предложили следующее объяснение: профессионализация педагогов находилась в фокусе реформ 2000 г., т. е. повышение компетентности педагогов считалось жизненно необходимым. Тем более компетентности в преподавании английского языка, от знания которого во многом зависело экономическое процветание Гонконга.

Четвертая, и последняя, причина различий между двумя системами оказалась политической: во время дискуссии о языке обучения гонконгское правительство находилось в процессе подготовки к передаче власти (произошедшей в 1997 г.), и поэтому действовало осторожно, тогда как правительство Сингапура занимало прочные позиции и было неуязвимо для критики.

Плановые показатели

Все школьные системы из нашей выборки регулярно и целенаправленно собирают данные об учебных достижениях, чтобы понять, какие школы или учащиеся отстают, а какие движутся вперед, и оценить, оказывают ли усилия по реформированию желаемое воздействие на результаты обучения. Однако только некоторые из них на основании этих данных выводят плановые показатели для школ и параллелей классов. Удивительно, но таких оказалось лишь две группы: 1) системы США, Англии и Канады (включая *Aspire Public Schools*, Бостон, Лонг-Бич и Онтарио); и 2) системы, находящиеся на этапе совершенствования «от неудовлетворительного к удовлетворительному» (Мадхья-Прадеш и Минас Жерайс). Системы из обеих групп информируют всех заинтересованных лиц об установленных плановых показателях, а в большинстве случаев даже обнародуют их. Азиатские и восточноевропейские системы из нашей выборки, напротив, воздерживаются от установки конкретных показателей, предпочитая сообщать данные об успеваемости отдельным школам и вести с ними приватный диалог о том, как улучшить учебные достижения. Системы из последней группы обнародуют только данные в целом по системе.

Все совершенствующиеся системы ожидали от школ быстрого и значительного улучшения результатов обучения. Почему же англо-американские школьные системы и системы на этапе совершенствования «от неудовлетворительного к удовлетворительному» сочли нужным выразить свои ожидания в конкретных плановых показателях для школ и учащихся, тогда как азиатские и восточноевропейские системы предпочли избежать конкретики и говорить со школами об успеваемости за закрытыми дверями? На этот вопрос не так-то просто ответить — разве что сказать, что причиной тому «социально-экономический, политический и культурный контексты». Культура, история и ценностные установки школьной



системы, переплетаясь, приводят к тому, что лидеры систем по-разному используют данные о ситуации в системе. Например, некоторые наши американские собеседники отмечали, что закон 2001 г. под названием «Ни одного отстающего ребенка» (No Child Left Behind Act), согласно которому федеральное финансирование получают школы только тех штатов, которые введут стандартные показатели успеваемости и будут регулярно проводить тестирования базовых умений и навыков учащихся, сыграл значительную роль в развитии системы плановых показателей учебных достижений в США. А вот что отметил один из руководителей Сингапурской школьной системы: «Сингапурская система ценностей такова: на первом месте государство, на втором — коллектив, на третьем — личность. Мы не нуждались в плановых показателях, потому что благо государства мотивирует наших людей всегда работать на улучшение». Этот руководитель продолжил свою мысль, сказав, что, возможно, в системах с противоположными ценностными установками, где личность стоит на первом месте, плановые показатели — важный способ достижения взаимопонимания. Контекст Восточной Европы также имеет свои особенности; лидер одной восточноевропейской системы сказал: «У нас еще жива память об авторитарном прошлом, и из-за этого очень трудно навязать школам плановые показатели или что-либо другое... Школы и учителя хотят быть свободными и делать то, что считают нужным. Плановые показатели успеваемости они бы не приняли, расценив их как излишний контроль со стороны центра».

Англо-американские школьные системы и системы на этапе «от неудовлетворительного к удовлетворительному» действуют последовательно: публикуют внушительные плановые показатели учебных достижений, проводят регулярные тестирования, чтобы сравнить имеющиеся показатели с плановыми, а затем обнародуют результаты, стимулируя таким образом мотивацию школ и приглашая их к диалогу о том, как улучшить результаты. «Мы работаем для детей. И будет ли задето самолюбие взрослых — в данном случае вопрос не главный», — сказал лидер одной из школьных систем США. В Aspire Public Schools, например, установлен плановый показатель в 85% успеваемости по каждой задаче обучения, и каждые две-три недели проводятся тесты, чтобы оценить прогресс. Результаты затем вывешиваются на обозрение учащихся, родителей, учителей и сотрудников школы. Результатом такой открытости стали регулярные обсуждения причин различий в успеваемости в разных классах одной школы и в разных школах. Лидер одной из североамериканских систем считает: «Стыдно не то, что кто-то не успевает; стыдно не пытаться выяснить, почему... Если средний показатель успеваемости в классе 40%, и учитель стремится его улучшить, мы поможем. Если же результаты не улучшаются, такому учителю у нас не место. Наши дети сталкиваются с огромным количеством трудностей на своем пути, мы не можем тратить время попусту». На другом берегу Атлантики, в Англии, плановые показатели

использовали примерно таким же образом, чтобы добиться повышения уровня грамотности и знания основ работы с числом. Здесь также на постоянной основе публиковались рейтинговые таблицы, в которых достижения школ классифицировались по результатам тестов и инспекций; школы, имевшие низкие показатели успеваемости на протяжении длительного времени, могли быть закрыты.

Между перечисленными системами существуют, однако, некоторые различия в том, насколько широкому кругу лиц предоставлялась информация о плановых показателях. Если в *Aspire Public Schools*, в Англии и Лонг-Бич доступ к информации об успеваемости школ и классов и плановых показателях имел любой желающий, то в Бостоне ежегодно утверждали плановые показатели и возлагали ответственность за их достижение на директоров школ, но публично эти показатели не объявлялись.

Системы на этапе совершенствования «от неудовлетворительного к удовлетворительному» — Мадхья-Прадеш, Минас Жерайс и Западная Капская провинция — также решили сделать количественные данные об успеваемости публичными и использовали это как опорную точку для реформы. В Минас Жерайс, например, Департамент образования установил общие плановые показатели уровня грамотности для школьной системы, затем плановые показатели были рассчитаны для каждой школы на основании результатов теста на грамотность, проведенного по всему штату. Плановые показатели прежде всего согласовали с директорами школ, после чего каждая школа официально приняла на себя обязательство достичь установленных показателей в ближайшие три года, подписав Соглашение о сроках достижения плановых показателей успеваемости. Данные о плановых показателях и достижениях школ сделали открытыми для общественности. Члены Департамента образования Западной Капской провинции во время ежегодной поездки по округам открыто обсуждали показатели успеваемости с окружающими департаментами образования, школами и общественностью.

Лидеры всех трех школьных систем на этапе «от неудовлетворительного к удовлетворительному» отмечали, что с помощью плановых показателей успеваемости они очертили для педагогов и всех заинтересованных лиц небольшой набор приоритетов и дали им возможность оценивать собственный прогресс в понятной метрической системе; такие результаты, выраженные количественно, также были доступны и понятны общественности. Схожее мнение высказал лидер одной из школьных систем США: «Иногда, если нужно добиться результата за короткое время, а участники процесса неорганизованны и непослушны, поговорить на языке цифр — лучший способ организовать и нацелить людей».

Руководство азиатских и восточноевропейских школьных систем придерживается противоположного мнения. Лидер одной из азиатских систем сказал: «Мы никогда не устанавливали плановые показатели... Если мы обнаружим данные об успеваемости, ничего хорошего нашим школьникам это не принесет, а педагоги



будут смущены». Лидеры азиатских систем выделили причины, по которым они не устанавливают плановых показателей успеваемости для школ и обнародуют только данные в целом по системе.

Во-первых, азиатские лидеры убеждены, что спускаемые сверху плановые показатели не дают школам возможности раскрыть свой потенциал и что для школ важно сосредоточиться на повышении эффективности процесса (высокий уровень развития школы, практики преподавания и обучения), а не работать только на результат. «Мы хотим, чтобы наши школы сосредоточились на налаживании эффективного процесса обучения. А если процесс налажен, будут и хорошие результаты. Но если школы сосредоточатся на показателях, все может закончиться тем, что они станут пренебрегать процессом в целях достижения результата». Даже когда азиатские системы из нашей выборки находились на этапе совершенствования «от неудовлетворительного к удовлетворительному», ни одна из них не устанавливала выраженных в цифрах плановых показателей для школ.

Причину, по которой они не обнародовали данные об успеваемости, лидеры азиатских систем сформулировали так: они считают, что «публичная огласка» заденет педагогов и повредит процессу обучения. «Обнародование данных об успеваемости демотивирует персонал, в результате наступает профессиональный паралич... Педагоги больше не хотят учиться и пробовать что-то новое. Вместо этого они думают, как защитить себя, и любыми путями добиваются, чтобы учащиеся хорошо сдали тесты».

Лидеры восточноевропейских школьных систем, пытающиеся примириться со своим авторитарным советским прошлым, пришли к такому же решению совсем по другой причине. Они так объясняют свой подход: «Залог стабильного развития системы — профессионализм педагогов и директоров школ. Мы не можем их принуждать. Если мы хотим, чтобы в наших школах что-то менялось, мы должны убедить их стремиться к улучшениям».

И азиатские, и восточноевропейские школьные системы, придя к одному и тому же решению, несмотря на очень разные контексты существования, предпочли сообщать результаты тестов и (или) инспекций конкретным школам, а не делать их открытыми для всех. Обычно для этого достижения данной школы сравниваются с достижениями других школ (например, «школа X занимает пятое место в стране по результатам тестов по математике среди шестых классов»). Также в некоторых системах конкретную школу или учебный округ сравнивают со «статистическими соседями» — школами или учебными округами с похожими демографическими данными учащихся (сравнение происходит анонимно), что дает возможность исключить отговорку «у нас ситуация со школьниками другая». Сравнение, проводимое таким образом, способствует началу диалога между школами и министерством образования о том, что школе предпринять, чтобы улучшить показатели

успеваемости; министерство также предлагает школам различные варианты поддержки.

Итак, в первую очередь лидер системы должен решить, что сделать, чтобы улучшить результаты обучения (какие меры воздействия предпринять), а затем — как воплотить их в жизнь (адаптировать меры воздействия к определенному контексту). Примеры подходов к реформированию трех аспектов школьной системы (повышение квалификации педагогов, язык обучения и плановые показатели успеваемости), которые мы обсудили в данной главе, иллюстрируют, насколько разнообразны подходы и тактики, используемые системами для претворения в жизнь одних и тех же мер воздействия. В частности, обдумывая, как заручиться поддержкой педагогов и заинтересованных лиц в деле реформирования, лидеры школьных систем выбирали разные варианты действий, различные соотношения принуждения и убеждения. Лидеры совершенствующихся школьных систем тонко чувствуют контекст, выбирая различные — прямые или обходные — пути для того, чтобы адаптировать меры воздействия к контексту существования системы и достичь постоянного улучшения результатов.

