

#### 4.4. Как правильно выйти на сцену

---

Появление нового политического или стратегического лидера является на данный момент самым распространенным из трех факторов, запускающих реформы и совершенствование системы. Этот фактор действительно универсален: во всех системах школьного образования в нашей выборке процесс совершенствования начался после назначения нового стратегического лидера, а более чем в половине случаев — и нового политического лидера (рис. 33).

Кто же эти новые лидеры и откуда они появляются? Это могут быть политические (премьер-министр, президент, губернатор) или стратегические лидеры (министр образования или старший школьный инспектор учебного округа), а также оба типа лидеров. У каждого из них свои приоритеты. Например, премьер-министр Онтарио Далтон МакГинти широко известен как «премьер-министр по образованию», так как именно вопросы образования всегда являлись для него приоритетными. И все три премьер-министра Саксонии, управляемой в течение последних 19 лет правоцентристскими коалициями, рассматривали сферу образования как приоритетную.

Существуют определенные причины, по которым политический лидер может стремиться привлечь нового стратегического лидера для запуска процесса реформирования. Если лидеры системы теряют доверие общества или у них не складываются отношения с группами заинтересованных лиц, а также в случае снижения или стагнации учебных достижений учащихся появление нового лидера школьной системы может помочь исправить ситуацию. Возможности нового стратегического лидера не ограничиваются изменением сложившегося положения вещей, он также способен начать новый этап в развитии системы «с чистого листа» и таким образом улучшить отношения с заинтересованными лицами.

В такой ситуации перед политическим лидером встает вопрос: выбрать ли нового стратегического лидера из числа руководящих чиновников системы или привлечь специалиста со стороны? Относительная эффективность того или иного выбора зависит от того, насколько кардинальные требуются изменения. Например, когда в 1978 г. премьер-министр Сингапура Ли Куан Ю назначил доктора Гох Кенг Сви на пост министра образования, задачей последнего было разрешение весьма непростых проблем: около 30% учащихся начальной школы не отвечали критериям приема в среднюю школу, а правительство стремилось повысить эффективность Министерства образования в управлении системой школьного образования. Гох был специалистом, привлеченным извне: ранее он занимал пост министра финансов и министра обороны. Система Лонг Бич, напротив, традиционно выбирала кандидатов на должность старшего школьного инспектора в рамках самой системы. Даже Карл Кон, занявший пост старшего школьного инспектора в непростой для



**Рис. 33. Во всех изученных нами реформах участвовали новые стратегические лидеры, в то время как новые политические лидеры были задействованы в половине из них**

Система <sup>а,б</sup>	Новый стратегический лидер?	Имя (имена) – Стратегический лидер	Новый политический лидер?	Имя (имена) – Политический лидер <sup>в</sup>
1a Сингапур ('79)	✓	Гох Кенг Сви <sup>г</sup>		
1c Сингапур ('97)	✓	Лим Сьонг Гуан / Чианг Чи Фу		
2a Гонконг ('80)	✓	Ит Ли		
2b Гонконг ('00)	✓	Фанни Ло		
3 Южная Корея ('98)	✓	Ли Сеок Хи	✓	Ким Дае Юнг
4 Бостон ('95)	✓	Том Пэйзан	✓	Томас Менино
5 Онтарио ('03)	✓	Бен Левин	✓	Далтон МакГинти
6 Саксония ('90)	✓	Вольфганг Новак		
7 Англия ('97)	✓	Майкл Барбер	✓	Тони Блэр / Дэвид Бланкетт
8 Словения ('92)	✓	Славко Габер	✓	Милан Кукан
9 Польша ('97)	✓	Мирослав Гандке	✓	Джерзи Бузек
10 Латвия ('90)	✓	Андрис Пьебалгс		
11 Литва ('90)	✓	Дарюс Куолис		
12 Лонг-Бич ('92)	✓	Карл Кон		
13 Армения ('95)	✓	Карине Арутюнян	✓	
14 Чили ('94)	✓	Хосе Пабло Ареллано Марин	✓	Эдуардо Фрей Руис-Тагле
15 Минас Жерайс ('03)	✓	Ванесса Гимараис		Азцио Невес да Кунха
16 Западная Капская провинция ('01)	✓	Брайан Шредер		
17 Гана ('03)	✓	Ато Эссуман		
18 Иордания ('00)	✓	Халед Тукан	✓	Король Абдулла бин Аль-Хуссейн

<sup>а</sup> Система Aspire Public Schools не рассматривалась в рамках данного анализа, поскольку charterные школы являются по определению новыми системами с новыми лидерами.

<sup>б</sup> Мадхья-Прадеш не рассматривалась в рамках данного анализа, поскольку интервьюируемые не сошлись во мнении относительно фигуры, играющей роль стратегического лидера.

<sup>в</sup> Политические лидеры, отмеченные во время опроса как высоко заинтересованные в активном управлении образовательной реформой. В список не были включены политические лидеры, поддерживавшие реформы без активного стремления к управлению, даже если они заняли пост лидера незадолго до начала реформ.

<sup>г</sup> Несмотря на то что Гох Кенг Сви занимал пост министра, интервьюируемые охарактеризовали его как стратегического лидера реформ 1980 г. в Сингапуре.

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

системы период, воспринимался скорее как «свой» человек, но в то же время способный посмотреть на систему со стороны, поскольку изначально он работал в системе Лонг-Бич, а затем покинул ее, чтобы вернуться уже в качестве старшего суперинтенданта. Крис Стейнхаузер, заместитель Кона, стал его преемником в 2002 г. С назначением Стейнхаузера система Лонг-Бич вернулась к традиции рекрутировать специалистов на руководящие должности в самой системе: в тот период система успешно прогрессировала и, по мнению большинства, необходимо было сохранить преемственность руководства.

#### 4.5. Сценарий нового лидера

---

Назначение нового лидера вызывает временную нестабильность системы, однако именно те шаги, которые он предпринимает в этот период, определяют его будущий успех или поражение. Наше исследование показывает, что успешные лидеры после вступления в должность действуют по одному и тому же сценарию, независимо от уровня совершенствования системы, культурных или географических особенностей. Этот сценарий состоит из пяти шагов.

##### *Шаг 1. Выбрать приоритеты, не подлежащие обсуждению*

---

Первой важной задачей, стоящей перед новым лидером, является выбор рычагов, которые он будет использовать в процессе совершенствования системы. Для каждого из этих рычагов он должен выработать небольшой список фундаментальных принципов или действий: мы называем их не подлежащими обсуждению, используя термин, часто применяемый лидерами системы Лонг-Бич. Эти действия служат опорными точками реформирования системы. Успешные лидеры особенно пристально следят за тем, чтобы реализация именно этих приоритетов выполнялась в полном объеме, в то время как в других аспектах реформирования зачастую допускаются компромиссы. Как отметил один из лидеров системы школьного образования Литвы, «процесс реформирования напоминает приготовление супа в большой кастрюле. Если ложка слишком короткая, повар перемешает только верхний слой. Поэтому ложка должна быть достаточно длинной, чтобы он смог зачерпнуть мясо и картошку со дна кастрюли». «Мясо и картошка» — это и есть не подлежащие обсуждению приоритеты.

В системе Лонг-Бич двумя непреложными приоритетами были стандарты учебных достижений школьников и профессиональное развитие учителей. Как подчеркнул один из лидеров, «нашей главной задачей было разрушить барьеры между замкнутыми элементами системы и четко показать, что центральные органы управления существуют для того, чтобы оказывать поддержку школам... Пристальное внимание к стандартам и профессиональному развитию было единственным способом выполнения этой задачи».

Сходным образом министр образования Словении Славко Габер, вступив в должность в 1992 г., включил в число



необсуждаемых приоритетов ресурсы, учебный план и профессиональное развитие. Он также придавал большое значение способу воплощения изменений: «Самым важным было вовлечь в процесс учителей... чтобы они почувствовали, что их мнение имеет значение». К примеру, Габер установил четырехлетний срок для проведения консультаций с учителями по вопросам разработки стандартов для учебных планов и противостоял политическому давлению, которое оказывалось на него с целью прекратить дискуссию, даже когда срок, отведенный на разработку нового учебного плана, практически подошел к концу. Более того, он обратился к парламенту с просьбой продлить сроки консультаций с учителями. Три месяца спустя Габер в сотрудничестве с учителями успешно разрешил проблемы, связанные с распределением учебного времени по предметам, и объявил о проведении новой реформы учебного плана в 1996 г. В Польше необсуждаемым приоритетом стало открытие в течение года 4 тыс. средних школ младшего звена, а в Минас Жерайс — достижение каждой школой поставленных целей в области повышения грамотности. Каждая система должна установить границы, которые не могут быть нарушены ни при каких условиях.

