
Мона Муршед, Чинези Чийоке, Майкл Барбер

КАК ЛУЧШИЕ СИСТЕМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРОДОЛЖАЮТ СОВЕРШЕНСТВОВАТЬСЯ¹

Статья поступила
в редакцию
в феврале 2011 г.

Вступитель-
ное слово

С недавних пор мы наблюдаем активные попытки теоретически обосновать и осуществить то, что я называю реформированием системы в целом, — повысить качество обучения в каждой школе района, региона, штата, области страны. Мы уже давно осознали, что качественное образование — это залог общественной и всякой иной эффективности, личного и социального благополучия. Но только в последнее время появился интерес к конкретным вопросам реализации реформы. Какие методы и при какой стартовой позиции позволят достичь результатов в оптимальный срок? Как «поднять планку и сократить отставание» для всех учащихся?

«Как лучшие системы школьного образования продолжают совершенствоваться» — это исследование, в котором анализируются 20 действующих систем, оно представляет собой уникальный вклад в разработку этой важнейшей темы мировой повестки дня. Взяв за основу свое исследование 2007 г., но рассматривая его результаты намного более пристально, в этом замечательном докладе компания McKinsey подробно освещает методы реформирования. Системы школьного образования классифицируются в зависимости от стартового состояния и достигнутого прогресса: от неудовлетворительных до удовлетворительных, от удовлетворительных до хороших, от хороших до очень хороших и от очень хороших до отличных. Этому континууму эффективности далее ставятся в соответствие группы тех или иных корректирующих мероприятий, предпринимаемых в определенном контексте. В каждом случае становится очевидно, что во главе всех успешных систем, даже если их стартовая позиция была незавидной, стоят специалисты и коллективы специалистов, которые понимают, что они участвуют в процессе, получившем в докладе название «системный»: это несколько существенных факторов, во взаимодействии порождающих качественное изменение школьной системы.

Мы видим, что корректирующие меры различны для структур со слабыми стартовыми позициями и структур, уже добившихся

¹ Mona Mourshed, Chinezi Chijioke, Michael Barber. How the worlds most improved school systems keep getting better. McKinsey & Company. November 2010 (пер. с англ. Н. Микшиной).

значительного успеха в прошлом. Мы видим, какие меры предпринимаются в каждом контексте. Мы видим, каких усилий стоит запустить процесс изменения системы, какие конкретно стратегии позволяют совершить качественный прорыв, какие воздействия задают постоянно нарастающий импульс, каким образом возможно обеспечить стабильное повышение качества и, главное, как перейти на следующий этап развития.

Как человек, непосредственно работавший над изменением школьных систем в разных условиях, начиная с 1997 г., в том числе в качестве советника — над реформой системы в целом в Онтарио с 2003 г., я могу сказать, что доклад «Как лучшие системы школьного образования продолжают совершенствоваться» вносит уникальный и неоценимый вклад в эту важную и динамично развивающуюся сферу. И кроме того, он не мог появиться в более благоприятный момент. Во всем мире отмечается большой и стабильный интерес к Международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (*Programme for International Student Assessment, PISA*), осуществляемой под эгидой ОЭСР. Эта программа уже ориентирована не только на соревнование. Все больше внимания руководители программы уделяют анализу той реальности, которая стоит за цифрами, поднимая таким образом важнейшие вопросы и вскрывая глубинные причины. Доклад «Как лучшие системы школьного образования продолжают совершенствоваться» идет дальше, намного дальше предшествующих исследований в описании внутренних механизмов осуществления успешных мер по реформированию школьных систем с учетом различия стартовых позиций.

Настоящая буря еще не разразилась, но она назревает. Этот доклад имеет огромное значение для политиков и руководителей систем школьного образования по всему миру, которые продумывают или начинают чертить дорожную карту совершенствования своих конкретных систем. Доклад дает мощное аналитическое средство осуществления такого плана в виде базы данных корректирующих мероприятий. Он обязательно спровоцирует целый спектр усилий в области системных реформ в образовании, а также даст толчок новым исследованиям по оценке эффективности реформирования систем под тем углом зрения, который предлагается в данном докладе.