3. Поддержание уровня

Для поддержания системы на определенном уровне совершенствования в течение продолжительного времени процесс повышения качества должен быть неразрывно связан с самой структурой ее педагогической составляющей.

Мы выделили три способа, используемые совершенствующимися системами для достижения этой цели: внедрение практики сотрудничества учителей, развитие посреднического звена между школами и центром и воспитание нового поколения лидеров. Все эти аспекты поддержания уровня совершенствования взаимосвязаны и являются неотъемлемой частью педагогики системы.

Ли С. Шульман сформулировал причины, по которым педагогика приобретает фундаментальное значение в школьной системе, так:

«Общепринятые системы преподавания характеризуются одновременно тенденциями к распространению и созданию шаблонов. Эти тенденции выражаются на уровне тем, дисциплин, программ и образовательных учреждений в целом... Системы преподавания, сочетающие теорию и практику, имеют сложную структуру. Они предполагают сложнейшие операции наблюдения и анализа, чтения и интерпретации, постановки вопросов и формулировки ответов, построения и опровержения теорий, выдвижения предложений и отклика на них, рассмотрения проблем и гипотез, опросов и сбора доказательств, личных открытий и совместных дискуссий... С уверенностью можно утверждать лишь одно: общепринятые системы преподавания очень важны. Они формируют образ мыслей, образ восприятия, образ действий».

В этой главе мы расскажем о том, как системы школьного образования успешно поддерживают достигнутый уровень совершенствования в течение продолжительного времени. Из бесед



с лидерами 20 изученных нами систем и в более широком контексте нашего исследования становится очевидно, что поддержание достигнутого уровня совершенствования требует преобразования самой структуры системы: измениться должны не только методика и содержание преподавания, но и то, как его воспринимают и осознают сами учителя. Процесс совершенствования, поддерживаемый на должном уровне, ведет к созданию новой профессиональной педагогики.

Существуют три основных подхода, используемых совершенствующимися системами для поддержания вновь достигнутого уровня преподавания: практика сотрудничества, использование посреднического звена и воспитание нового поколения лидеров. Мы проиллюстрируем это на примере персонального компьютера, с которым каждый хотя бы отчасти знаком: как и в системе школьного образования, в исправно работающем компьютере все детали выполняют взаимодополняющие функции для достижения необходимых результатов.

- **Практика сотрудничества:** пользовательский интерфейс. Пользовательский интерфейс — один из важнейших элементов системы любого компьютера, поскольку от него зависит, насколько легко вам удастся заставить компьютер сделать то, что вам нужно. Любая мощная программа окажется бесполезной без тщательно продуманного пользовательского интерфейса. Практика сотрудничества обеспечивает обмен положительным опытом внутри педагогического сообщества, учителя посещают уроки своих коллег, обучаются друг у друга. Такому обмену способствует система разнообразных возможностей для карьерного роста, которая не только позволяет учителю наметить индивидуальную программу профессионального развития, но и помогает ему обмениваться опытом с коллегами. Благодаря сотрудничеству импульс к переменам смещается из центра на передний край — в школы, помогая школьным системам самостоятельно поддерживать уровень совершенствования.
- **Посредническое звено:** операционная система. Операционная система является самой важной программой в компьютере: она управляет работой всех остальных программ; выполняет основные задачи, такие как прием ввода данных с клавиатуры, вывод данных на экран, размещение файлов и папок на диске, управление внешними устройствами, например дисковыми накопителями и принтерами. Операционная система тесно связана как с пользовательским интерфейсом, так и с центральным процессором, и выполняет функцию посредника между ними. Посредническое звено играет очень сходную роль в системе школьного образования. Продвигаясь по пути совершенствования, изученные нами системы школьного образования все в большей степени рассматривали посредническое звено, соединяющее центр со школами, как средство поддержания уровня совершенствования. Посредническое звено выполняет

три важных для системы функции: оно предоставляет адресную и непосредственную помощь школам, является коммуникационным буфером между школами и центром, а также способствует обмену положительным опытом между школами.

- Воспитание нового поколения лидеров: центральный процессор. Центральный процессор выполняет все вычисления, производимые компьютером. Он считывает и запускает функции программ, а также распределяет потоки информации в системе компьютера. Именно центральный процессор гарантирует вам, что в следующий раз действие будет выполнено точно так же, как оно выполнялось ранее. В системе школьного образования непрерывность руководства играет аналогичную роль, поскольку именно лидеры в значительной степени влияют на приоритеты, установки, цели развития системы и выделение ресурсов на это развитие. Таким образом, для поддержания уровня совершенствования системы необходимо, чтобы смена руководства происходила безболезненно, тогда перемены будут носить эволюционный характер. Наиболее успешные примеры такой преемственности наблюдаются в системах, которые уже сегодня воспитывают новое поколение лидеров.

Далее мы рассмотрим примеры воплощения на практике каждого из этих элементов педагогики системы.

3.1. Практика сотрудничества: пользовательский интерфейс

Практика сотрудничества позволяет учителям и руководителям школ работать сообща с целью создания эффективных методик преподавания и тщательно выбирать наиболее продуктивные из них, при этом не только обогащая свой собственный опыт, но и помогая коллегам. Практика сотрудничества — это метод, при помощи которого школьная система связывает воедино свои ценности и убеждения и внедряет их в повседневную педагогическую практику.

Системы, уже использующие подобные практики, подкрепляют их с помощью той или иной формы общественного признания квалификации и уровня профессионального развития своих учителей в рамках системы сопровождения карьеры. Тогда продвижение по службе является признанием не только профессиональной компетентности учителя, но и его приверженности соответствующим педагогическим ценностям, а также готовности к обмену опытом с коллегами. Мы рассмотрим сначала профессиональное сотрудничество учителей, а затем перейдем к карьерному росту.

Профессиональное сотрудничество

Как отмечает Ли Шульман, «одной из особенностей типичных педагогических систем является то, что они практически всегда подразумевают взаимодействие с другими людьми»²². Рассмотрев результаты более 50 тыс. исследований и 800 метаанализов учебных достижений учащихся, Джон Хэтти пришел к весьма важно-

²² Shulman L. S. Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, Summer 2005.



Рис. 26. Для учителей предназначены 56% механизмов поддержки и только 3% от общего количества мер по обеспечению ответственности и подотчетности

Процент мер воздействия, направленных на одну из групп, по данным всех систем*



* Ответственность и подотчетность: N = 101. Поддерживающие меры: N = 180.

Источник: База данных мер воздействия, McKinsey & Company.

му выводу: «Примечательным является тот факт, что наибольшее влияние на качество обучения достигается тогда, когда учителя в процессе преподавания являются одновременно и учениками»²³. В этом и состоит суть практики сотрудничества: учителя вовлекаются в совместное практическое и прикладное изучение собственной профессии.

Майкл Фуллан так описывает значимость практики сотрудничества, которую он называет коллективным потенциалом:

«Благодаря коллективному потенциалу группы — образовательные системы школ, округов, штатов — совершенствуются. Высокий коллективный потенциал и вообще коллективный потенциал, который в конечном счете что-то значит, — это когда группа

²³ Hattie J. Visible Learning. L.: Routledge, 2009.

совершенствуется сообща. Уровень эмоциональной вовлеченности и профессиональной компетенции, который достигается реализацией коллективного потенциала, неизмеримо выше, чем тот, который может быть достигнут реализацией индивидуального потенциала...

Коллективный потенциал позволяет обычным людям достигать невероятных результатов. Это происходит по двум причинам. Первая из них заключается в том, что информация о наиболее эффективных методиках преподавания становится более доступной в повседневной профессиональной практике. Вторую, и наиболее вескую, причину можно сформулировать так: совместная работа порождает приверженность своему делу. Нравственные обязательства становятся осязаемыми и необычайно значимыми, когда вы видите перед собой учеников и коллег, которые вместе с вами изменяют общество к лучшему и самосовершенствуются. Источник коллективной мотивации никогда не иссякнет, и скорость изменений при этом возрастает экспоненциально...»²⁴

Один из важнейших эффектов практики сотрудничества состоит в том, что она выступает в качестве механизма обеспечения ответственности и подотчетности, заменяя такие формальные методы, как аттестация или экзамен на подтверждение квалификации (рис. 26). Приступая к изучению лучших систем школьного образования, мы предполагали, что меры воздействия в отношении, с одной стороны, поддержки учителей, а с другой — обеспечения их подотчетности системы внедряют приблизительно в одинаковом количестве. Картина, выявленная в ходе рассмотрения 20 выбранных систем, оказалась совсем иной. Учителя получали весьма значительное количество поддержки: для них были предназначены 56% механизмов поддержки (например, профессиональное развитие и коучинг) и только 3% от общего количества мер по обеспечению подотчетности (аттестаций или квалификационных проверок). Каким же образом системы осуществляют контроль деятельности учителей, если не посредством проведения аттестаций? Существуют два ответа на этот вопрос. Один из способов контроля за деятельностью учителя в рамках данных систем — отслеживание учебных достижений его учеников. Такие системы фокусируются на результатах, достигнутых учащимися, а не на содержании обучения, предлагаемом учителем. Оценка успеваемости учащихся составляет 44% мер по обеспечению подотчетности, в то время как непосредственная оценка деятельности учителя — только 3%. Но даже если рассматривать оценку успеваемости учащихся как способ контроля деятельности учителя и сложить эти показатели, учителя все равно будут в большей степени получать поддержку (56%), чем нести ответственность за свою деятельность (47%). Второй способ контроля менее формален, но при этом более эффективен. Речь идет о сотрудничестве учителей. Формируя общее

²⁴ Fullan M. All systems go. 2010.



представление о предпочтительных методиках работы и основываясь на практическом изучении эффективности тех или иных способов обучения, учителя контролируют приверженность коллег общепринятым практикам.