Возглавив систему школьного образования Сингапура в 1978 г., Гох привел с собой команду из семи специалистов, которые заняли должности чиновников министерства. Это был первый подобный шаг в истории Министерства образования Сингапура. Эти специалисты заняли ключевые должности, включая должность заместителя министра, директора департамента образования, главы Института по разработке учебных планов, а также начальника службы информационных систем. Как отметил один из высокопоставленных чиновников министерства, в тот период «Гох получил от премьер-министра полную поддержку и разрешение хорошенько встряхнуть министерство... несмотря на то что в то время это воспринималось как пощечина для министерских чиновников». По сути, Гох стремился обеспечить контроль над ключевыми элементами работы — с учащимися, учителями, информационным обеспечением — для того, чтобы реализовать государственную стратегию непрерывного воздействия и повысить показатели деятельности министерства. Его преемники на посту министра образования Сингапура не проводили таких широкомасштабных ротаций, но большинство из них вводило в состав министерства нескольких руководящих чиновников извне, добившихся значительных успехов в проведении реформ. Например, такие «чужаки» часто занимались вопросами планирования. Это позволяло обеспечить достойный стратегический и управленческий уровень, а также уравновесить влияние специалистов. По словам одного из старших чиновников министерства, «планирование — это ключевой элемент, связывающий все аспекты деятельности воедино... Его уровень выражается

*Шаг 2. Назначить на ключевые должности талантливых единомышленников*

в людях, осуществляющих его, и оно должно быть сфокусировано на приоритетах, установленных заместителем министра».

Конечно, это не означает, что реформирование систем всегда возглавляют сторонние специалисты: в дополнение к приведенному выше примеру системы Лонг-Бич отметим, что, когда школьные системы Онтарио и Англии выбрали в качестве основных направлений проведения реформ обучение грамоте и основам математики, обе эти инициативы возглавлялись высококвалифицированными и опытными специалистами, работавшими в системе образования.

### *Шаг 3. Наладить взаимодействие с заинтересованными лицами*

Как выразился один из лидеров образования в Гонконге, «школьная система напоминает тайфун: при этом ученики находятся в оке тайфуна, а взрослые бегают вокруг них... И эта система очень легко может превратиться в полный хаос». Лидеры систем установили, что успешно контролировать направление и скорость движения этого «тайфуна» можно только во взаимодействии с родителями, учителями, директорами школ и лидерами сообществ. Они прилагают немало усилий по налаживанию такого взаимодействия, поскольку убеждены в том, что оно дает возможность деполитизировать образование. Процесс обсуждения не только позволяет заинтересованным лицам выразить свое недовольство и беспокойство потенциальным направлением движения системы до принятия стратегических решений, но и помогает поддерживать равновесие между различными группами заинтересованных лиц, предоставляя всем равные возможности для выражения своих взглядов. Подобная вовлеченность заинтересованных лиц позволила некоторым системам добиться заметных успехов: например, в провинции Онтарио за время двух сроков пребывания в должности премьер-министра МаГинти не было зарегистрировано ни одного конфликта с профсоюзами, в то время как за период пребывания в должности предыдущего премьера по причине разногласий с профсоюзами было потеряно 24 млн учебных человекодней.

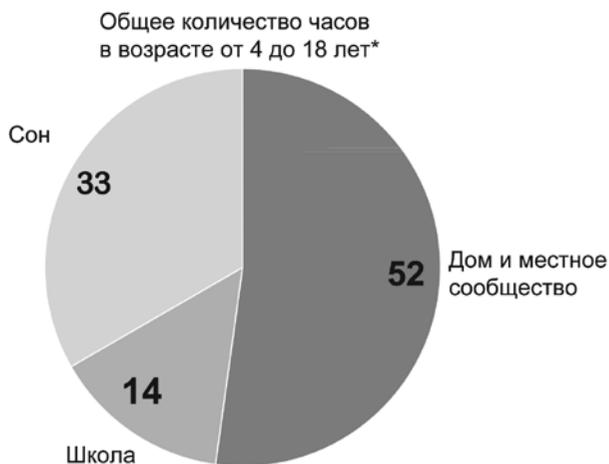
Некоторые из лидеров, с которыми мы беседовали в ходе исследования, вскоре после вступления в должность совершили поездку по стране с целью встретиться с группами заинтересованных лиц и выслушать их вопросы. Эта стратегия позволила забыть о прошлых разногласиях и положила начало новому этапу отношений между лидерами системы и заинтересованными группами. Разумеется, такая поездка — только первый шаг в улучшении отношений; для того чтобы они были успешными, необходимо, чтобы взаимодействие поддерживалось и в дальнейшем. Существует несколько способов обеспечить это взаимодействие. Например, первый заместитель министра образования Сингапура с 1997 г. Лим Сьонг Гуан обязал всех руководящих чиновников Министерства образования посещать 15 школ в год, «для того чтобы выслушать учителей и директоров». В системе



Лонг-Бич старшие школьные инспекторы Кон и Стейнхаузер проводили консультации с группами заинтересованных лиц на постоянной основе. На этих ежемесячных встречах, носивших название «Печенье у Карла» при Конне и «Кофе с Крисом» при Стейнхаузере, присутствовали родители, учителя и лидеры сообществ. Здесь они могли напрямую выразить свою обеспокоенность и обсудить шаги, предпринимаемые округом для совершенствования школьной системы. Старший школьный инспектор Бостона Том Пэйзан также регулярно обсуждал с родителями и представителями местных сообществ возникающие вопросы на встречах, которые проводились в местных церквях. Существует также более явная и практическая цель, с которой системы стремятся наладить контакт, в частности, с родителями: заручиться их поддержкой в повышении учебных достижений их детей. Учащиеся проводят в школе менее 15% своего времени, более половины остального времени они проводят дома и в местном сообществе (рис. 34). Следовательно, помимо поддержки, которую родители оказывают своим детям в обучении, контроль над тем, как они проводят время вне школы, также имеет весьма важное значение. Некоторые системы в достижении этой цели полагаются на глубоко укоренившиеся социальные ценности. Например, в Корее в 1960-е годы продажа фермы для того, чтобы обеспечить образование детей, была культурной нормой. И в наши дни корейские семьи по-прежнему, образно выражаясь, продают фермы, чтобы дать образование своим детям: значительная часть семейного дохода тратится на услуги репетиторов.

Однако во многих других системах не существовало традиций родительской поддержки, и их необходимо было заложить. Например, как мы уже отмечали в данном докладе, Западная Капская провинция активно предпринимает меры по налаживанию взаимодействия с родителями учащихся из бедных сельских округов. В число этих мер входят промокампании, в рамках которых родители узнают о показателях деятельности системы, а также о дальнейших действиях в рамках округа; координаторы по грамотности проводят встречи, на которых вместе с родителями, не владеющими грамотой, «пишут рассказ», который родители выучивают наизусть и затем «читают» своим детям; окружные власти даже связываются с владельцами ферм с целью добиться для их работников разрешения получить отгул для встречи с учителями.

В Онтарио существует Фонд взаимодействия с родителями (Parents Reaching Out, PRO), который занимается выдачей грантов школьным советам и родительским организациям на проведение мероприятий по поддержке учебных достижений учащихся на уровне школы, региона или провинции. Один из членов родительской организации Онтарио отмечает: «Не нужно просить родителей оказывать поддержку системе образования, участвуя

**Рис. 34.**
**Учащиеся проводят в школе менее 15% своего времени**


\* При следующих условиях: 365 дней в году, продолжительность сна 8 часов, продолжительность школьного образования 14 лет (180 семичасовых учебных дней в год).

Источник: McKinsey & Company.

в родительских комитетах и добровольных мероприятиях в школе. Намного важнее поддержать родителей в их стремлении помочь своим детям достичь успехов в обучении». Размер гранта PRO на школьном уровне составляет до 1 тыс. долл., а на региональном или провинциальном он может достигать до 30 тыс. долл. С 2006 г. в Онтарио было выдано более 5500 грантов PRO для школьных советов и более 200 грантов на региональном уровне. Общая сумма выданных грантов составила более 10 млн долл.

В Бостоне родителям помогают сотрудники службы поддержки родителей, а в чартерных школах системы Aspire Public Schools родители обязаны посвящать до 30 часов в год участию в конференциях для родителей и учителей, а также мероприятиям субботней школы, предназначенным для всей семьи. В конце года директора школ официально благодарят родителей, которые посвятили участию в школьных мероприятиях 30–50 часов.