Мы должны стать намного мудрее и начать разграничивать все «что» и «как», которые возникают в ходе реформирования системы, в зависимости от стартовых условий, с которыми эта система входит в процесс реформ. Это не какой-то очередной доклад. В нем зафиксирован целый этап развития образования в мире. Его ясность и захватывающие выводы обязательно послужат катализатором системных реформ в школьном образовании.

*Майкл Фуллан,
почетный профессор Университета Торонто, специальный советник
по образованию премьер-министра провинции Онтарио*



1. Предисловие

В 2007 г. международная консалтинговая компания McKinsey & Company опубликовала доклад об общих характеристиках лучших систем школьного образования под заголовком «Как наиболее успешные системы школьного образования мира заняли ведущее положение». Всякий раз, когда мы обсуждали этот доклад с политиками и лидерами образования по всему миру, неизменно возникал один и тот же вопрос: как система со скромными показателями становится выдающейся? Лидеры, с которыми мы говорили, также хотели знать, какие аспекты процесса реформирования школьного образования универсальны, а какие зависят от контекста. Чтобы ответить на эти вопросы, мы решили провести еще одно крупное исследование, посвященное трансформациям показателей школьного образования по всему миру.

Настоящий доклад — результат этих усилий.

Здесь мы анализируем опыт 20 систем школьного образования разных стран мира, достигших значительных, стабильных и всеобъемлющих успехов по критериям международных и национальных стандартов оценки. В приложении приводятся наши критерии отбора систем, а также описана структура базы материалов, которые мы собрали для описания примерно 575 отдельных случаев реформирования различных систем школьного образования. Мы стремились понять, когда и какие улучшающие меры были предприняты в каждой системе школьного образования и как эти меры сочетались между собой и с более широким контекстом системы, обеспечивая тем самым оптимальные результаты для учащихся.

В нашу выборку мы включили такие системы школьного образования, которые в процессе совершенствования прошли несколько этапов и в разное время показывали различные результаты, продвигаясь от неудовлетворительных к удовлетворительным, от удовлетворительных к хорошим, от хороших к очень хорошим и от очень хороших к отличным². Этот спектр оценок основан на единой шкале, разработанной путем стандартизации нескольких международных систем оценки учебных достижений учащихся, описываемых в литературе по вопросам образования. Наши выводы, однако, не являются результатом абстрактного статистического подсчета. Помимо стандартизованных оценок и других количественных данных они основаны на интервью с более чем 200 лидерами систем образования и сотрудниками ведущих структур, а также на непосредственном изучении всех 20 систем в действии.

Большое удовольствие в ходе работы нам доставили встречи с талантливыми лидерами школьных систем и специалистами в области образования со всего мира, которые любезно уделили нам время и откровенно рассказали о том, что, по их мнению, способствовало совершенствованию их систем. Нам памятливы многие эпизоды нашего «полевого исследования», в частности нам удалось поговорить с реформаторами некоторых систем с долгой историей

² До настоящего времени только Финляндия достигла показателя «отличный», хотя некоторые изученные нами системы уверенно движутся к этому уровню.

совершенствования, возглавлявшими структуры школьного образования в течение последних 15–25 лет (многие из них уже вышли на пенсию). В других странах министры образования и руководители преподавательских профсоюзов собирались вместе в одной комнате, для того чтобы дать нам полную и ясную картину взаимодействия составляющих школьной системы и проблем, связанных с процессом совершенствования; в каких-то еще странах нам предоставляли открытый доступ в школы, и мы получали информацию о применяемых методах работы из первых рук. Многие лидеры использовали яркие образы для описания того пути, который прошла их система: в Литве нам рассказывали о «сборной солянке», а в Гонконге — о «тайфуне». Мы благодарим всех специалистов, с которыми работали в ходе этого исследования, и надеемся, что нам удалось точно донести их видение и различные точки зрения.