Пример, иллюстрирующий влияние практики сотрудничества на проявление контроля со стороны коллег — или, пользуясь нашей аналогией, создание «пользовательского интерфейса», — привел для нас специалист в области образования из Онтарио²⁵. Это история об учителе, поступившем на работу в начальную школу, в которой практика сотрудничества поддерживалась как часть стратегии провинции в области обучения грамоте и основам математики. В рамках своих профессиональных сообществ учителя совместно рассматривали вопросы обучения и разрабатывали методики преподавания. В первую рабочую неделю к учителю обратились двое коллег с предложением использовать в обучении «словарные стены» (доски, на которых располагается активная лексика урока): они оба находили эту методику эффективной. Спустя две недели, в течение которых новый учитель не начал использовать в своем классе «словарные стены», коллеги вновь обратились к нему. На этот раз они были более настойчивы и объяснили, почему в их школе использовалась именно эта методика и какое значение она имеет для учащихся. Прошло еще несколько недель, но учитель по-прежнему не использовал рекомендованную методику. Однажды после уроков его коллеги пришли к нему в класс и просто сказали: «Мы пришли, чтобы установить “словарные стены”, и мы готовы помочь тебе научиться применять их во время занятий». За время работы в этой школе они разработали модель обучения, которая доказала свою эффективность и стала неотъемлемой частью системы их ценностей (их педагогического метода). Вот почему они ожидали, что их новый коллега тоже будет придерживаться этой методики. Эти учителя осознавали свои обязательства перед всеми учащимися, а не только перед своими учениками, а также свои обязательства в отношении норм и стандартов своей профессии и были готовы поддерживать своих коллег в использовании эффективных методов. «Словарные стены» учителя установили втроем.

Далее мы рассмотрим несколько примеров внедрения практики сотрудничества в различных системах.

Aspire Public Schools, система чартерных школ в штате Калифорния, значительно и последовательно превосходит по показателям учебных достижений другие школы в тех же учебных округах. В этих школах не проводится особый отбор при приеме, сюда поступают такие же дети, что и в остальные школы того или иного округа. Приведем для примера два города, в которых есть школы системы Aspire Public Schools, — Окленд и Стоктон. В то время как средний балл по API (Academic Performance Index — показатель

²⁵ Интервью с Мэри-Джин Галлахер, руководителем службы контроля за успеваемостью Онтарио. Ноябрь 2009 г.

академической успеваемости) за 2008 г. составил 695 в Окленде и 694 в Стоктоне, учащиеся Aspire Public Schools набрали соответственно 775 и 833 балла. Учебные достижения в этих школах растут быстрее, чем в других: за 2007/08 г. прирост баллов API превысил средние показатели в 3–5 раз. Один из лидеров Aspire Public Schools отмечает: «Мы прошли три этапа совершенствования: первым был наш “секретный компонент” — постоянство методов обучения и подотчетности, — обеспечивший рост успеваемости; затем мы приняли решение действовать целенаправленно, руководствуясь предельно четким пониманием индивидуальных потребностей учащихся и планомерно их удовлетворяя; и наконец, мы открыли для себя магическое действие совместного планирования уроков. Мы застряли перед отметкой 800 баллов, но после того как мы начали применять совместное планирование уроков, несколько наших школ преодолели эту отметку. Это был серьезный прорыв».

В основе системы ценностей Aspire Public Schools лежит стремление к совершенствованию, уровень которого можно определить конкретными показателями. Эта система едва ли не с религиозным рвением проводит эмпирический анализ эффективности методов обучения и применяет их на практике. Методы не должны непременно быть совершенными на начальном этапе, однако их необходимо постоянно улучшать, основываясь на показателях их продуктивности. Оценка эффективности метода базируется на конкретных данных; в системе ценностей Aspire Public Schools отсутствие данных подрывает доверие к суждению. И полученная информация может в корне изменить ситуацию. К примеру, на заре своего становления система Aspire Public Schools взяла за основу разновозрастное обучение, основываясь на исследовании, в котором были представлены достоинства такого подхода. Когда же выяснилось, что в школах, работающих по системе разновозрастного обучения, не выявлено прогресса в учебных достижениях, от этой модели отказались, сохранив те ее элементы, которые оказались продуктивными (например, один и тот же учитель работает с классом в течение нескольких лет) и отбросив остальные. После таких изменений успеваемость в школах резко возросла.

Совместное планирование уроков стало краеугольным камнем сотрудничества в Aspire Public Schools. По пятницам половина рабочего дня отводится для совместной работы по планированию уроков. В это время учителя изучают показатели успеваемости учащихся и разрабатывают планы уроков, которые будут отвечать их потребностям. В начальной школе учителя разбиваются на группы по годам обучения, в средней — на предметные группы; и в том и в другом случае активно используется помощь коучеров. Модель построения эффективного плана урока (часть «операционной системы» Aspire Public Schools; см. ниже) была разработана на основе практического опыта работы. Планы уроков характеризуются наличием восьми особых элементов и должны быть вписаны в рамки



курса и более крупной темы. Каждый план оценивается в соответствии с установленными правилами, которые четко определяют, что входит в обязанности учителей-стажеров, основной группы учителей, опытных учителей и заслуженных учителей.

Посетив несколько школ группы *Aspire Public Schools*, мы заметили очевидное сходство между используемыми методиками преподавания. Это единообразие не было введено в приказном порядке и является результатом практики сотрудничества. Учебные материалы и методы обучения разрабатываются учителями совместно, проходят проверку в классах, а результаты внимательно изучаются. Продуктивные методы активно распространяются и перенимаются коллегами. Методы, не приносящие результатов, отбрасываются. Учителя чувствуют свою ответственность не только за разработку и внедрение эффективных методов обучения, но и за распространение своего опыта в рамках образовательной системы. Таким образом, лучшие методы быстро становятся общепринятыми, что повышает качество преподавания в целом.

Аналогичный подход применяется в *Aspire Public Schools* в области методического коучинга. Ранее в школах использовались многочисленные и разнообразные методы коучинга и не было единого мнения о том, какие из них наиболее продуктивны. С целью внести ясность в школах провели опросы. Используя полученные данные, специалисты *Aspire Public Schools* разработали нормативное руководство по методическому коучингу, получившее название «Четыре закона коучинга». Коучеры проводят 85% времени в школах. Минимальное количество встреч с учителями определено количественно для каждого коучера. Они принимают участие как в планировании уроков, так и в процессе преподавания «в реальном времени» — в этом случае коучер находится во время занятия в классе; для обеспечения поддержки и руководства в режиме реального времени с целью повышения качества преподавания используются микрофон и наушники. Практика сотрудничества характерна для систем, находящихся на высоком уровне совершенствования, независимо от культуры, к которой они принадлежат. Мы сталкивались с примерами использования практики сотрудничества во всех успешных системах школьного образования. К примеру, в Гонконге такая практика, включающая групповое обучение и консультирование, занимает 50 из 150 часов, отведенных на профессиональное развитие учителей в течение каждых трех лет. Здесь существует Ассоциация по поддержке школьного образования, которая объединяет школы в совместной работе по внесению изменений в учебные планы. Также в Гонконге функционируют профессиональные образовательные сообщества, в которых учителя занимаются разработкой и распространением эффективных методик преподавания. В Латвии практика сотрудничества реализуется немного иначе. Одна из лидирующих школ открыла «педагогическую лабораторию», в которой учителя разрабатывают планы уроков, записывают их на видео, делятся этими планами с коллегами

и обсуждают их. Каждый учитель обязан разработать и представить не менее трех-четырёх открытых уроков в год. В «лабораторию» приглашаются и учителя других школ, поскольку стремление к совершенствованию методики преподавания рассматривается как обязательство перед самой профессией учителя, а не только перед школой, в которой он работает. Ещё одним примером реализации практики сотрудничества может послужить опыт бостонских средних школ, которые выделяют «время для совместного планирования», чтобы учителя, преподающие один и тот же предмет и (или) работающие в одной параллели, могли поработать над планом урока вместе. И наконец, приведем в пример Англию, где в 1999 г. Министерство образования поручило группе ведущих учителей математики проводить открытые уроки для учителей математики в начальных классах, формируя тем самым эффективную модель обучения. Десять лет спустя, в 2009-м, этот метод был введен и в средних школах.

Приведенные нами примеры практики сотрудничества реализуются в системах, находящихся этапе «хороший» и выше. Системы, находящиеся на более низких этапах, в большей степени полагаются на профессиональную подготовку учителей как средство распространения основ педагогического знания. Развитие эффективной практики сотрудничества во многом зависит от деятельности опытных учителей. Как сказал по этому поводу сингапурский специалист в области образования, «в 80-е годы такое эффективное внедрение профессиональных образовательных сообществ было невозможно. Тогда еще не существовало системы уровней квалификации школьных учителей и подобная попытка могла бы ухудшить ситуацию. Однако сейчас, когда у нас появились высококвалифицированные учителя и лидеры, мы смогли начать переход к практике сотрудничества... И она действительно работает». И хотя, возможно, существуют аргументы за введение профессионального сотрудничества в системах с низкими показателями, независимо от профессионального развития учителей, опыт систем, находящихся на этапе «от неудовлетворительного к удовлетворительному», показывает, что наиболее быстрым способом вызвать заметные изменения является осуществление централизованного руководства в сфере преподавания (путем предоставления подготовленных материалов и профессиональной подготовки учителей). Однако по мере того как способности учителей улучшаются, разрыв в профессиональном развитии между учителями и их наставниками уменьшается, что в конечном счете приводит самих учителей на позиции экспертов преподавания в рамках своей системы.

Возможности для профессионального роста

С того момента как учитель выбирает подход к обучению в соответствии с педагогическими ценностями системы и находит способ выражения этих ценностей в эффективной методике преподавания, он становится весьма ценным ресурсом в рамках данной



системы школьного образования. И система создает возможности для внедрения его полезного опыта путем продвижения такого учителя на более подходящую должность. По мере того как учитель развивается в профессиональном отношении, он приобретает новые обязанности в качестве педагога, консультанта, руководителя, а также разработчика новых учебных планов. Далее мы рассмотрим, как происходит профессиональное развитие в различных системах.

В 1996 г. в Литве была введена новая система аттестации учителей, направленная на повышение их профессионального уровня и обеспечение зависимости вознаграждения от квалификации²⁶. Данная система предусматривала пять уровней квалификации, подразумевающих различную степень ответственности и обязательств:

- младший учитель: начальный уровень квалификации учителя-стажера;
- учитель: специалист признается квалифицированным учителем по истечении одного года преподавания; уровень присуждается директором школы;
- старший учитель: учитель, имеющий двухлетний опыт преподавания. В обязанности старшего учителя входит коучинг коллег; уровень присуждается совместным решением директора школы и муниципалитета;
- методист: учитель, имеющий опыт работы старшим учителем в течение пяти лет и выполняющий обязанности коучера в своем районе; уровень присуждается муниципалитетом;
- эксперт: учитель, проработавший в ранге методиста семь лет (т. е. имеющий общий опыт преподавания не менее 15 лет), выполняющий обязанности коучера на национальном уровне и участвующий в разработке учебных планов; уровень присуждается Институтом повышения квалификации при Министерстве образования Литвы при условии выдвижения кандидатуры директором школы и одобрения со стороны муниципалитета.