Приведенные выше примеры показывают, что системы школьного образования могут набирать положительный опыт, взаимодействуя с родителями по вопросам обучения их детей; чем теснее родители взаимодействуют со школами, тем более вероятно, что они будут принимать активное участие в образовательном процессе и, следовательно, содействовать повышению успеваемости.



«Деньги — это самое могущественное средство воздействия», — утверждает лидер одной из азиатских школьных систем. Для того чтобы обеспечить реализацию не подлежащих обсуждению приоритетов, необходимых для совершенствования системы, в условиях напряженного или недостаточного финансирования, лидерам систем зачастую приходится либо перенаправлять имеющиеся человеческие и финансовые ресурсы на обеспечение этой деятельности, либо привлекать дополнительные ресурсы, используя поддержку государства или частных лиц.

Англия пошла по пути перераспределения ресурсов. В соответствии с выбранным приоритетом, который состоит в обучении грамоте и основам математики, система перераспределила имеющиеся в действующем школьном бюджете человеческие и финансовые ресурсы с целью обеспечения коучинга по вопросам обучения грамоте и основам математики, программ повышения квалификации учителей и регионального руководства. В период с 1998 по 2001 г. на программу выделялось около 80 млн ф. ст. ежегодно, в то время как общие расходы на зарплату учителям начальной школы составили около 7 млрд ф. ст., что представляет соотношение 1 : 87. Разработчики программы исходили из предположения, что относительно небольшие затраты на профессиональное развитие учителей позволят значительно повлиять на улучшение результатов обучения при условии следования четкой стратегии. В рамках программы по обучению основам работы с числом (1997–2001 гг.) к начальным школам прикрепили 15 региональных кураторов, а местные власти получили денежные средства для привлечения консультантов по математике; по сути, этими консультантами стали учителя математики в начальных классах, добившиеся значительных успехов в работе. Руководитель программы по обучению основам работы с числом обеспечил подготовку региональных кураторов, которые затем обучили консультантов по математике, назначенных местными властями, а консультанты в свою очередь занялись на местах обучением учителей начальных классов. Помимо этого, центр организовал проведение пятидневного курса, который прошли тысячи учителей начальных классов; этот курс повышения квалификации включал демонстрацию эффективных методик преподавания математики в начальных классах (по таким темам, как дроби или деление в столбик).

Минас Жерайс, третий по величине штат Бразилии, также выбрал путь перераспределения ресурсов для выполнения приоритетных задач. В 2006 г. только 49% восьмилетних учеников имели базовые навыки чтения, и целью реформы стало повышение этого показателя до 90% к 2010 г. В реальности это означало, что 11 400 учащихся должны были достичь указанных навыков за четыре года. Предстояло обеспечить должный уровень обучения в 2450 школах штата, расположенных в 853 городах. Для достижения поставленной цели власти штата предприняли два шага.

*Шаг 4. Обеспечить ресурсы для реализации не подлежащих обсуждению приоритетов*

Во-первых, 46 новых специалистов по внедрению программ обучения грамоте приступили к работе в каждом из 46 региональных отделений. Во-вторых, для обеспечения должной поддержки региональные отделения приняли на работу 300 сотрудников. Специалисты центральной группы проводили обучение сотрудников региональных отделений, которые затем оказывали помощь учителям и школам в своих районах. Финансы на содержание штата новых сотрудников были выделены путем перераспределения средств из утвержденных бюджетов Министерства образования.

Гонконг, напротив, использовал привлечение новых денежных фондов для развития школьной системы, положившись при этом на поддержку частного сектора. С тех пор как после окончания Второй мировой войны беженцы из Китая наводнили Гонконг, увеличив численность населения с 500 тыс. до 3–4 млн человек всего за несколько лет, правительство было вынуждено обеспечивать школьное образование для постоянно растущего количества учащихся. Для этого в каждом новом здании муниципального жилого фонда открывали так называемые школы размером со спичечный коробок. Первоначально они размещались на крышах зданий, затем на нижних этажах, затем эти школы заняли целиком верхние этажи, после чего переехали в пристройки и наконец — в отдельные здания. Строительство шло так быстро, что буквально каждые две недели на очередной крыше открывалась новая школа. Именно из-за такой высокой скорости правительство Гонконга вскоре столкнулось с серьезным дефицитом человеческих и финансовых ресурсов. Для решения этой проблемы правительство разрешило открытие частных школ: желающие могли подать заявку на открытие школы, и в случае удовлетворения заявки правительство компенсировало 80% капитальных и 100% текущих расходов. К концу 1960-х годов абсолютным большинством школ в Гонконге управляли спонсорские организации, в число которых входили благотворительные учреждения и церковные миссионерские общества. До настоящего времени школьная система Гонконга управляется частными организациями и финансируется государством.

### *Шаг 5. Добиться быстрых побед*

«Если вы заявили, что собираетесь что-то сделать, делайте», — подчеркивает один из лидеров системы Лонг-Бич. Для того чтобы добиться доверия групп заинтересованных лиц, новый лидер должен держать свои обещания и добиваться быстрых результатов. Быстрые победы играют роль воткнутого в землю шеста с флагом, подчеркивая серьезность его намерений в отношении проведения реформ. Например, для того чтобы выразить свою позицию в борьбе с растущим межгрупповым насилием, Лонг-Бич стал первым школьным округом США, в котором учащихся обязали носить форму (для того чтобы одежда не выдавала принадлежность к той или иной группе). Это было быстрым



и заметным решением, которое настроило родителей на положительное отношение к изменениям, происходящим в системе образования. К 2000 г., через три года после первого избрания Тони Блэра на пост премьер-министра, 75% учеников начальных классов достигли целей, заданных в рамках программы обучения грамоте, при том что начальный показатель составлял всего 62%.

Иногда сами обстоятельства диктуют необходимость быстрых побед. Именно такая ситуация сложилась в конце 1990-х годов в Польше. Осенью 1997 г. к власти пришло новое правительство, возглавляемое Ежи Бузеком. Следующей весной министр образования Гандке объявил о проведении реформы, которая предусматривала продление общего образования на год, с целью «повысить шансы учащихся на успех». Действовавшая в тот период модель школьного образования включала восемь лет обязательного начального образования и четыре года среднего образования, в рамках которого учащиеся делились на два потока, получая профессионально-техническое или традиционное теоретическое образование. 50% всех учащихся заканчивали обучение после получения начального образования. Гандке изменил эту модель: шесть лет обязательного начального образования, затем три года общего среднего образования младшей ступени (что давало половине учащихся еще один год общего школьного образования по сравнению с предыдущей системой) и три года среднего образования старшей ступени, где учащиеся делились на три потока в зависимости от среднего балла и результатов экзаменов за 9-й класс. Как уже говорилось ранее, для реализации этой программы Польше требовалось открыть 4 тыс. средних школ младшей ступени в новом учебном году. Министерство установило количество школ, которые необходимо было открыть в каждом муниципальном образовании, и предоставило местным властям самостоятельно выбирать между преобразованием начальных школ в средние и постройкой новых школ. Исходя из финансовых возможностей большая часть муниципалитетов выбрала первый вариант. В ходе длительных переговоров с местными сообществами им удалось определить, какие именно школы подлежат преобразованию. К 28 февраля 1999 г. все муниципальные органы представили в Министерство образования свои планы по выполнению поставленной задачи, а 1 сентября 1999 г. по всей Польше около 4 тыс. средних школ младшей ступени были готовы принять первых учеников.

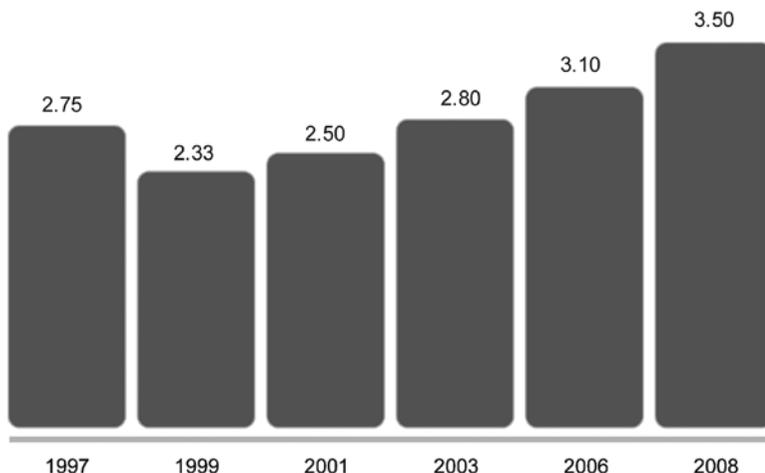
Одна из важнейших характеристик карьеры успешных лидеров — они, как правило, остаются на своей должности в течение длительного времени. Например, в рассмотренных нами системах США (Лонг-Бич и Бостон) срок пребывания в должности суперинтенданта городского учебного округа составил 10 лет. Для сравнения: средний срок пребывания в должности суперинтенданта городского учебного округа в целом по США

#### 4.6. Устойчивость лидера

---

**Рис. 35. Средний срок пребывания в должности суперинтенданта по городскому учебному округу в США составил 2,8 года в период с 1997 по 2008 г.**

Количество лет, проведенных на должности



\* Совет школ большого города объединяет 66 наиболее крупных учебных округов США. В этих школах обучают 15% всех учащихся, получающих среднее школьное образование в стране, и 30% всех учащихся с низким уровнем дохода, цветных, а также изучающих английский язык.