Мы применили подход, отраженный в данном докладе, для того чтобы помочь политикам, лидерам систем школьного образования и специалистам понять, как структуры со стартовыми позициями, подобными их собственным, нашли путь к постоянному совершенствованию качества обучения. Описывая их опыт, мы надеемся, что от наших общих усилий по улучшению школьного образования выиграют в конечном счете дети во всем мире.

2. Введение и обзор

В течение последних двух десятилетий почти во всех странах мира в той или иной форме была проведена реформа системы школьного образования, но очень немногим странам удалось продвинуть свои национальные системы с плохого уровня на удовлетворительный, хороший, очень хороший и отличный. В нашем докладе анализируются 20 систем школьного образования разных стран мира, имевших самые разные стартовые позиции и сумевших достичь значительных, устойчивых и всеобъемлющих успехов в том, что касается учебных достижений учащихся. Особый интерес для нас представляет вопрос, почему их действия оказались успешны там, где другие потерпели поражение. Предпринимая настоящее исследование, мы хотели понять, какие элементы реформирования являются специфичными для отдельных систем, а какие имеют более широкое или универсальное значение. Мы верим, что наше исследование поможет другим системам и лидерам образования повторить этот успех.

Немного найдется обстоятельств, которые были бы так же важны для будущего благополучия мира в целом, как качество образования, которое получают наши дети. Понимание этого является существенным движущим фактором для подавляющего большинства лидеров мировых систем школьного образования. Поговорив с этими творцами реформ, мы увидели не только то, что они в высшей степени заинтересованны и искренни в своих попытках улучшить учебные достижения учащихся, но и то, что они жаждут получить как можно больше информации о том, как сделать это наиболее эффективно. Надеемся, что этот доклад в какой-то мере удовлетворит эту их потребность.



Мы с самого начала исходили из представления, что реформаторы систем школьного образования всего мира обращаются к таким корректирующим мерам, которые видятся им приемлемыми с учетом определенного контекста их системы. Лидеры совершенствующихся систем школьного образования во время наших интервью были единодушны в том, что совершенствование требует дисциплины и постоянного импульса к движению вперед. Однако даже среди этой группы наиболее эффективных реформаторов лишь немногие могли уверенно объяснить, как они добились успеха: у них часто не было «теоретического объяснения» причин, по которым то, что они делали, оказалось эффективным. Еще меньше было тех, кто ясно представлял себе, как все проведенные ими изменения образовали в итоге единое целое. Некоторые даже предположили, что им просто улыбнулась удача.

Отсутствие у лидеров образования общей картины реформирования школьных систем неудивительно: системы образования по своей сути весьма сложны и с необходимостью преследуют трудно совместимые цели. Невозможно представить себе, чтобы даже две системы решали в точности одни и те же проблемы, поэтому очень трудно увидеть параллели между ними и «лес за деревьями». Кроме того, системы школьного образования претерпевают постоянные изменения, и то, что работало несколько лет назад, может не работать сегодня.

Наш анализ показал, что, несмотря на разницу контекстов, все совершенствующиеся системы школьного образования предпринимают похожие корректирующие меры с учетом того, на каком этапе пути к лучшему образованию они находятся. Это не значит, что контекст неважен, но он второстепенен по отношению к правильному определению основополагающих принципов. В данном докладе делается попытка выделить элементы, способствующие совершенствованию систем школьного образования, проанализировать, чему одна система может научиться у другой и как адаптировать эти элементы к конкретному, локальному контексту.