Первоначально оценка деятельности преподавателей осуществлялась во время открытых уроков (иногда проводилась видеосъемка этих уроков); также учителя были обязаны пройти курсы повышения квалификации и сдать экзамены. Литовские учителя были довольны такой системой, успеваемость учащихся на национальном уровне заметно улучшилась. Однако в начале нынешнего столетия правительство Литвы заморозило оклады работников государственных учреждений и передало присуждение уровней методиста и эксперта в ведение школ, что привело к некоторому снижению требований в системе аттестации. Например, в 1998 г. только 12% учителей имели ранг методиста, а к 2005 г. их стало 20%. Практика сотрудничества, описанная

²⁶ При достижении каждого последующего уровня производится увеличение заработной платы на 10%, что превышает обычную ежегодную прибавку.

нами ранее, в совокупности с системой профессионального развития учителей способна обеспечить поддержание достигнутого уровня совершенствования; с течением времени источник совершенствования системы сместится от центрального руководства к самим педагогам. Учителя способны самостоятельно поддерживать уровень совершенствования системы, поскольку источником мотивации для них становится осознание значимости выполняемой работы, а также их самостоятельности в сфере формирования методики преподавания.

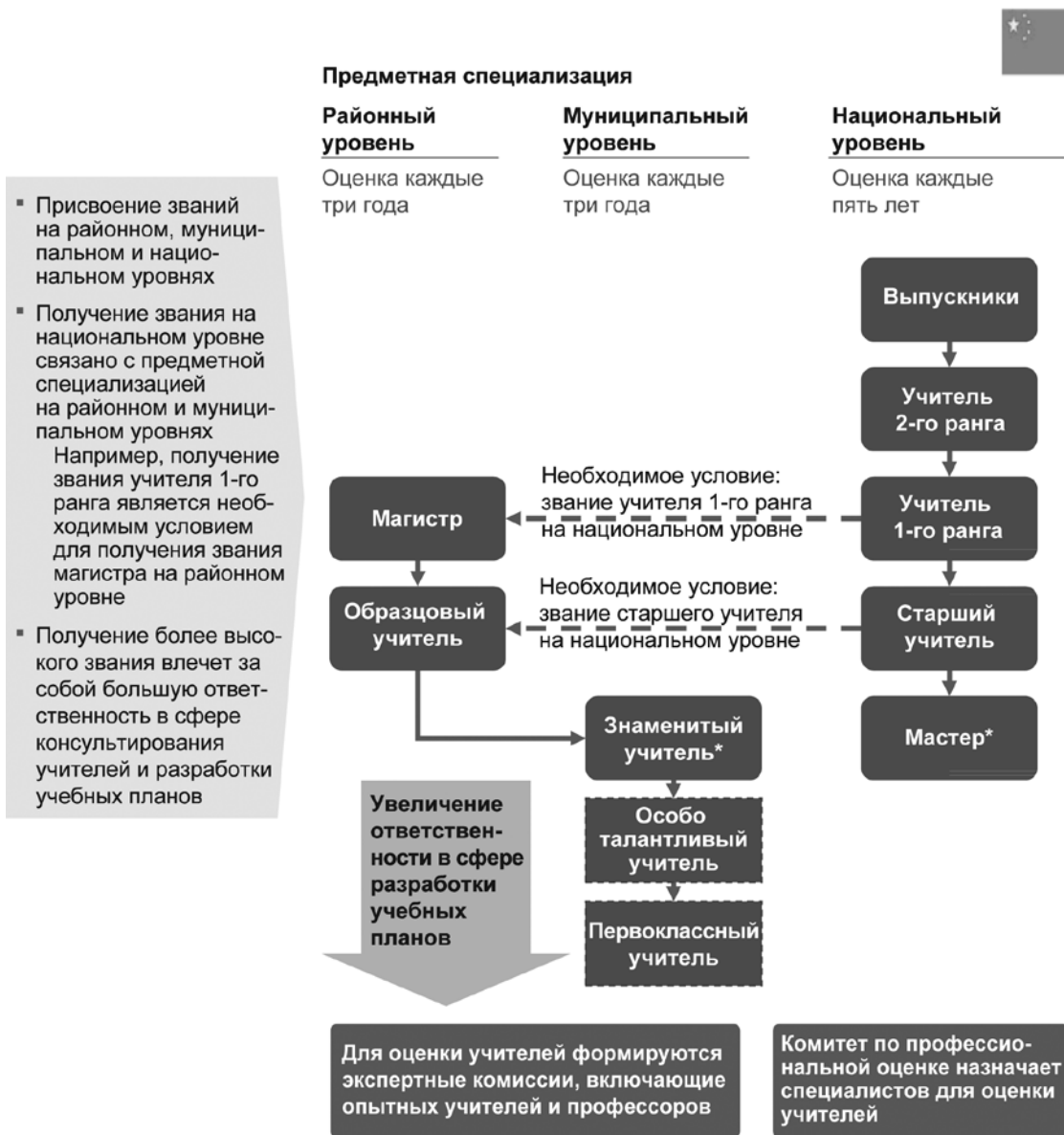
Подобно тому как пользовательский интерфейс компьютера определяет впечатление от его использования, практика сотрудничества, реализуемая в рамках школьной системы, определяет ее педагогику. Лидеры систем с налаженной практикой сотрудничества подтвердили, что она обуславливает три вида изменений в системе. Во-первых, учителя в школах, использующих практику сотрудничества, отходят от позиций единоличных правителей. Методика преподавания становится предметом общего обсуждения, и учителя совместно несут ответственность за учебные достижения учащихся. Во-вторых, отмечается культурный сдвиг: акцент смещается с содержания обучения на его результаты. Источником такого сдвига являются как повышение внимания к показателям учебных достижений учащихся, так и совместная разработка подходов, которые позволят повысить качество обучения. Лидеры школьных систем уверены в том, что такой сдвиг необходим для успешного обучения. В-третьих, практика сотрудничества ведет к созданию нормативной модели эффективного преподавания — пользовательского интерфейса, который сохраняют и развивают сами учителя. Наличие такой модели характерно для любой серьезной профессии: врачи, юристы, бухгалтеры сходным образом устанавливают нормы доброкачественной практики и контролируют соблюдение этих норм своими коллегами. Ли С. Шульман описывает это явление следующим образом: «Любая типичная педагогическая система... имеет сложную структуру, некий комплекс представлений о наилучших способах передачи того или иного знания или умения. У этой системы есть также некая имплицитная структура, духовное измерение, включающее комплекс представлений о профессиональных позициях, ценностях и установках».

Kumai

В Китае команды по обучению и развитию, или джао ян цзу, работают совместно со школами в сфере разработки методик преподавания, распространения новых знаний и обмена опытом. Эти команды играют роль педагогического стержня школьной системы. К примеру, в школах Шанхая группы учителей-предметников (например, все учителя математики 3-х классов) встречаются каждую неделю для обсуждения итогов прошедшей недели и планирования уроков на следующую неделю.



Рис. 27. Возможности для профессионального развития учителей в Китае



- Присвоение званий на районном, муниципальном и национальном уровнях
- Получение звания на национальном уровне связано с предметной специализацией на районном и муниципальном уровнях. Например, получение звания учителя 1-го ранга является необходимым условием для получения звания магистра на районном уровне
- Получение более высокого звания влечет за собой большую ответственность в сфере консультирования учителей и разработки учебных планов

* Эти учителя проводят в своих школах семинары по разработке учебных планов, профессиональному развитию учителей и консультированию.

Источник: Интервью, проведенные авторами.

Руководители таких групп (например, групп по истории, математике, естествознанию) также проводят еженедельные встречи для обсуждения возможного совершенствования содержания обучения. Помимо этого, по распоряжению районного управления образования руководители предметных групп обязаны регулярно посещать другие школы для присутствия на открытых уроках и обмена опытом. Целью джао ян цзу является становление корпоративной ответственности за используемые методики преподавания, обеспечение постоянства практики и распространения наиболее эффективных методик в рамках системы.

Такая форма обучения дополняется интегрированной системой карьерного роста и профессионального признания учителей на национальном уровне, на уровне провинции (или муниципальном) и на районном уровне (рис. 27). Получение того или иного ранга или звания влечет за собой необходимость соответствовать определенным требованиям как в сфере преподавания, так и в деятельности по развитию системы образования. Оценивают учителей на соответствие рангу или званию специалисты по оценке и экспертные комиссии, в которые входят опытные учителя и профессора. В Шанхае присуждение ранга на национальном уровне проводится параллельно с присуждением ранга на муниципальном и районном уровне. Таким образом, учитель может получить звание учителя 1-го ранга на национальном уровне и магистра на районном уровне, при том что первое из этих званий является необходимым условием для получения второго. Для получения на муниципальном уровне звания «знаменитого учителя», или минг ши, необходимо иметь звание старшего учителя на национальном уровне. Учителя, получившие это звание, играют важнейшую роль в системе профессионального наставничества. Каждый минг ши обязан обучать определенное количество других учителей, проводя встречи с ними раз в две недели. Минг ши также предоставляется возможность проводить в своих школах семинары по развитию, в рамках которых осуществляется разработка учебных планов и профессиональная подготовка учителей, работающих в школах района.

3.2. Посредническое звено: операционная система

Формулируя гипотезы нашего исследования, мы предполагали, что прогресс системы в целом потребует совершенствования как школ, так и центра, т. е. министерства или иного органа управления. И действительно, невозможно повысить качество подготовки учащихся без совершенствования процесса обучения и обеспечить систематическое и устойчивое совершенствование школьной системы без преобразования поддержки и руководства, предоставляемых центром. Однако в ходе исследования обнаружился фактор, влияния которого на школьную систему мы не ожидали и который не обсуждали во время многочисленных бесед со специалистами в области образования до посещения изученных нами



систем. Этим фактором оказалась важнейшая роль, которую играет посредническое звено между школами и центром. Пользуясь нашей аналогией с компьютером, это операционная система, выполняющая функции переводчика и проводника между пользовательским интерфейсом и центральным процессором. Мы выяснили, что поддержание уровня совершенствования системы в течение продолжительного периода времени требует интеграции и взаимосвязи на каждом уровне системы, от классной комнаты до кабинета старшего школьного инспектора или министра образования (рис. 28). Посредническое звено, подобно операционной системе, играет роль посредника, обеспечивая взаимосвязь между школами и центром.