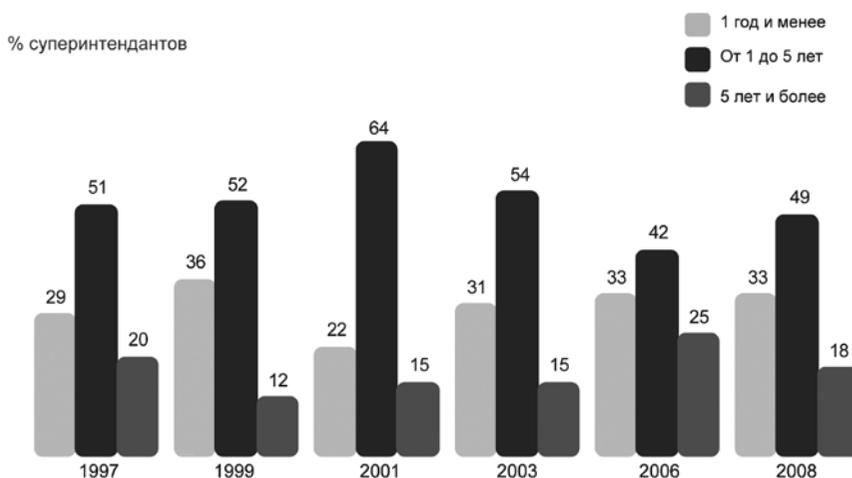
Источник: Совет школ большого города\*, Городской указатель, зима 2008/09 г.

составил 3,5 года по данным на 2008 г., и 2,8 года за период с 1997 по 2008 г. (рис. 35). Только 18% суперинтендантов США занимали свою должность пять и более лет, в то время как 33% провели на должности один год и менее (рис. 36). Другие системы также столкнулись с подобными сложностями: например, в Англии, как и во Франции, средний срок пребывания в должности министра образования составляет всего два года.

Во всех 20 совершенствующихся системах средний срок пребывания в должности составил шесть лет для стратегических лидеров и семь лет для политических (рис. 37). Лидерам необходимо время для завершения проводимых ими реформ. Как выразился один из высокопоставленных чиновников системы Лонг-Бич, «постоянная устойчивая позиция позволяет сфокусироваться на желанной цели... Даже если не все получится с первого раза, ты уже встал на тропу и не сойдешь с нее, пока не добьешься именно того, чего хотел». Эту точку зрения высказали еще несколько лидеров систем, отметив, что успех пришел к ним не сразу; если бы у них не было достаточно времени, чтобы добиться желаемых результатов, отношение к проделанной ими работе могло быть сегодня совсем другим. Том Пэйзан, занимавший ранее пост суперинтенданта в Бостоне, отмечает, что его обновленный учебный



**Рис. 36. По данным за 2008 г., только 18% суперинтендантов занимали свою должность в течение 5 лет и более**



\* Советшкол большого города объединяет 66 крупнейших учебных округов США. В эти школах обучаются 15% всех учащихся, получающих среднее школьное образование в стране, и 30% всех учащихся с низким уровнем дохода, цветных, а также изучающих английский язык.

Источник: Совет школ большого города\*, Городской указатель, зима 2008/09 г.

план по математике обеспечил достижение первых результатов только через четыре года после его введения: «В течение первых трех лет ничего не происходило. Но на четвертый год показатели учебных достижений учащихся значительно выросли... При внедрении этого учебного плана приходилось преодолевать немалое сопротивление, и нам было необходимо время и политическая поддержка мэра, чтобы продержаться и добиться успеха». Сходным образом высказался Карл Кон, занимавший ранее пост суперинтенданта в Лонг-Бич: «Потребовалось от пяти до десяти лет, чтобы учебные достижения учащихся значительно выросли. Много ли найдется сегодня школьных советов, которые дадут суперинтенданту столько времени?» И не только Кон занимал свой пост в течение длительного времени — четверо из пяти членов школьного совета, которые поддержали его назначение, оставались на своих должностях в течение десяти лет, тем самым обеспечивая еще один уровень непрерывности руководства.

Разумеется, для школьной системы в целом одинаково важна как деятельность лидера по обеспечению непрерывности руководства в течение длительного процесса совершенствования, так и его собственное продолжительное пребывание в должности. В главе 3 «Поддержание уровня» мы уже частично рассмотрели, как лидеры систем готовят свою «скамейку запасных».

**Рис. 37.** В изученных нами системах средний срок пребывания в должности составил шесть лет для стратегических лидеров и семь лет для политических

**Срок пребывания в должности стратегического лидера (количество лет)**



**Срок пребывания в должности политического лидера (количество лет)**



<sup>а</sup> Занимал(а) данную должность в период проведения исследования.

<sup>б</sup> Лим Сьонг Гуан (заместитель министра в 1997–1999 гг.) и Чианг Чи Фу (второй заместитель министра в 1997–1999 гг. и заместитель министра в 1999–2004 гг.) совместно осуществляли стратегическое лидерство во время реформ 1997 г.

<sup>в</sup> Несмотря на то что Гох Кенг Сви занимал пост министра, интервьюируемые охарактеризовали его как стратегического лидера реформ 1980 г. в Сингапуре.

Источник: Интервью.



В этой главе мы продемонстрировали, что в системах, успешно запустивших процесс реформирования и стабильно его поддерживающих, возникновение пускового импульса было вызвано одной из трех предпосылок: политическим или экономическим кризисом, появлением влиятельного доклада, критикующего существующую систему образования, или назначением нового политического или стратегического лидера.

Самой значительной из этих предпосылок является назначение нового лидера: во всех совершенствующихся школьных системах, отобранных нами для исследования, на начальном этапе реформы был назначен новый стратегический лидер, а более чем в половине случаев — и новый политический лидер.

Лидеры, добившиеся значительных успехов в направлении системы по пути совершенствования, как правило, пользовались предоставленной им возможностью начать новый этап в развитии системы «с чистого листа», следовали общему сценарию, а также в значительной степени были обязаны своим успехом длительному сроку пребывания в должности. Грамотное руководство, как и во многих других областях, является ключом к успеху совершенствующихся школьных систем.

*Заметим прежде всего, что наши знания прирастают пятнами. Эти пятна могут быть большего или меньшего размера, но никогда новое знание не захватывает всей нашей психики: некоторые прежние знания остаются такими, какими они были и раньше. Так, например, в настоящее время находится в процессе роста ваше знание прагматизма. Впоследствии рост его может повлечь за собой значительные изменения в тех взглядах, которые вы прежде считали истинными. Но подобные изменения совершаются постепенно.*

Уильям Джеймс. Прагматизм и здравый смысл<sup>28</sup>

Ни один вид деятельности не насыщен эмоциями и переживаниями так, как образование. Качество школ, в которых учатся наши дети, влияет на все аспекты их жизни, формируя индивидуальный жизненный путь каждого ребенка и способность общества в целом к творчеству и экономическому развитию. Вот почему реформа школьной системы является приоритетом не только для специалистов в области образования, но также и для политических лидеров, работодателей и родителей. Зачастую понимание необычайной важности задачи, которую представляет собой повышение качества образования в наших школах, вызывает горячие и неутрачиваемые споры. В рамках данного доклада мы попытались разделить процесс реформы школьной системы на отдельные составляющие, внимательно рассмотреть каждую из них, а затем снова сложить их вместе

<sup>28</sup> James W. (1907) Pragmatism and common sense. Lecture 5 in pragmatism: A new name for some old ways of thinking. New York: Longman Green and Co. P. 63–75.

## 5. Заключение



и рассмотреть весь процесс совершенствования системы в более широкой перспективе.

В нашей работе мы опирались на данные признанных международных программ оценки, которые, будучи приведены к единому виду, позволили нам провести объективное сравнение различных систем. Данный доклад содержит выводы, к которым мы пришли в результате рассмотрения всех этапов процесса совершенствования школьной системы. В рамках доклада была выявлена общая закономерность, которая могла бы так и остаться незамеченной; и причиной этому было бы не то, что другие люди не замечали или не могли оценить определенные явления, рассмотренные нами, — многие замечали их, а иногда даже уделяли им значительно больше внимания, чем мы. Причина состояла в существовании множества препятствий к пониманию значения этой закономерности.