Системы школьного образования, составляющие предмет настоящего исследования, отбирались в два этапа. Во-первых, мы определили системы, добившиеся значительных, устойчивых и всеобъемлющих успехов в улучшении результатов обучения по международным и национальным стандартам начиная с 1980 года. Мы распределили эти системы на две категории так, чтобы представить контексты, характерные и для развитых, и для развивающихся стран. В первую группу — стабильно совершенствующихся — вошли системы, показывающие непрерывное улучшение учебных достижений учащихся по многим предметам и заданным направлениям на протяжении пяти и более лет; это системы Сингапура, канадской провинции Онтарио и Польши.

Во вторую группу — «многообещающее начало» — вошли системы школьного образования развивающихся стран или отдельных

2.1. Подход

провинций, которые только недавно приступили к реформированию, но уже за два-три года добились значительных успехов. Среди них индийский штат Мадхья-Прадеш, штат Минас Жерайс в Бразилии и Западная Капская провинция (Южная Африка). Хотя эти системы еще не вышли на высокие уровни достижений и только немногие из них получили оценку по международным стандартам, они приступили к масштабному реформированию с применением современных технологий, позволивших значительно (иногда просто поразительно) повысить национальные показатели за короткий период времени.

Следующим шагом был выбор широкого и разнообразного спектра систем школьного образования из первой группы: добившихся успехов в реформировании (рис. 1). Наша выборка включает как большие, так и малые системы, как централизованные, так и децентрализованные, государственные и частные. Они представляют пять континентов и различные стартовые уровни, на которых находилась система (рис. 2). В приложении подробно описана наша методология.

Рис. 1. 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) ¹	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»

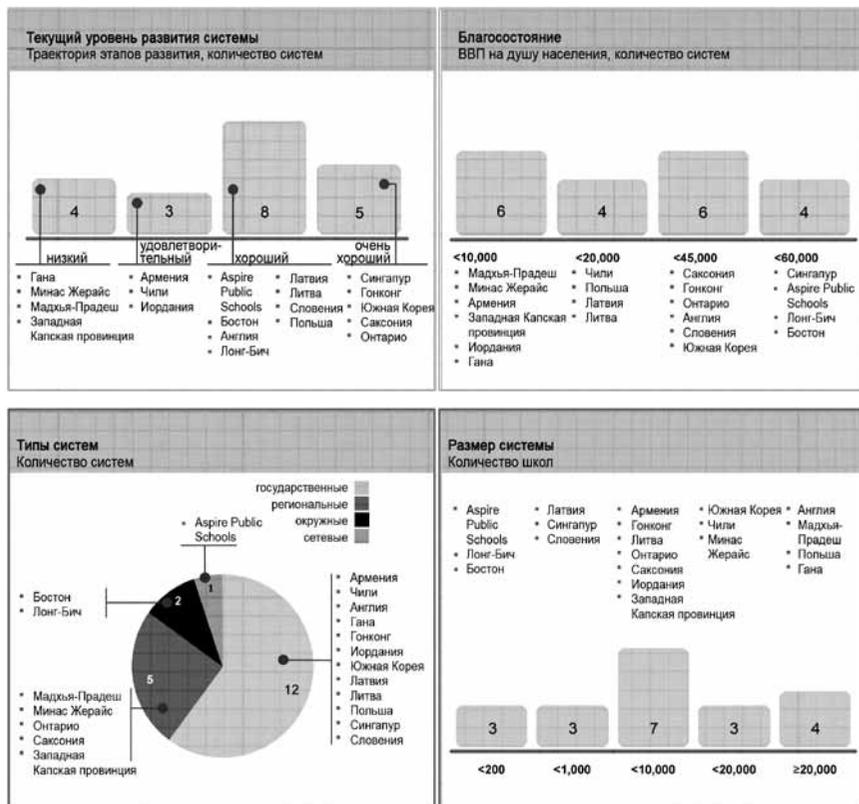
Системы, которые начали совершенствоваться, но показывают стабильные улучшения только по двум заданным направлениям или менее пяти лет

¹ В контексте реформ штата Массачусетс рассматривался главным образом Бостон. Результаты NAEP (Национального исследования развития образования) также показывают, что система школьного образования в штате стабильно совершенствуется по направлениям «математика» и «чтение» с 1998 по 2007 г.