Рис. 28. Совершенствование системы требует интеграции и согласованности на каждом уровне



Все вышесказанное не означает, что реформирование школьной системы должно начинаться с этого этапа. Во всех рассмотренных нами системах сначала реформировались школы и центр по отдельности. Попытки усилить посредническое звено обычно предпринимались позднее, когда начинала остро ощущаться

Рис. 29.

Посредническое звено играет важную роль в обеспечении и поддержке уровня развития

Школы	Количество	Посреднические звенья		
		Звено 1	Звено 2	Звено 3
Aspire Public Schools	30	Регионы (3)		
Лонг-Бич	92	Старшие суперинтенданты, отвечающие за соответствующий уровень обучения (2)		
Бостон	135	Кластер (9)		
Сингапур	326	Кластеры (28)		
Словения	977	Муниципалитеты (210)		
Латвия	982	Муниципалитеты (118)	Регионы (5)	
Гонконг	1196	Региональные отделения (4)		
Литва	1415	Муниципалитеты (60)	Округа (10)	
Армения	1452	Маршеры (10)		
Саксония	1480	Региональные филиалы образовательного агентства (5)		
Западная Капская провинция	1569	Округа (49)	Районы (8)	
Иордания	4280	Провинции (12)		
Онтарио	4423	Управляющие советы школ (72)		
Южная Корея	11383	Округа/графства (118)	Региональные отделения (16)	
Чили	11763	Коммуны/муниципалитеты (346)	Провинции (138)	Регионы (15)
Минас Жерайс	17900	Муниципалитеты (853)	Региональные отделы по образованию (46)	
Англия	24570	Населенные пункты с местным самоуправлением (353)		
Польша	25769	Гмины (муниципалитеты) (2478)	Повяты (уезды) (379)	Воеводства (провинции) (16)
Гана	28764	Округа (170)	Регионы (10)	
Мадхья-Прадеш	138527	Кварталы (~250–350)	Округа (48)	

необходимость в активной помощи взаимодействию между элементами системы, стоящей на пути совершенствования. Как выразился один из лидеров школьной системы Англии, «то, что происходит в школах и классах, всегда должно быть в центре внимания, и для нас так оно и было. Однако, оглядываясь назад, нельзя не отметить, что мы могли бы раньше осознать всю значимость местных органов управления образованием для повышения качества обучения в школах и классах нашей образовательной системы. Как только мы это выяснили, произошли серьезные изменения».

В некоторых системах, где посредническое звено уже существовало, его роль в передаче достигнутых улучшений с одного уровня на другой возросла: это случилось, например, с местными



органами управления образованием в Англии, с муниципалитетами в Польше, со школьными советами в Онтарио, с округами в Западной Капской провинции, с органами региональной поддержки школ в Гонконге, с региональными отделениями в Южной Корее. В других системах, где такого посредника не существовало, например в Сингапуре и Бостоне, посредническое звено (кластеры школ) создавалось с нуля с целью удовлетворения потребности в усилении поддержки и координации между школами (рис. 29).

Все посреднические звенья имеют общую цель, как и компьютерные операционные системы. Эта цель заключается в осуществлении интерпретации, стандартизации и коммуникации. И так же как существует несколько видов операционных систем, могут существовать различные виды посреднических звеньев. В изученных нами 20 системах мы выделили четыре типа посреднических звеньев: локальное посредническое звено, кластеры школ, предметное посредническое звено и посредническое звено по уровням обучения.

Большая часть изученных нами систем использует локальные посреднические звенья, предназначенные для передачи административной, финансовой и методической поддержки с национального/государственного/регионального уровня на окружной/муниципальный уровень, а в особо крупных системах — на ближайший нижестоящий уровень.

Остальные виды посреднических звеньев зависели от контекста и отвечали особым потребностям конкретных систем. Кластеры школ, как в Сингапуре и Бостоне, и предметные посреднические звенья, как джао ян цзу в Китае, создавались по мере возникновения необходимости более интенсивной координации и взаимодействия между школами. Для удовлетворения этой потребности участники посреднического звена набираются непосредственно в школах (как правило, это директора школ), и они работают при минимальной административной и технической поддержке; такие посреднические звенья отличаются от остальных тем, что они ориентированы на отношения между школами в более значительной степени, чем на отношения между школами и центром. Четвертый вид посреднических звеньев распространен в школьных системах, имеющих отдельные структуры управления для начального и среднего звена, например в объединенных учебных округах Лонг-Бич.

Несмотря на некоторые формальные различия, все виды посреднических звеньев выполняют одни и те же функции в поддержании уровня совершенствования системы. Как правило, следующие три:

- оказание адресной помощи школам;
- выполнение роли буфера между центром и школами с целью обеспечения коммуникации и интерпретации целей совершенствования, что позволяет контролировать сопротивление изменениям;

- развитие сотрудничества между школами путем распространения наиболее эффективных методик преподавания, помощи в организации взаимной поддержки, обмена опытом и стандартизации методов обучения.

Рассмотрим эти функции более подробно.

Оказание адресной помощи школам

Выбор конкретных поддерживающих мероприятий и их реализация могут отличаться от системы к системе (рис. 30). Для того чтобы лучше понять, как это происходит на практике, рассмотрим пример Западной Капской провинции.

В социально-демографическом отношении Западная Капская провинция представляет значительное разнообразие, как и все девять провинций Южно-Африканской республики. 1500 школ Западной Капской провинции разделены по восьми округам: от обеспеченных южных пригородов Кейптауна до более бедных и плотно заселенных городов и сельских территорий Капских

Рис. 30. Посреднические звенья оказывают адресную помощь школам

Описание

Онтарио, Канада



- Внесение поправок в Закон об образовании в 2009 г. усилило ответственность школьных советов за успеваемость учащихся (в дополнение к административным и финансовым обязательствам)
- Чиновники службы контроля за успеваемостью активно содействуют развитию профессиональных образовательных сообществ директоров в школьных советах

Южная Корея



- Окружные отделения предоставляют курсы повышения квалификации для учителей в зависимости от потребностей школ данного округа
- Внедрение реформ зачастую осуществлялось при помощи региональных отделений (например, реформы KEDI (Korea Educational Development Institute — Институт развития образования Кореи) в сфере ИКТ в 1990-е годы)

Западная Капская провинция, Южная Африка



- В каждом округе существуют группы специалистов различного профиля, оказывающие помощь школам на пути совершенствования (консультанты по обучению грамоте и координаторы учебных планов, а также группы, осуществляющие административную поддержку)
- Округа/районы определяют проблемы, обусловленные местной спецификой, и разрабатывают соответствующие решения (например, проведение переговоров с фермерами-виноделами с целью добиться для работников ферм возможности посещать школы, где учатся их дети)

Источник: Интервью, проведенные авторами.



винных земель. На ранних этапах совершенствования системы Министерство образования Западной Капской провинции приняло решение внедрять такой подход, который удовлетворял бы потребностям всех школ провинции. Тем не менее, было очевидно, что возложить всю ответственность за повышение качества обучения на школы невозможно: слишком ограничены были возможности, слишком низки показатели успеваемости учащихся, а потребность в совершенствовании была слишком острой. Таким образом, школьная система Западной Капской провинции столкнулась с необходимостью разработки подхода, который удовлетворил бы различные потребности округов и школ, будучи достаточно единообразным и в то же время гибким.

В 2002 г. Министерство провинции остановило процесс разработки нового учебного плана, осуществляемый под руководством центра и при поддержке экспертов, так как желаемые результаты не были достигнуты, и организовало встречу окружных руководителей для разработки стратегии обучения грамоте. Они выделили три области совершенствования, на которых должны были сосредоточиться все округа: во-первых, профессиональное развитие и поддержка учителей; во-вторых, предоставление необходимых ресурсов и методических материалов; в-третьих, исследования и отстаивание прав граждан. Работая в очерченных рамках, округа, тем не менее, должны были иметь достаточно свободы для использования различных подходов в зависимости от потребностей школ каждого конкретного округа. Основанием для такого решения послужила уверенность в том, что целевую поддержку школ и сообществ лучше проводить на окружном уровне, а не на уровне провинции. Таким образом, округа получили возможность распределять ресурсы и поддерживать школы, а также выбирать способы взаимодействия со школами. Для обеспечения контроля и необходимого уровня интеграции в Западной Капской провинции была сформирована координационная группа по вопросам обучения грамоте и основам работы с числом. Предоставление округам таких полномочий не только не уменьшило значение руководства провинции для школ, но и расширило их возможности в выработке стратегии обучения грамоте и основам работы с числом и продвижении инноваций. Выполнение функции посредника позволило властям провинций решать практические задачи в работе с руководителями округов и контролировать результаты, достигнутые школами и округами в обучении 3-х и 6-х классов.

Появление такого посреднического звена обеспечило более активное взаимодействие между школами и центром. Уровень оказываемой поддержки значительно возрос, и отношения между школами и центром изменились: если раньше это были нерегулярные визиты представителей руководства провинции или округа, то сейчас специалисты по поддержке только что не разбивали лагерь у дверей школ. Изменился и дух взаимодействия — теперь школы не подвергались инспекции, а получали партнерскую

помощь и поддержку. И сейчас окружные команды специалистов проводят еженедельные встречи для обсуждения своих визитов в школы, разрешения возникающих проблем и привлечения при необходимости поддержки от округа, провинции или внешних партнеров, таких как неправительственные и общественные организации, действующие на данной территории.

Разумеется, нельзя сказать, что все обстоит идеально. Специалисты в области образования, с которыми мы беседовали в Западной Капской провинции, отмечали, что успехи в обучении основам работы с числом не так значительны, как в обучении грамоте, а также что обучение грамоте проходит более успешно в 3-х классах, чем в 6-х. Однако они также не замедлили подчеркнуть, что это только начало, и выразили уверенность в том, что выбор траектории совершенствования для их системы был сделан правильно.

Выполнение роли буфера

Посредническое звено играет важную роль в обеспечении взаимодействия между школами и центром, акцентируя внимание на значимых аспектах и в то же время контролируя сопротивление изменениям. Оно повышает эффективность взаимодействия, передавая инструкции и рекомендации из центра в школы, а также отклики и предложения из школ в центр. Посредническое звено также контролирует сопротивление изменениям, решая задачи на месте и акцентируя внимание на тех задачах, которые требуют внимания со стороны центра, при этом отсеивая большую часть несущественных вопросов, которые всегда возникают в период проведения серьезных изменений. Рассмотрим для примера роль посреднического звена в процессе совершенствования польской школьной системы.