Открытая нами закономерность заключается в том, что существует набор характерных черт, объединяющих все школьные системы, успешно и стабильно повышающие качество обучения. Содержание этих черт состоит в том, что и как делают школьные системы в рамках определенного этапа совершенствования. Одна из причин, по которой эта закономерность оставалась незамеченной ранее, возможно, заключается в том, что эти характерные черты изменяются с течением времени в зависимости от того, на каком этапе совершенствования находится система. На начальном этапе улучшение результатов деятельности сводится к мероприятиям с целью стабилизации системы, приведения классов и школ к единому уровню и обеспечения выполнения основных стандартов. На данном этапе реформы, как правило, внедряются центром. Позднее по мере совершенствования системы акцент смещается на методику обучения. Этот аспект реформирования по самой своей природе в меньшей степени связан с центром, и в первую очередь ответственность ложится на учителей и школы. На этом этапе школы становятся обучающимися организациями. Распознать такую закономерность можно только при тщательном рассмотрении отдельных составляющих системы. В противном случае слишком легко перепутать меры, необходимые на одном этапе, с мерами, необходимыми на другом, принципиально ином этапе.

Второй причиной, по которой данная закономерность до сих пор оставалась незамеченной, возможно, стал тот факт, что каждая школьная система адаптирует группы мер воздействия к существующему в рамках системы контексту. Таким образом, эти меры воздействия зачастую выглядят различными, хотя в действительности являются идентичными. Только определив содержание каждой меры воздействия, мы смогли установить природу каждой из них. Одно дерево может быть похожим на другое, но для Линнея этого явно недостаточно. Для того чтобы дать



верные названия разным видам, нужно сначала понять общую структуру семейств.

Такой вывод может подтвердить пример экспедиции Льюиса и Кларка. В самом начале XIX столетия, вскоре после приобретения Луизианы, Льюис и Кларк возглавили экспедицию по новой территории Соединенных Штатов с целью описать рельеф и исследовать местность. Продвигаясь по новым территориям Северо-Запада, они собрали сотни ботанических, зоологических и минералогических образцов, зафиксировали протяженность Скалистых гор и великих рек от самых истоков, описали места, в которых побывали, и людей, которых встретили в пути. Именно Льюис и Кларк составили первую подробную карту Соединенных Штатов, в том числе установили истоки Миссури и Колумбии в Скалистых горах. Их экспедиция стала отправной точкой для дальнейшего изучения этой территории. Они давали названия частям системы, формируя основу, на которой другие исследователи построили всю систему.

Данный доклад задумывался как подобие карты, на которой изображены пути совершенствования школьных систем. Он описывает группы мер воздействия и определяет значение адаптации этих мер к определенному контексту, поддержания уровня совершенствования и пускового импульса в процессе совершенствования системы. Многие еще остаются неизвестными и обязательно будут исследованы в дальнейшем. Мы надеемся, что этот доклад вдохновит лидеров школьных систем и исследователей в области образования на получение новых знаний о возможностях совершенствования систем и позволит заполнить оставшиеся белые пятна на карте. Далее мы приведем лишь некоторые из возможных перспектив дальнейшего исследования.

- Как различаются между собой этапы и результаты совершенствования систем, существующих в сходном контексте? Ответ на этот вопрос можно получить, например, путем сравнения «сходных пар», таких как два штата одной страны.
- Где проходит граница допустимой адаптации мер воздействия к определенному контексту? В какой момент система ставит под угрозу успех мер воздействия, чрезмерно адаптируя их к контексту?
- Каковы необходимые условия и последствия мер воздействия в рамках каждой группы мер? Существуют ли модели связей между группами мер воздействия и их необходимыми условиями и последствиями, которые являются более успешными, чем прочие?
- В каких случаях школьные системы успешно делегируют властные полномочия и управленческие функции посредническому звену и школам? Как развиваются функции посреднического звена?

- Чего не хватает на данной карте? Например, на данный момент существуют пробелы в описании элементов и развития практики сотрудничества.

Все вышесказанное не означает, что процесс совершенствования школьной системы является наукой или искусством. На самом деле он не является ни тем, ни другим, это ремесло, для которого необходима постоянная практика и развитие в контексте системы: практика и интернализация педагогики. Эта практика нуждается в поддержке на институциональном уровне. И именно потому, что совершенствование — это прежде всего практика, Питер Сенге опровергает точку зрения, согласно которой учителя осуществляют свою профессиональную деятельность независимо друг от друга. Все дело не в индивидуальных навыках, а в опыте всей системы: «Традиционный подход к оказанию помощи педагогам заключается в развитии индивидуальных профессиональных навыков [в противовес] развитию их коллективного потенциала, который позволяет формировать и развивать общие представления»<sup>29</sup>. Для совершенствующихся систем, рассмотренных в рамках данного исследования, эти общие представления связаны с постоянным процессом совершенствования.

Системы, представленные в нашем докладе, доказывают, что путь к совершенству никогда не будет окончен. Достижение и поддержание уровня совершенствования системы требует тяжелой работы, а значит, необходимо расходовать энергию на поддержание постоянного импульса к движению вперед, в противном случае система рискует откатиться назад и таким образом поставить под угрозу успехи учащихся. Мы надеемся, что в рамках данного доклада нам удалось представить обзор процесса совершенствования школьных систем и набросать контуры ландшафта, по которому продолжают путешествовать будущие исследователи.

## Приложение

### П1. Отбор систем школьного образования

#### П1.1. Критерии отбора систем

При отборе систем мы ставили перед собой две задачи: 1) выбрать системы, которые сумели достичь явного роста учебных достижений учащихся, и 2) составить выборку из разнообразных систем, чтобы иметь возможность отличить уникальное от универсального и таким образом убедиться в релевантности наших предположений. Параметры разнообразия определялись по различным основаниям: по размеру системы, географическому положению (в исследовании представлены все пять континентов), начальному уровню совершенствования (на основе оценки учебных достижений учащихся), а также по типу системы (централизованная или децентрализованная; частная или общественная).

Мы разработали два набора критериев для этих разнообразных систем. Первый из них использовался при отборе группы стабильно совершенствующихся систем — систем, прошедших долгий путь реформирования и показывающих стабильные

<sup>29</sup> Senge P. (1995) in: O'Neil J. On schools as learning organisations: A conversation with Peter Senge//Education Leadership. Vol. 52. No. 7.



улучшения. Второй набор критериев использовался для выявления систем группы «многообещающее начало». К их числу мы отнесли системы, которые приступили к процессу реформирования недавно, однако добились значительных результатов за короткий период времени. К группе «многообещающее начало» относятся только системы развивающихся стран и рынков, которые, несмотря на недавнее появление на международной арене, показали заметные улучшения по результатам участия в программах

**Рис. 38. Выборка систем школьного образования: стабильно совершенствующиеся системы и системы, объединенные в группу «многообещающее начало»**

Системы	Период оценивания	Стабильно совершенствующиеся системы	«Многообещающее начало»
1. Сингапур	1983–2007	✓	
2. Гонконг	1983–2007	✓	
3. Южная Корея	1983–2007	✓	
4. Онтарио, Канада	2003–2009	✓	
5. Саксония, Германия	2000–2006	✓	
6. Англия	1995–2007	✓	
7. Латвия	1995–2007	✓	
8. Литва	1995–2007	✓	
9. Словения	1995–2007	✓	
10. Польша	2000–2006	✓	
11. Aspire Public Schools, США	2002–2008	✓	
12. Лонг-Бич, Калифорния, США	2002–2009	✓	
13. Бостон/Массачусетс, США <sup>a</sup>	2003–2009	✓	
14. Армения	2003–2007		✓
15. Западная Капская провинция, Южная Африка	2003–2007		✓
16. Чили	2001–2006		✓
17. Минас Жерайс, Бразилия	2003–2008		✓
18. Мадхья-Прадеш, Индия	2006–2008		✓
19. Гана	2003–2007		✓
20. Иордания	1999–2007		✓

**Стабильно совершенствующиеся системы**  
 Системы, показывающие стабильные улучшения по трем и более заданным направлениям в течение пяти и более лет

**«Многообещающее начало»**  
 Системы, которые начали совершенствоваться, но показывают стабильные улучшения только по двум заданным направлениям или менее пяти лет

<sup>a</sup> В контексте реформ штата Массачусетс рассматривался главным образом Бостон. Результаты NAEP (Национального исследования развития образования) также показывают, что школьная система в штате стабильно совершенствуется по направлениям «математика» и «чтение» с 1998 по 2007 г.