Источник: база данных действий, совершаемых в рамках реформ McKinsey & Company.



Рис. 2. Системы школьного образования, сгруппированные по различным показателям



Наш анализ основан на обширной базе данных. Мы попросили лидеров всех совершенствующихся систем представить в хронологическом порядке основные корректирующие меры, предпринятые ими в ходе реформирования³; таким образом мы получили базу данных, включающую почти 575 действий по реформированию и 20 систем. Далее мы распределили эти действия по 10 категориям в зависимости от области воздействия (например, профессиональное развитие, ответственность и подотчетность, модель обучения), а затем выделили подкатегории — их оказалось 60. Например, категория «подотчетность» включает следующие подкатегории: оценка достижений, школьная инспекция, самооценка. Мы также классифицировали каждое мероприятие в зависимости от того, подразумевает ли оно изменение структуры, ресурса или процесса, а также в зависимости от того, на кого направлено воздействие (например, директор, учитель, учащийся).

³ Точку отсчета реформирования мы определили, опираясь на мнения самих лидеров, и сбор данных начали с этой точки. Поэтому наша база данных не охватывает корректирующие меры, предпринятые до этого момента, хотя они также могли оказать влияние на процесс реформирования системы.

Чтобы анализировать полученные данные, нам прежде всего требовалось убедиться, что мы сравниваем подобное с подобным. Системы, представленные в нашей выборке, участвовали в разного рода международных и внутривостановых исследованиях по 25 различным областям знаний (таким как математика, естествознание, чтение)⁴; проводившихся на разных ступенях обучения (начальной и средней) несколько раз в течение периода с 1995 по 2010 г.

В каждом из исследований оценка проводилась по собственной и независимой от других шкале. Одним из важнейших условий успешности нашего исследования было получение данных, которые были бы сопоставимы применительно к разным системам школьного образования, в разное время их существования и при разных критериях оценки. Для этого мы использовали методологию Ханушека с соавторами⁵, позволяющую стандартизировать различные оценочные шкалы и свести их к единой универсальной шкале. После того как такая стандартизация была проведена, мы смогли распределить показатели различных систем по пяти большим группам: низкие, удовлетворительные, хорошие, очень хорошие, отличные. Затем мы определили положение каждой системы вместе с относящимися к ней мерами воздействия на сводной таблице по этапам-уровням (от низкого к удовлетворительному, от удовлетворительного к хорошему, от хорошего к очень хорошему и от очень хорошего к отличному) и проанализировали эти меры применительно к полученным распределениям.

Далее мы приводим резюме основных результатов этого анализа. Более подробно они обсуждаются в последующих главах настоящего доклада.

2.2. Много энергии, мало света

Как уже отмечалось в нашем докладе «Как наиболее успешные системы школьного образования мира заняли ведущее положение», в период между 1970 и 1994 г.⁶ большинство стран ОЭСР удвоило и даже утроило затраты на образование в реальном выражении. К сожалению, несмотря на увеличение финансирования, результаты обучения во многих странах либо сохраняются на прежнем уровне, либо ухудшаются. Более того, данные универсальной шкалы свидетельствуют, что страны с сопоставимым уровнем затрат на образование значительно разнятся по показателям деятельности систем школьного образования: при затратах до \$6000 в год на одного учащегося качество образования может быть и низким, и удовлетворительным, и хорошим, и очень хорошим (рис. 3).