Как уже было отмечено ранее, в 1999 г. перед школьной системой Польши стояла трудная задача открытия 4 тыс. средних школ младшего звена. По большей части эту задачу предстояло решить путем закрытия начальных школ и реформирования их в младшие средние. Это решение было воспринято неоднозначно. Родители и учителя, обеспокоенные предстоящим закрытием местных начальных школ, выступали против реформы. Все 2500 муниципалитетов Польши получили задание провести реструктуризацию, при этом им была дана возможность выбирать методы работы с учетом местных особенностей. Муниципальным органам власти удалось самостоятельно преодолеть сопротивление жителей, что позволило системе в целом установить гораздо более прочный контакт с местным населением, чем если бы министерство попыталось работать с ним напрямую.

Каждый муниципалитет стремился донести до жителей информацию о том, каковы будут экономический эффект и качественные изменения школ в результате реформы. Для убеждения населения в важности реформы муниципалитеты использовали различные методы. Им пришлось решать и практические задачи, связанные



с реструктуризацией школ, такие как обеспечение автобусных перевозок для школьников, вынужденных добираться из отдаленных районов. В некоторых случаях властям приходилось идти на определенные уступки, чтобы добиться согласия жителей на необходимые, но непростые изменения школьной системы. Такой уступкой могло стать, например, развитие местной инфраструктуры — постройка моста или дороги как условие принятия реструктуризации населением. Предоставив муниципалитетам подобные полномочия при внедрении реформы, школьная система Польши справилась с сопротивлением путем принятия решений, которые сделали изменения более приемлемыми для школ и общества.

Третья функция посреднического звена в поддержании уровня совершенствования системы заключается в предоставлении каналов связи, посредством которых школы могут обмениваться опытом, развивать стандартизированные методики и поддерживать друг друга. Именно так поставлено дело в кластерах школ Сингапура и Бостона. Кластеры школ были созданы в Сингапуре в 1997 г. для предоставления директорам школ возможности обмениваться опытом и наиболее эффективными методиками, а также для распределения ресурсов на местном уровне. Бостонские средние школы были сгруппированы в девять кластеров по географическому признаку, и эти объединения также предоставляли возможность обмениваться опытом директорам школ и учителям. Лидеры бостонских кластеров выбирались из числа лучших директоров для работы в качестве наставников для остальных. Школы внутри каждого кластера были формально связаны на уровне директоров, и помимо этого кластеры представляли собой сеть взаимодействия между учителями и между учащимися. Сходные функции выполняет посредническое звено в Китае и Западной Капской провинции. В Китае джао ян цзу проводят стандартизацию методик преподавания во всех школах своего округа и предоставляют возможность руководителям предметных групп обмениваться опытом с коллегами. В Западной Капской провинции окружные координаторы по грамотности работают в достаточно тесном контакте, чтобы определить, какие из методик являются эффективными; при необходимости они делятся результатами своих исследований с руководством на уровне провинции. Координаторы регулярно проводят встречи с коллегами на окружном и региональном уровнях, а также встречаются с координационной группой по вопросам обучения грамоте и основам математики. В рамках этих встреч они ищут решения проблем, с которыми сталкиваются школы, и делятся эффективными методиками, обнаруженными в ходе работы в школах. Один из координаторов по вопросам обучения грамоте рассказал нам, как он работает: «Когда я узнаю, что в школе происходят какие-то положительные изменения, я иду туда. После визита я могу обратиться к заместителю руководителя провинции с отчетом об увиденном, а также рассказать об этом на встрече

*Развитие
сотрудниче-
ства меж-
ду школами*

с координационной группой провинции. Таким образом, мой отчет получают и руководство, и мои коллеги, которые могут использовать это знание в своей работе».

Во всех изученных нами системах, несмотря на их структурные различия, посреднические звенья эффективно обеспечивали коммуникацию, обмен опытом, поддержку и стандартизацию методик как между школами, так и между школами и центром.

3.3. Воспитание нового поколения лидеров: центральный процессор

Ни один компьютер не способен работать, если не обеспечено регулирование и постоянство его функций. Это постоянство отчасти зависит от работы операционной системы и от того, как ее представляет пользовательский интерфейс. Однако при более пристальном рассмотрении становится очевидно, что эффективность работы компьютера зависит от надлежащего функционирования центрального процессора. Именно он гарантирует вам, что и в этот, и в следующий раз действие будет выполнено точно так же, как оно выполнялось ранее. В школьных системах такое постоянство обеспечивают руководители: они гарантируют, что будущие лидеры системы будут также придерживаться явных и неявных педагогических принципов, присущих данной системе. Наиболее успешные примеры преемственности руководства демонстрируют те системы, которым удалось вырастить новое поколение лидеров в рамках самой системы. В течение 30 лет сингапурская школьная система шла по пути стабильного улучшения, время от времени изменяя курс, но никогда не останавливаясь, не пятясь назад, двигаясь вперед и только вперед. Среди изученных нами 20 систем именно она выработала наиболее структурированный подход к выявлению и воспитанию будущих лидеров системы и руководителей школ.

Используя систему профессионального роста учителей, описанную нами ранее в этой главе, Сингапур осуществляет отбор и воспитание талантливых педагогов для руководящих должностей в рамках самой школьной системы. Все руководящие должности, вплоть до министра образования, могут быть заняты только профессиональными педагогами и являются частью системы профессионального роста учителя. Таким образом, сопровождение карьеры всех подающих надежды учителей обеспечивает непрерывный процесс подготовки лидеров. Учителя, потенциально способные занять пост директора школы, выявляются на начальных этапах работы и получают назначения на руководящие должности в школе, например на должности руководителей предметных или уровневых групп или начальников отделов. Для подготовки к выполнению административных обязанностей они проходят четырехмесячное обучение (курс «Менеджмент и управление в школах») с отрывом от производства на базе Национального института образования. Учителя, подтвердившие свою готовность к продвижению на следующий уровень руководства, проходят собеседование на должность заместителя директора.



Заместители директора обучаются по шестимесячной программе «Руководители образования», близкой по тематике и интенсивности подготовки с курсами для руководителей в бизнес-школах, но ориентированной на функции, которые они призваны выполнять в сфере образования.

С 1980-х годов школьная система Сингапура уделяла особое внимание профессиональному развитию директоров и в настоящее время продолжает разрабатывать меры поддержки и обучения для них. С 2007 г. действует система менторства: директора школ, только что получившие назначение, работают в паре с более опытными директорами. Они также проходят специальную программу развития, разработанную в стиле подготовки генеральных директоров компаний. Опытные директора школ имеют право на творческий академический отпуск, а лучшие из них могут получить должность руководителя кластера — сделать первый шаг на пути к руководству на уровне всей образовательной системы.

За последние 20 лет объединенный учебный округ Лонг-Бич стал в США образцом для подражания в реформировании системы муниципальных школ, а также в обеспечении непрерывности руководства. В течение этих двух десятилетий в Лонг-Бич было только два старших школьных инспектора: Карл Кон и его преемник и бывший заместитель Крис Стейнхаузер, что обеспечило постоянство в разработке методик и в ценностных установках. Например, одна из особых методик руководства — неофициальные встречи с педагогами и представителями местной общественности для обсуждения проблем и потребностей школ, которая называлась «Печенье у Карла», — получила со временем новое название: «Кофе с Крисом». И хотя некоторые изменения в приоритетах и подходах все-таки имели место, они носили эволюционный, а не революционный характер. Традиционные для системы Лонг-Бич практики консультирования, ответственности за все школы системы, принятия решений на основе достоверных данных, ориентации на результаты обучения в большей степени, чем на содержание преподавания, — все эти отличительные особенности глубоко укоренились в системе.

Однако не каждая школьная система развивалась в таких благоприятных условиях, которые создает длительный срок пребывания лидера системы в своей должности. На примере Литвы мы можем увидеть, как система обеспечивает постоянство лидерства при регулярной смене руководства. После распада Советского Союза первым министром образования и культуры Литвы стал Дарюс Куолис, который занимал эту должность с марта 1990 г. по декабрь 1992 г. За время своего пребывания в должности он разработал и запустил стратегию развития школьной системы Литвы. Преемник Куолиса предложил ему остаться в министерстве на должности советника, и бывший министр проработал в этом качестве до апреля 1993 г. В этот период (1991–1993 гг.) должность заместителя министра образования и культуры занимал Корнелиус

Плателис. Позднее, с мая 1998 г. по ноябрь 2000 г., Плателис находился на посту министра образования, в то время как Куолис выполнял обязанности советника президента по социальным вопросам, включая и образование. В течение этого периода многие сотрудники министерства продвинулись на более высокие должности. Например, нынешний директор департамента общего образования (ответственного за школьную систему) в те годы был членом команды, занимавшейся разработкой образовательной стратегии Куолиса, и в течение последующих лет занимал несколько постов, связанных с контролем внедрения этой стратегии. Таким образом, лидеры системы школьного образования Литвы воспитывали своих будущих преемников, обеспечивая постоянство системы.





Процесс совершенствования школьной системы Онтарио начался не так давно, однако в том, что касается выявления будущих лидеров системы среди ее членов, он протекал по схожему с Литовской школьной системой сценарию. Кэтлин Винн, министр образования Онтарио с 2006 по 2010 г., ранее занимала пост парламентского помощника Джерарда Кеннеди, министра образования Онтарио с 2004 по 2006 г. Мэри-Джин Галлахер, заместитель министра по вопросам учебных достижений учащихся, была директором окружного школьного совета, перед тем как сменить Эвис Глейз на позиции лидера стратегии в области обучения грамоте и основам математики. Мэри-Джин Галлахер одной из приоритетных целей считала включение секретариата по вопросам обучения грамоте и основам математики в состав Министерства образования, чтобы придать таким образом этой стратегии статус постоянной и ключевой функции министерства. Другие лидеры, например преемник Кэтлин Винн на посту министра образования Леона Домбровски, пришли в школьную систему Онтарио извне, однако ранее являлись членами правительства премьер-министра Далтона МакГинти и, следовательно, были знакомы с приоритетами этой системы и избранным подходом к процессу совершенствования. Майкл Фуллан, выдающийся специалист в области образования и преподаватель Института образования Онтарио, выполнял функции советника премьер-министра Далтона МакГинти в течение всего процесса совершенствования системы, также поддерживая постоянство руководства.