Источник: База данных мер воздействия, McKinsey & Company.

оценок и встали на путь совершенствования, используя инновационные методики и стратегии. Список обеих групп приведен на рис. 38.

Независимо от того, к какой из двух групп относится система, включенная в данное исследование, — к группе стабильно совершенствующихся или «многообещающих», — она должна продемонстрировать значительные, устойчивые и всеобъемлющие успехи. Мы использовали данные нескольких международных программ оценки для определения принадлежности систем к одной групп:

- Первое международное исследование качества математического образования (First International Mathematics Study, FIMS), 1964 г.;
- Первое международное исследование качества естественнонаучного образования (First International Science Study, FISS), 1970 г.;
- Второе международное исследование качества математического образования (Second International Mathematics Study, SIMS), 1978 г.;
- Второе международное исследование качества естественнонаучного образования (Second International Science Study, SISS), 1983 г.;
- Международные исследования качества математического и естественнонаучного образования (Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS), 1995, 1999, 2003 и 2007 г.;
- Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (Programme for International Student Achievement, PISA), 2000, 2003, 2006 г.;
- Международное исследование качества чтения и понимания текста (Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS), 2001, 2006 г.

Мы также использовали национальные и государственные/региональные программы оценки образовательных достижений при работе со школьными системами, не принимавшими участия в международных программах оценки:

Национальное исследование развития образования (National Assessment of Educational Progress, NAEP), 1971–2009 гг., — при оценке системы школьного образования США;

Индекс развития базового образования (Index of Development of the Basic Education, IDEB), 2005, 2007, 2009 г. — при оценке системы Минас Жерайс (Бразилия);

Ежегодный доклад об уровне образования (Annual Status of Education Report, ASER), 2006, 2007, 2008 г. — при оценке системы Мадхья-Прадеш (Индия);

Индекс академической успеваемости штата Калифорния, 2000–2010 гг. — при оценке системы Aspire Public Schools, работающей по программе KIPP (Knowledge is Power Program, «Знание — сила»).



Для большинства систем самым ранним источником данных об учебных достижениях учащихся является программа TIMSS 1995 г.; в этом году она впервые проводилась с использованием 500-балльной шкалы, которая позволила осуществить единоеобразное распределение баллов в течение многих лет и тем самым обеспечила возможность сравнения результатов. Для всех стран, принимавших участие в программе TIMSS в 1995 г., средний балл был установлен на отметке 500, стандартное отклонение составило 100 баллов. Данные всех последующих программ TIMSS рассматривались в рамках этой системы, что позволило сравнить количество баллов, набранных разными странами в разные годы.

Стабильно совершенствующиеся системы показывают значительные успехи, устойчивые успехи и всеобъемлющие успехи.

Системы, имеющие статус стабильно совершенствующихся систем, добившихся значительных успехов, подразделяются на три основные группы

- Системы, демонстрировавшие улучшения до проведения TIMSS в 1995 г.: Гонконг, Корея и Сингапур. Для школьных систем, начавших процесс совершенствования до TIMSS 1995 г., мы установили следующие критерии: эти системы должны были входить в первую пятерку по итогам первого прохождения PISA (2000 г.) или TIMSS (1995 г.), а также должны были продемонстрировать убедительные доказательства наличия тенденции к совершенствованию до 1995 г. Три выбранные нами системы заняли первые места по итогам первой оценки в программах TIMSS и PISA. Далее, мы использовали результаты самых ранних международных оценок, а именно FIMS, FISS, SIMS и SISS, для сбора данных о процессе совершенствования этих систем до 1995 г. Таким образом мы смогли проанализировать все этапы совершенствования, пройденные этими системами.
- Системы, демонстрирующие улучшения начиная с 1995 г. и позднее и принимавшие участие в международных программах оценки: такие системы должны были продемонстрировать улучшения более значительные или равные 25% от 1 SYE по шкале PISA или TIMSS. Высокая оценка, полученная в рамках программы PIRLS, является дополнительным фактором, подтверждающим статус системы.
- Системам, не принимавшим участия в международных программах оценки, статус стабильно совершенствующейся системы присваивался на основании наличия штатов/регионов, значительно превосходящих средний уровень по данным национальных программ оценки; наличия районов, значительно превосходящих средний уровень по данным государственных/региональных программы оценки;

## П1.2. Критерии для стабильно совершенствующихся систем

### *Значительные успехи*

наличия школьных систем, значительно превосходящих уровень районов, в которых они расположены, по данным государственных программ оценки.

### Устойчивые успехи

Устойчивые успехи стабильно совершенствующихся систем: система демонстрирует улучшения в течение пяти и более лет по трем и более заданным направлениям.

### Всеобъемлющие успехи

Всеобъемлющие успехи стабильно совершенствующихся систем: система демонстрирует успехи по большому количеству предметов и (или) в рамках большого количества программ оценки. Сокращение разброса полученных оценок (например, по шкале PISA) является дополнительным фактором, подтверждающим статус системы.

### П1.3. Критерии для систем группы «многообещающее начало»

Системы группы «многообещающее начало», как и стабильно совершенствующиеся системы, показывают значительные успехи, устойчивые успехи и всеобъемлющие успехи.

Системы группы «многообещающее начало», добившиеся значительных успехов, подразделяются на две группы.

- Системы, принимавшие участие в международных программах оценки: такие системы должны демонстрировать улучшения более значительные или равные 25% от 1 SYE по шкале PISA или TIMSS. Высокая оценка, полученная в рамках программы PIRLS, дополнительно подтверждает статус системы.
- Подсистемы (регионы/штаты, школьные системы и т. д.), не принимавшие участие в международных программах оценки: такие системы должны продемонстрировать, что они значительно превосходят средний национальный или региональный уровень, предоставив в качестве доказательства объективные и стабильные показатели учебных достижений учащихся.

### Устойчивые успехи

Устойчивые успехи систем группы «многообещающее начало»: система показывает улучшения в течение 2–3 лет или более не меньше чем по двум заданным направлениям.

### Всеобъемлющие успехи

Всеобъемлющие успехи систем группы «многообещающее начало»: система демонстрирует успехи хотя бы в одной приоритетной области (естественные науки, математика, чтение) при условии, что стабильные улучшения относятся ко всем показателям в этой области. Сокращение разброса полученных оценок (например, между успеваемостью лучших и худших учащихся) подтверждает статус системы.



Одной из важнейших целей нашего исследования была разработка универсальной шкалы достижений, основываясь на которой мы распределили школьные системы по следующим уровням совершенствования: неудовлетворительный, удовлетворительный, хороший и очень хороший. Системы, представленные в нашей выборке, принимали участие в различных программах оценки (TIMSS, PISA, PIRLS, NAEP) в течение продолжительного периода времени — с 1995 по 2007 г.; при этом оценивались различные предметы (математика, естествознание, чтение) и ступени школы (начальная и младшая средняя). В целом рассмотренные нами системы приняли участие в 25 программах оценки, каждая из которых использовала свою оценочную шкалу.

Мы использовали методологию Ханушека и др.<sup>30</sup>, позволяющую стандартизировать различные оценочные шкалы международных программ оценки или NAEP и свести их к единой универсальной шкале. Баллы универсальной шкалы эквивалентны баллам PISA за 2000 г.; по этой шкале 38 баллов примерно соответствуют одному учебному году (1 SYE). Например, восьмиклассники, обучающиеся в системе, набравшей 505 баллов по универсальной шкале, в среднем опережают на два года восьмиклассников, обучающихся в системе, набравшей 425 баллов.

Для создания универсальной шкалы по методу Ханушека необходимо откалибровать колебания между результатами, полученными при участии в программах оценки (например, PISA 2000), а также между всеми комбинациями предмета и возрастной группы; такая калибровка была проделана для 39 различных программ оценки, в которых участвовали выбранные нами системы начиная с 1980 г.<sup>31</sup> Этот процесс осложняется многими факторами. В каждой из программ оценки участвовали разные школьные системы, отличающиеся географическим положением, уровнем благосостояния населения и демографическими показателями. Например, PISA оценивает по большей части страны ОЭСР, в то время как TIMSS охватывает намного большее количество стран, включая и развивающиеся. Следовательно, колебания по показателю X по данным TIMSS будут отличаться от колебаний по показателю X по данным PISA. Помимо этого, в каждой программе год от года меняется состав стран-участниц. Для того чтобы сравнить изменения результатов по двум программам оценки, в качестве контрольной группы используется набор развитых и стабильных систем (т. е. систем, имеющих стабильно высокие показатели по всей совокупности выборки). После проведения калибровки колебаний необходимо определить среднее значение для каждой программы оценки. В качестве точки отсчета мы использовали программу

## П2. Универсальная шкала

---

### П2.1. Системы, принимавшие участие в международных программах оценки или NAEP

---

<sup>30</sup> Hanushek E., Woessmann I. The high cost of low educational performance: The long-run impact of improving PISA outcomes. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, 2010.