Другие системы также опирались на ключевую фигуру в лице политического или стратегического лидера системы (рис. 31)²⁷. Например, срок пребывания в должности стратегического лидера Армении на данный момент составляет 15 лет, однако за этот период в стране сменились десять министров образования. В Англии за время пребывания Тони Блэра в должности премьер-министра сменились пять госсекретарей по образова-

²⁷ Термин «стратегический лидер» используется для обозначения фигуры, ответственной за стратегическое направление и проведение реформы школьной системы.



Рис. 31. Стабильность системы может поддерживать как политический, так и стратегический лидер

		Стратегический лидер	Срок пребывания в должности Количество лет	Политические лидеры
Стратегические лидеры		Карине Арутюнян	15 ^а	▪ С 1995 г. в Армении сменились десять министров образования
	 Западная Капская провинция	Брайан Шредер	10 ^а	▪ С 2000 г. в Западной Капской провинции сменились пять представителей Исполнительного совета по образованию
Политические лидеры		Ли Куан Ю	31 ^б	▪ В период пребывания в должности, включая 1980–1990-е годы, сменилось множество заместителей министра и министров образования
	 Онтарио	Далтон МакГинти	7 ^а	▪ С 2003 г. сменились три заместителя министра и два руководителя службы контроля за успеваемостью

^а Занимал(а) данную должность в период проведения исследования.

^б Ли Куан Ю занимал пост премьер-министра в период с 1959 по 1990 г., однако в данном докладе рассматривается преимущественно период с 1980 г.

Источник: Интервью, проведенные авторами.

нию и два заместителя министра образования. Несмотря на регулярную смену лидеров, этим системам удалось обеспечить непрерывность руководства.

Система стабильно продвигалась по пути совершенствования благодаря тому, что лидеры передавали друг другу опыт и ответственность за ее педагогическую составляющую. При назначении специалистов на ключевые руководящие должности эти системы

были способны выявить лидеров, обладающих необходимыми качествами и опытом. И это не было случайной удачей: они целенаправленно воспитывали своих будущих руководителей. Именно поэтому процесс совершенствования таких систем проходит эволюционно — без перебоев и нарушений, последовательно и гармонично.

4. Пусковой импульс

В школьных системах, успешно запустивших процесс реформирования и стабильно его поддерживающих, возникновение пускового импульса было связано по крайней мере с одним из трех событий: политическим или экономическим кризисом, появлением влиятельного доклада, критикующего существующую систему образования, или назначением нового политического или стратегического лидера — энергичного и дальновидного.

Основываясь на проведенном нами исследовании совершенствующихся систем, можно утверждать, что последний из этих трех факторов — появление нового лидера — является наиболее распространенным и значимым для запуска реформы школьной системы. Полученные нами данные показывают, что лидеры, успешно направляющие процесс совершенствования системы, как правило, пользовались теми преимуществами, которые предоставляло им положение нового лидера, следовали одному и тому же сценарию, а также оставались на своем посту в течение длительного времени.

4.1. На старте

Приступая к чтению этой главы, многие лидеры систем могут задать справедливый вопрос: «С чего же мне начать?» или «Что мне потребуется, чтобы запустить процесс реформирования?» В этой главе мы намерены дать ответы на подобные вопросы.

Лидеров школьных систем нередко посещают сомнения: задача совершенствования системы представляется им такой огромной, что для ее выполнения может не хватить имеющегося у них политического влияния, ресурсов и авторитета. Даже в тех системах, которым удалось запустить реформы, движущей силы первоначального импульса не всегда хватало надолго. Так что же может сделать лидер системы, чтобы разжечь огонь и поддерживать его в течение долгих лет?

В рамках исследования 20 совершенствующихся систем мы обнаружили, что существуют три предпосылки, стабильно запускающие процесс реформирования школьной системы (рис. 32):

- политический и экономический кризис: потрясения, вызванные масштабным кризисом, часто приводят к изменениям в различных областях, от выбора политического лидера нации до изменений в бизнесе и культурной жизни. Так же обстоит дело и с образовательной сферой: в период смены режима, когда нация подвергается опасности, а в экономике отмечается серьезный упадок, реформирование школьной системы осуществляется с целью уменьшения потенциальных



негативных последствий кризиса или использования открывшихся новых возможностей. По словам лидера одной из азиатских школьных систем, «все, что сказывается на количестве риса в нашей тарелке, автоматически приводит к переоценке навыков, приобретаемых нашей молодежью»;

- влиятельный доклад, критикующий существующую систему образования: публичные доклады на тему неудовлетворительных результатов обучения являются еще одним значительным фактором, под влиянием которого возникает импульс, необходимый для начала реформ. Лидер одной из восточноевропейских школьных систем прямо заявляет: «Иногда необходимо сбросить бомбу на существующую систему, чтобы расшевелить людей». В некоторых случаях роль таких критических отзывов играют результаты международных оценок; а иногда сами лидеры системы инициируют получение независимой оценки, прекрасно осознавая, что ее результаты отразят низкий уровень текущих показателей деятельности системы. Результаты такой независимой оценки широко распространяются с целью шокировать общественность и создать максимальное внешнее давление, для того чтобы подтолкнуть правительство к запуску процесса реформирования;
- новый политический или стратегический лидер: в рамках любой системы новый лидер вполне обоснованно не несет ответственности за показатели деятельности системы в прошлом, а следовательно, оказывается в выгодной позиции для начала нового этапа отношений с важнейшими группами заинтересованных лиц. Появление новых лидеров характерно для всех систем, представленных в нашей выборке; это могут быть как политические (например, премьер-министр или президент), так и стратегические лидеры (например, министр образования или старший школьный инспектор учебного округа). Очевидно, что статус новичка может быть использован как преимущество только в сочетании с такими личными качествами, как энергичность и дальновидность, поскольку пребывание в этом статусе сопряжено с вмешательством нового лидера в систему. Наше исследование показывает, что успешные лидеры после вступления в должность, независимо от окружающего контекста, действуют по одному и тому же сценарию, совершая действия, необходимые для того, чтобы разгорелись первые искры реформы.

В некоторых случаях факторов, вызывающих пусковой импульс, оказывается больше одного: именно такая ситуация сложилась в Сингапуре в конце 1970-х годов, в Лонг-Бич в начале 1990-х и в Польше в конце 1990-х годов. Из 20 систем, представленных в данном исследовании, 15 продемонстрировали сочетание двух таких факторов на момент возникновения пускового импульса реформы.

Рис. 32. Все совершенствующиеся системы использовали по крайней мере один из возможных пусковых импульсов

Система	Политический/экономический кризис	Публикация критического доклада	Новый лидер
Сингапур ('79)	✗	Доклад Гоха, 1978 г.	✓
Сингапур ('97)	✓ – Финансовый кризис / смена режима 1997 г.	✗	✓
Гонконг ('80)	✗	✗	✓
Гонконг ('00)	✗	✗	✓
Южная Корея ('98)	Финансовый кризис 1997 г.	✗	✓
Бостон ('95)	✓ – Референдум по вопросу назначения школьного совета мэром	✗	✓
Онтарио ('03)	✗	✗	✓
Англия ('97)	✗	✗	✓
Саксония ('90)	✓ – Падение Берлинской стены; объединение Германии ^а	✗	✓
Словения ('92)	✓ – Постсоветский период	✗	✓
Aspire Public Schools ('98) ✗		✗	✓
Польша ('97)	✓ – Постсоветский период	✗	✓
Латвия ('90)	✓ – Постсоветский период	✗	✓
Литва ('90)	✓ – Постсоветский период	✗	✓
Лонг-Бич ('92)	✓ – Потеря двух крупнейших работодателей в 1992 г.	✗	✓
Армения ('95)	✓ – Постсоветский период	✗	✓
Чили ('91)	✓ – Период после падения военного режима генерала Пиночета	✗	✓
Минас Жерайс ('03)	✗	✗	✓
Мадхья-Прадеш ('05)	✗	Доклад ASER ^б , 2005 г.	✓
Западная Капская провинция ('01)	✗	Доклад GTZ ^в , 2001 г.	✓
Гана ('03)	✓ – Переход к демократии в 2001 г.	✗	✓
Иордания ('00)	✗	✗	✓

^а Распространенное мнение, согласно которому школьную систему Германии потрясло внедрение PISA, не получило подтверждения в ходе проведенных нами интервью: они показали, что данный фактор не оказал влияния на реформы в Саксонии.

^б Доклад ASER — Ежегодный доклад об уровне образования, Annual Status of Education Report.

^в GTZ — Германское общество по техническому сотрудничеству, Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.

Источник: База данных мер воздействия, McKinsey & Company; интервью, проведенные авторами.

Самым распространенным, а значит, и самым важным из источников пускового импульса является влияние нового политического или стратегического лидера на систему: во всех 20 случаях отмечается присутствие нового лидера на начальном этапе процесса реформирования. Более того, новые лидеры, пришедшие в систему извне, закономерно сильнее стремятся уйти от прошлых практик. Укрепившиеся в новой должности лидеры, успешно ведущие систему по пути совершенствования, имеют еще одну общую характеристику — устойчивость. В изученных нами системах средний срок пребывания в должности составил шесть лет для стратегических лидеров и семь лет для политических. Стабильность



лидерства обеспечивает непрерывность реформирования. Такая ситуация представляет разительный контраст с обычным положением дел: средний срок пребывания в должности лидера системы составляет около трех лет для старшего суперинтенданта по городскому учебному округу в США и два года для министра образования в Англии и Франции.

Лидеры школьных систем во всем мире проводят реформы с полной самоотдачей, энергией и энтузиазмом. Однако осуществление эффективной реформы системы — сложная задача, даже если не принимать во внимание политические и структурные ограничения. Если лидер увязнет в повседневных заботах, огонь реформ может так и не разгореться или потухнуть слишком быстро. Далее в этой главе мы приведем обнаруженные в ходе исследования примеры того, как лидеры систем следуют определенному сценарию, поддерживающему систему на пути изменений. Для начала рассмотрим влияние всех трех указанных нами факторов на возникновение пускового импульса, необходимого для начала реформирования школьной системы.

Распад СССР в начале 1990-х годов стал вехой в истории всех стран, находившихся в сфере его влияния. Системы из нашей выборки — Армения, Латвия, Литва, Польша и Словения начали процесс реформирования именно в этот период. Некоторые из этих реформ были естественным следствием распада, например замена учебников по истории СССР новыми, отражающими национальное историческое развитие, или введение в учебный процесс новых понятий, таких как гражданское право и демократия. Однако эти системы пошли дальше, воспользовавшись открывшимися возможностями для запуска широкого спектра реформ, включая децентрализацию управления системой, пересмотр модели школьного образования, оптимизацию количества школ и сотрудников, а также изменение системы финансирования школ. Один из лидеров школьной системы Литвы отмечает: «В период эйфории, охватившей всю страну, учителя и директора школ почувствовали, что они вносят свой личный вклад в укрепление нации и скорейшее изменение действующей системы. Некоторые перемены противоречили интересам отдельных групп, но мы шли на это ради большего блага, ради наших детей и нашей нации».

В 1998 г. премьер-министр Польши Ежи Бузек объявил о проведении широких реформ в четырех важнейших областях: образования, здравоохранения, государственного управления и пенсионного обеспечения. Как мы уже писали в главе 1, за этим объявлением последовало проведение в 1999 г. реформы школьного образования под руководством министра образования Мирослава Гандке. Характерными чертами этой реформы стали продление общего образования на год (для чего потребовалась реструктуризация 4 тыс. начальных школ в средние школы младшего звена в течение одного года) и делегирование муниципалитетам полномочий в сферах

4.2. Хороший кризис всегда пригодится

управления и финансирования школ. Общественное мнение всецело поддерживало децентрализацию и делегирование полномочий муниципальным органам: «передача власти в руки народа» рассматривалась как слом тенденции к централизации власти, характерной для военной диктатуры и коммунизма. Стремление к децентрализации выразилось, в частности, в предоставлении директорам школ права самим принимать на работу учителей, учителям — выбирать учебный план из числа более 100 разработанных в негосударственных структурах, а местным сообществам — открывать собственные школы.

Для Армении переход к новому историческому этапу оказался более трудным, чем для большинства постсоветских республик: стоял вопрос о выживании самой нации. Вслед за обретением независимости в 1991 г. страна была втянута в войну с Азербайджаном. Помимо потери выхода к морю одним из последствий войны стал глубочайший финансовый кризис. Уровень финансирования упал с 500 долл. США на одного учащегося ежегодно, как было в советский период, до 24 долл. США на одного учащегося в 1994 г. Школы зимой приходилось закрывать из-за отсутствия энергии для отопления. В 1995 г. зарплата учителя сократилась до 5 долл. США в месяц — уровень пособия по безработице. Столь отчаянное положение подтолкнуло систему к значительной реструктуризации модели финансирования и оптимизации количества школ и учителей; в то же время учебные планы по основным предметам были модернизированы с целью повышения учебных достижений учащихся.

Реформе школьной системы Лонг-Бич также предшествовал тяжелый экономический кризис. По словам лидеров системы, экономический спад начала 1990-х годов значительно серьезнее повлиял на положение штата, чем недавний международный финансовый кризис. Округ потерял двух крупнейших работодателей, что привело к утрате 35 тыс. рабочих мест. Из-за роста организованной преступности наиболее обеспеченные жители переехали из Лонг-Бич в пригороды. Старший школьный инспектор Кон вступил в должность вскоре после массовых беспорядков 1992 г. и начал совместно с местным образовательным сообществом разрабатывать Единую систему образования — совместный проект высших учебных заведений и школьного округа по улучшению показателей деятельности школьной системы.

Решающую роль кризис сыграл и в запуске реформ школьного образования в странах Азии. В момент выход Сингапура из состава Малайзии и провозглашения независимости в 1965 г., в условиях экономической и социальной нестабильности, премьер-министр Ли Куан Ю выдвинул идею о том, что образование является единственным путем Сингапура к процветанию, и таким образом запустил многолетний и основательный процесс реформирования школьной системы. Передача



суверенитета над Гонконгом в 1997 г. означала для административного района необходимость обеспечить себе условия для самостоятельного экономического развития, включая поддержку конкурентоспособности школьной системы в регионе и за его пределами.

Рассмотрев выбранные для исследования 20 систем, мы пришли к выводу, что смена режима, возникновение угрозы нации и экономический кризис способны подтолкнуть школьную систему к совершенствованию. В таких ситуациях лидеры систем умело использовали настроения общественности, подчеркивая связь между текущим кризисом и необходимостью проведения реформы. По словам лидера одной из азиатских школьных систем, «в этот период задача состоит не только в том, чтобы справиться с кризисом и попытаться протащить реформу школьной системы. Необходимо ясно показать, что реформа системы является существенным условием выхода из кризиса».

Публикация влиятельного доклада, убедительно доказывающего неудовлетворительный уровень результатов обучения, также неоднократно играла роль катализатора реформы. Данные, представленные в подобных докладах, становились предметом всеобщего обсуждения и подталкивали общественное мнение к выводу об ответственности правительства за недостаточное внимание к плачевному состоянию школы. Международные программы оценки, например PISA или TIMSS, также вызывали горячую полемику, тем самым стимулируя смену выбранного курса в системе школьного образования. К примеру, публикация результатов PISA в конце 2001 г. повергла Германию в так называемый PISA-шок. В то время как немецкое общество считало систему образования страны передовой и качественной, по результатам оценки Германия оказалась в нижней части списка стран, принявших участие в PISA. Спровоцированное этими данными пристальное внимание средств массовой информации к проблемам образования и их бурное обсуждение в обществе послужили мощным импульсом для запуска реформ школьного обучения по всей стране.

Предприимчивые лидеры часто используют внешние и внутренние критические оценки результатов обучения для того, чтобы протолкнуть свою программу реформ. Например, в мае 2005 г. индийская неправительственная организация «Пратхам» опубликовала свой первый Ежегодный доклад об уровне образования, содержащий исчерпывающие данные об обучении грамоте и основам математики в Индии. Результаты оказались неутешительны в целом по стране, а особенно в штате Мадхья-Прадеш: в нем только 57% учащихся 1-х и 2-х классов (в возрасте от 6 до 7 лет) обладали соответствующими возрасту навыками чтения (средний показатель по стране составил 70%), и только 58% учащихся 3–5-х классов (в возрасте от 8 до 10 лет) могли прочитать

4.3. Не спрятаться, не скрыться

текст первого уровня сложности и выше (в среднем по стране 67%). Доклад широко освещался в средствах массовой информации, что побудило политических лидеров Мадхья-Прадеш сфокусироваться на реформе школьной системы. В 2005 г. вновь избранное правительство штата под руководством нового главного министра, Шиврай Сингх Шаухан, запустило программу «Учись читать» с целью улучшения результатов обучения грамоте и основам математики школьников 2–5-х классов. Эта программа была призвана справиться с первопричиной низкой успеваемости, отмеченной в докладе. Впервые в истории штата содержание реформы касалось результатов обучения и навыков, приобретаемых учащимися в процессе обучения, а не затрат на образование (например, количества привлеченных учителей или построенных школ), как это всегда было раньше. Целью реформы стало достижение всеми учащимися соответствующего уровня навыков чтения и счета.

В некоторых случаях доклад, составленный самим Министерством образования, производил схожий эффект. Как уже отмечалось в главе 2, доклад Гох 1978 г., названный в честь министра образования доктора Гох Кенг Сви, оказал значительное воздействие на историю Сингапура, послужив причиной фундаментальной перестройки системы начального и среднего школьного образования. Доклад Гох определил три важнейшие проблемы, требующие решения: затруднения в переходе учащихся с начальной ступени на среднюю, низкие показатели по чтению, а также низкое качество учебных материалов и отсутствие единого стандарта качества. В докладе также содержались замечания по поводу низкого уровня вовлеченности учителей в образовательный процесс и выражалась уверенность в том, что, изменив существующее положение вещей, можно привлечь и удержать на рабочих местах талантливых педагогов, и это позволит решить стоящие перед школьной системой задачи.

Основные рекомендации, содержащиеся в докладе Гох, определили судьбу образовательной системы Сингапура на 30 лет вперед. Ключевую роль сыграло предложение разделять учащихся на группы по способностям. Такая практика была внедрена в январе 1979 г., и основанием к тому послужили сделанные в докладе выводы о том, что общепринятый в тот период учебный план 6 — 4 — 2 (шесть лет начальной школы, четыре года средней школы и два года подготовки к поступлению в университет) не мог в равной степени удовлетворить потребности учащихся с разными уровнями способностей.

Авторы доклада утверждали, что при условии распределения учащихся на три группы по способностям и разработки соответствующего учебного плана для каждой группы каждый ученик получит возможность обучаться в подходящем темпе, что обеспечит приобретение должного уровня знаний и навыков и послужит стимулом для продолжения школьного образования.



И действительно, показатель отсева в начальных школах упал с 6% в конце 1970-х годов до 0,5% в 1997 г., а в средних школах — с 13 до 3,3%.

Существуют и примеры того, как школьная система проходит внешнюю оценку своих показателей для того, чтобы обосновать необходимость проведения реформ. С 2001 г. Западная Капская провинция в сотрудничестве с Германским обществом по техническому сотрудничеству (GTZ) осуществила критическую оценку собственной школьной системы. 1500 школ Западной Капской провинции отличаются высокой степенью социального и экономического разнообразия, а также разнородными традициями в образовании. В 2002 г. GTZ и Министерство образования Западной Капской провинции проверили грамотность учащихся 3-х и 6-х классов. Результаты поразили как педагогов, так и широкую общественность: доля школьников, успешно прошедших проверку, составила 36% в 3-х классах и лишь 29% в 6-х классах. Показатели были не просто невероятно низкими — они не оставляли сомнений в неудовлетворительном уровне знаний учащихся более старших классов. Как отметил один из лидеров системы, «некоторые пытались оспорить полученные результаты, но наш округ был благодарен за проведение подобной оценки. Это подтвердило наши опасения и помогло привлечь внимание общественности к нашим проблемам». В системе, традиционно ориентированной на подготовку учащихся к вступительным экзаменам в университет, впервые были получены данные о качестве обучения в начальной школе, в частности обучения грамоте. Именно они подтолкнули руководство Западной Капской провинции разработать и запустить в 2003 г. стратегию обучения грамоте (подробно описанную в главе 1 нашего доклада), призванную повысить качество обучения, усовершенствовать управление школами и предоставить учащимся необходимые для обучения ресурсы.

Публикация доклада, указывающего на недостатки школьной системы, неизбежно сопряжена с некоторым риском: политические лидеры зачастую болезненно воспринимают критику, содержащуюся в подобных докладах, и могут не допустить их распространения в обществе. Тем не менее примеры 20 совершенствующихся школьных систем, рассмотренные нами в рамках данного исследования, показывают, что самая суровая критика низких показателей учебных достижений может быть эффективно использована в целях продвижения реформ. Эта критика способна оказать давление на те элементы системы, которые довольны существующим положением вещей. Как отмечает лидер одной из восточноевропейских систем, «в некоторых случаях намеренное привлечение внимания, в том числе и к своим недостаткам, может быть необходимо системе для того, чтобы встать на путь изменения».