<sup>31</sup> 1 IEA (SISS), 4 TIMSS, 3 PISA, 2 PIRLS, 19 NAEP и 10 API, Калифорния.

оценки NAEP в США. Основанием для такого выбора послужил тот факт, что программа NAEP в США предоставляет для сравнения результаты оценки с 1971 г., а также то, что США принимали участие во всех международных программах оценки.

Теперь, когда мы можем провести сравнение различных оценочных шкал, средний балл каждой системы за определенный год можно определить путем вычисления среднего балла по результатам тестирований, а также оценки по предметам и ступеням обучения за данный год. Так определяется общее количество баллов по универсальной шкале за каждый год, и с течением времени эти показатели можно будет сравнить между собой.

И наконец, при помощи универсальной шкалы школьные системы распределяются по следующим уровням совершенствования: неудовлетворительный, удовлетворительный, хороший, очень хороший и отличный. Ни одна из систем не преодолела порогового значения для отличного уровня. Ниже приводится список уровней совершенствования.

- Отличный: стандартные отклонения более чем по двум показателям превышают среднее значение.
- Очень хороший: стандартное отклонение более чем по одному показателю превышает среднее значение.
- Хороший: стандартное отклонение менее чем по одному показателю превышает среднее значение.
- Удовлетворительный: стандартное отклонение менее чем по одному показателю находится ниже среднего значения.
- Неудовлетворительный: стандартное отклонение более чем по одному показателю находится ниже среднего значения.

На рис. 39 приведен пример распределения баллов на универсальной шкале достижений.

Согласно системе распределения баллов на универсальной шкале, скачок, который необходимо совершить системе, для того чтобы перейти с одного уровня совершенствования на следующий, составляет 1 SYE, или 38 баллов по универсальной шкале достижений. Пороговые значения для оценки уровня: отличный — более 560; очень хороший — 520–560; хороший — 480–520; удовлетворительный — 440–480; неудовлетворительный — менее 440.

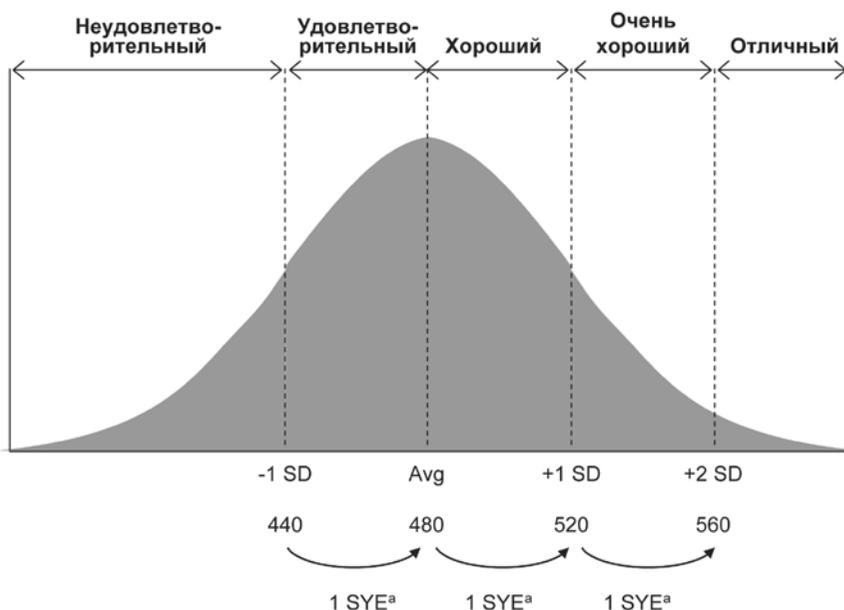
## П2.2. Системы, не принимавшие участия в международных программах оценки или NAEP

Мы приблизительно определили положение систем школьного образования, не принимавших участия в международных программах оценки или NAEP (включая Aspire Public Schools, Мадхья-Прадеш и Минас Жерайс), на универсальной шкале достижений, используя имеющиеся в нашем распоряжении данные.

Первоначально на универсальной шкале достижений мы поместили систему Aspire Public Schools на этап совершенствования «от удовлетворительного к хорошему». Чтобы прийти к такому решению, мы вывели эквивалент среднего балла системы Aspire Public Schools по программе NAEP, сравнив показатели



**Рис. 39.** Пример распределения баллов на универсальной шкале



<sup>a</sup> School year equivalent — SYE (учебный год).

Источник: McKinsey & Company.

школ этой системы по экзамену API в штате Калифорния с показателями Объединенного учебного округа Лос-Анджелеса и штата Калифорния, которые проходят оценку как в рамках экзамена API, так и в рамках программы NAEP. Затем баллы по NAEP были переведены в баллы универсальной шкалы по методологии Ханушека, описанной выше. Существовали также и иные подтверждения того, что система Aspire Public Schools продвигается по пути совершенствования намного быстрее и эффективнее, чем другие калифорнийские школы. Например, школы системы Aspire Public Schools, расположенные в школьных округах Окленд и Стоктон, не только превосходят по показателям средний уровень школ в этих округах, но и обгоняют их (т. е. совершенствуются быстрее, чем остальные школы); их скорость совершенствования составляет более 200% средней скорости по Окленду и более 400% средней скорости по Стоктону.

*Aspire Public Schools, США*

На универсальной шкале достижений мы поместили систему Мадхья-Прадеш на «неудовлетворительный» этап совершенствования. Несмотря на отсутствие данных, основываясь на которых можно было бы сравнить показатели деятельности системы Мадхья-Прадеш с данными международных программ оценки, собранная информация показывает, что система находится на этапе

*Мадхья-Прадеш*

развития базовых навыков чтения и основ математики учащихся начальных и средних ступеней обучения. Это качественно более низкий уровень совершенствования, чем тот, на котором находятся системы, отнесенные к «удовлетворительному» этапу, например Чили и Армения. Тем не менее, по данным ASER, система Мадхья-Прадеш достигла значительных успехов в совершенствовании. Как показано на рис. 6, в системе Мадхья-Прадеш улучшились учебные достижения учащихся по математике и чтению. Для сравнения отметим, что за этот же период в Индии в целом снизился средний балл по математике, а средний балл по чтению остался на прежнем уровне.

### Минас Жерайс

На универсальной шкале достижений мы поместили систему Минас Жерайс на «неудовлетворительный» этап совершенствования. Несмотря на отсутствие данных, основываясь на которых можно было бы сравнить показатели деятельности системы Минас Жерайс с данными международных программ оценки, общий показатель Бразилии по данным TIMSS намного ниже порогового значения для «удовлетворительного» уровня. Тем не менее последние результаты IDEB в Бразилии доказывают, что система Минас Жерайс добилась значительных улучшений: в 2009 г. она заняла 1-е место по результатам национальной оценки, в то время как в 2005-м находилась на 5-м месте. Также следует отметить, что по результатам региональной программы оценки Proalfa система Минас Жерайс повысила на 76% свои показатели в достижении рекомендованного уровня навыка чтения учащихся за период с 2006 по 2010 г.

### П3. База данных мер воздействия

В ходе подготовки этого доклада мы посетили все школьные системы, рассмотренные в рамках исследования, для непосредственного изучения их опыта мы провели интервью более чем с 200 лидерами систем образования и сотрудниками лидирующих структур, принимавшими участие в процессе внедрения реформ. Это позволило нам изучить все меры воздействия, использованные системами в процессе совершенствования. Содержание и условия использования этих мер были включены в составленную нами базу данных<sup>32</sup>.

Мы использовали информацию, полученную в ходе интервью и обзора литературы по образовательным реформам, для того чтобы описать все значительные меры воздействия, т. е. те меры, которые привели к серьезным изменениям или потребовали крупных вложений человеческих и финансовых ресурсов. Например, мы составили список реформ, которые привели к созданию новых стандартов академической успеваемости для учащихся

<sup>32</sup> Временной период начала реформы называли сами лидеры системы, и сбор данных проводился начиная с этой отправной точки. Таким образом, наша база данных не включает более ранние меры воздействия, которые могли повлиять на ход реформы.



начальных школ или комитета по контролю качества, ответственного за оценку показателей деятельности школы. По итогам каждого интервью мы включали в базу данных от 15 до 30 самых актуальных и значительных мер воздействия.

Путем сопоставления информации, содержащейся в базе данных, и других характеристик системы, таких как размер, уровень совершенствования, географическое положение, тип управления, мы могли проводить наше исследование в различных направлениях: например, сравнивать виды мер воздействия, используемые системами, находящимися на «неудовлетворительном» и «удовлетворительном» этапах совершенствования, или выделять меры воздействия, характерные только для крупных систем школьного образования.

При составлении базы данных мер воздействия мы рассмотрели каждую из мер по реформированию в контексте исторического периода проведения реформы. В общей сложности база данных включает около 575 мер воздействия, предпринятых школьными системами в процессе проведения реформ. Мы выделили около 60 уникальных категорий мер воздействия, включающих повышение квалификации учителей, образовательные ваучеры, повышение зарплаты учителей и переработку учебного плана. Для каждого случая использования определенной меры воздействия мы приводили ее подробное описание.

Например, было установлено, что в системах Мадхья-Прадеш и Лонг-Бич использовалась мера воздействия «коучинг учителей», однако способы применения коучинга в этих системах различались. Также мы определили адресата для каждой меры воздействия, на которого оказывалось непосредственное влияние. Таким адресатом могла стать одна из групп заинтересованных лиц, например учащиеся, учителя, директора школ, родители, центр, или система школьного образования в целом.

Для того чтобы выявить тенденции использования мер воздействия, мы разделили все 575 мер воздействия на категории и подкатегории. Например, категория «подотчетность» включает три подкатегории: оценка достижений, школьная инспекция и самооценка. Наличие такой структуры позволяет разработать различные подходы к анализу данных. Например, объединив все данные, мы можем определить, сколько раз совершенствующиеся системы использовали меры воздействия, относящиеся к категории «подотчетность», или, при более детальном подходе, какое количество систем использовало меру воздействия «оценка учителей».

И наконец, мы классифицировали меры воздействия в зависимости от того, подразумевают ли они изменения процесса, структуры или ресурса. Такая классификация позволяет, например, рассмотреть и сопоставить условия, в которых системы привлекают дополнительные ресурсы, с условиями, в которых производится изменение процесса.

### ПЗ.1. Структура базы данных мер воздействия

---

### П3.2. Возможности для анализа, предоставляемые базой данных мер воздействия

База данных мер воздействия может быть использована для проведения огромного количества разнообразных видов анализа путем сопоставления любых данных о различных школьных системах или использования различных классификаций мер воздействия, но данный доклад в первую очередь основан на двух видах анализа, которые направляли ход нашего исследования:

- частота применения отдельных мер воздействия или категории мер воздействия;
- группы мер воздействия на каждом этапе совершенствования.

#### *Частота применения отдельных мер воздействия или категории мер воздействия*

Самым простым видом анализа стало определение частоты применения определенной меры воздействия. Проведение такого анализа позволило нам ответить на ряд важных вопросов, в частности на вопрос о том, как часто система осуществляла поддержку учителей посредством таких мер воздействия, как коучинг, увеличение зарплаты или повышение квалификации. Мы также смогли ответить и на другие вопросы: какие меры воздействия чаще используют совершенствующиеся системы — поддержку учителей или усиление их подотчетности, а также при работе с какой группой специалистов школьные системы чаще прибегают к мерам воздействия в области подотчетности — с учителями или с директорами школ?

#### *Группы мер воздействия на каждом этапе совершенствования*

При анализе групп мер воздействия основной задачей было выяснить, какая группа или комплекс мер воздействия используется системами при прохождении того или иного этапа совершенствования. Отправной точкой данного анализа послужил очевидный вопрос: какой процент систем, находящихся на определенном этапе совершенствования, использовал одну и ту же определенную меру воздействия?

Вторым шагом должен был стать ответ на вопрос, насколько тесно связаны меры воздействия и этапы совершенствования и какой вес имеют меры воздействия на различных этапах. Например, мера воздействия, используемая в 40% всех реформ, имеет одинаковый вес на всех этапах совершенствования (т. е. она не имеет тесной связи ни с одним из этапов), тогда как другая мера воздействия, используемая на 25% этапов совершенствования «от удовлетворительного к хорошему» и на 5% других этапов, имеет больший вес на этапе «от удовлетворительного к хорошему». Данное утверждение является верным, даже несмотря на то что вес первой из рассмотренных в данном примере мер воздействия (40%) на этапе «от удовлетворительного к хорошему» превышает вес второй меры воздействия (25%). Таким образом, для проведения подобного анализа нам прежде всего необходимо было стандартизировать способы расчета веса, поместив суммарный вес каждой меры воздействия на общую шкалу (например, 100-балльную); так мы получили возможность проводить сравнение мер воздействия, используемых на определенном



этапе совершенствования. Проиллюстрируем этот метод на ранее приведенном примере: при сравнении меры воздействия, используемой на 25% этапов совершенствования «от удовлетворительного к хорошему» и на 5% других этапов (5–25–5–5), и меры воздействия, используемой в 40% всех реформ на всех четырех этапах (40–40–40–40), стандартизированные значения составят (13–63–13–13) и (25–25–25–25) соответственно.

Тем не менее остается открытым следующий вопрос: насколько значителен вес каждой меры воздействия на том этапе совершенствования, с которым она связана теснее всего? Чтобы ответить на него, мы рассчитали разброс (среднее и стандартное отклонение) стандартизированных значений веса всех мер воздействия на всех этапах совершенствования. Обратимся еще раз к нашему примеру. Если мы рассмотрим все меры воздействия на этапе совершенствования «от удовлетворительного к хорошему», анализ разброса покажет, является ли значение веса в 63 балла высоким для данного этапа. Такой анализ позволяет выявить комплекс мер воздействия, наиболее характерных для каждого этапа совершенствования.

Последний вопрос, поставленный нами в ходе количественного анализа, таков: какова степень корреляции между различными мерами воздействия на каждом этапе совершенствования, т. е. как часто они используются в комплексе? Для ответа на него мы рассмотрели случаи совместного использования мер воздействия на каждом этапе совершенствования системы.

И наконец, для обеспечения последовательного подхода мы отфильтровали полученные результаты путем проведения качественного испытания. Это испытание осуществляется в два этапа. Во-первых, мы отсеяли нетипичные явления, например меры воздействия, использованные только один или два раза и, следовательно, имеющие очень высокое значение веса, — разумеется, такие меры нельзя рассматривать как часть универсальной группы мер воздействия. Во-вторых, мы рассмотрели каждую группу мер воздействия на предмет соответствия опыту реформирования каждой системы, основываясь на выводах, сделанных в ходе бесед с лидерами этих систем.

Accountability — подотчетность

Career tracks — варианты выбора карьеры

Charter schools — чартерные школы

Coaching on curriculum (instructional coaching) — методический коучинг педагогов

Coaching on practice — коучинг педагогов на рабочем месте

Collaborative practice — практики сотрудничества

Curriculum — учебный план

External coaches — приходящие коучеры

Getting students in seats — обеспечение высокой наполняемости учебных заведений

## Глоссарий

---



Improvement journey — этап совершенствования  
Infrastructure — материально-техническая база  
In-service training programs — программы повышения квалификации  
Instructional practice — методика преподавания  
Instructional time on task — увеличение количества учебных часов  
Intervention cluster — группа мер воздействия, направленная на совершенствование системы  
Intervention type (focus of process intervention) — область приложения мер воздействия  
Joint lesson planning — совместное планирование уроков  
Learning resources — учебно-методические материалы  
Non-negotiables — приоритеты, не подлежащие обсуждению  
Pedagogical foundation — педагогические основы системы  
Peer-led learning — системы взаимообучения  
Pre-service training — подготовка до начала трудовой деятельности  
Primary school — начальная школа  
Professional learning communities — профессиональные образовательные сообщества  
Reallocate system management — перераспределение управленческих функций в школьной системе  
School-based coaching — коучинг педагогов на рабочем месте  
School-based decision-making — самостоятельность школ в принятии стратегических решений  
Scripted teaching materials (scripted lessons) — разработанные внутри системы учебно-методические материалы с детальными сценариями занятий  
Secondary school — средняя школа  
Secondment programs — стажировки  
Self-evaluation — самоанализ деятельности школ  
Signature pedagogies — типичные системы преподавания  
Streaming — распределение учащихся по способностям  
Support initiative — механизм поддержки  
System performance — текущий уровень развития системы  
Talent development — раскрытие потенциала  
Target — плановый показатель (например, успеваемости)  
Targeted support — адресная поддержка  
Training requirements — требования к обучению  
Walk-through — контрольный обход  
Word walls — «словарные стены»