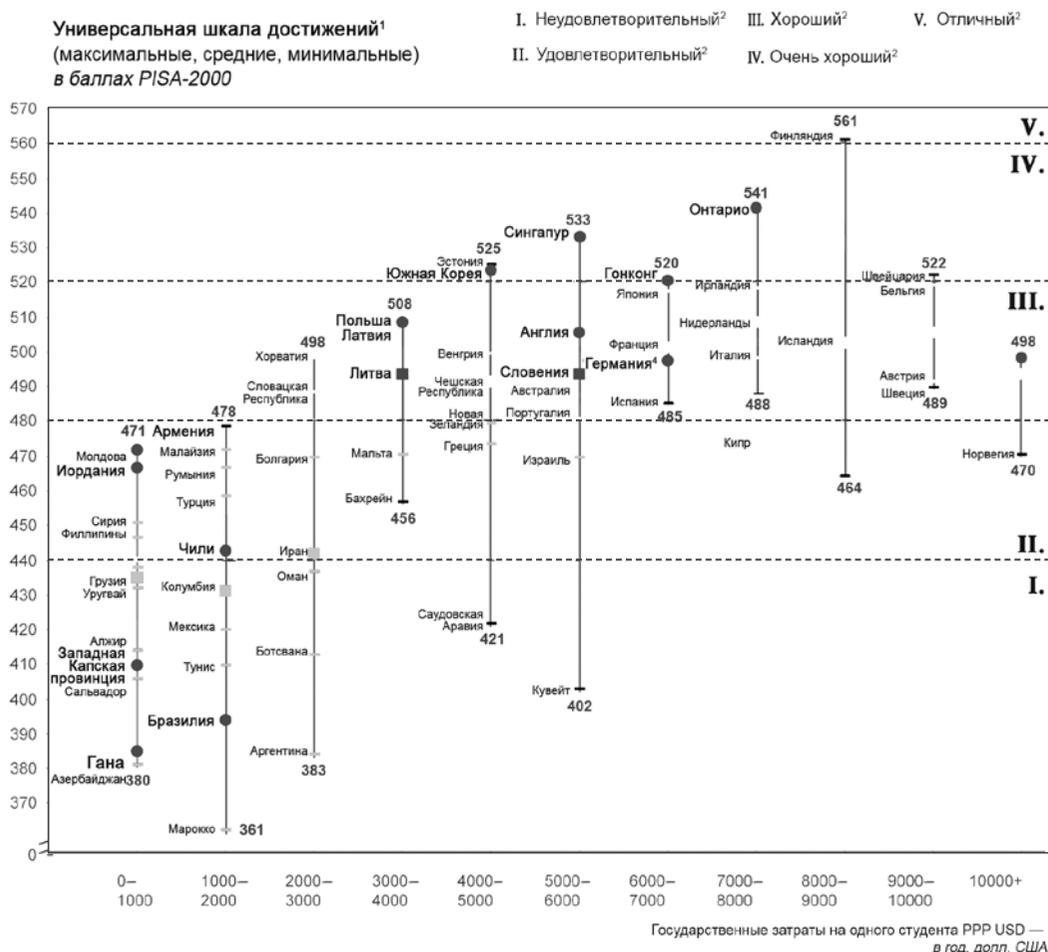
⁴ Мы опирались на такие исследования, как TIMSS (Международные исследования качества математического и естественнонаучного образования), PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся), PIRLS (Международное исследование качества чтения и понимания текста), NAEP (Национальное исследование развития образования).

⁵ Hanushek et al. The high cost of low educational performance. OECD, 2010.

⁶ McKinsey & Company. How the world's best-performing school systems have come out on top. 2007.



Рис. 3. Системы школьного образования с сопоставимым уровнем затрат значительно разнятся по показателям деятельности



¹ Универсальная шкала разработана McKinsey & Company на основе методологии Ханушека — Вессмана и дает возможность провести сравнение систем.

² Пороговые значения для оценки уровня достижений:
 отличный — более 560;
 очень хороший — от 520 до 560;
 хороший — от 480 до 520;
 удовлетворительный — от 440 до 480;
 неудовлетворительный — менее 440.

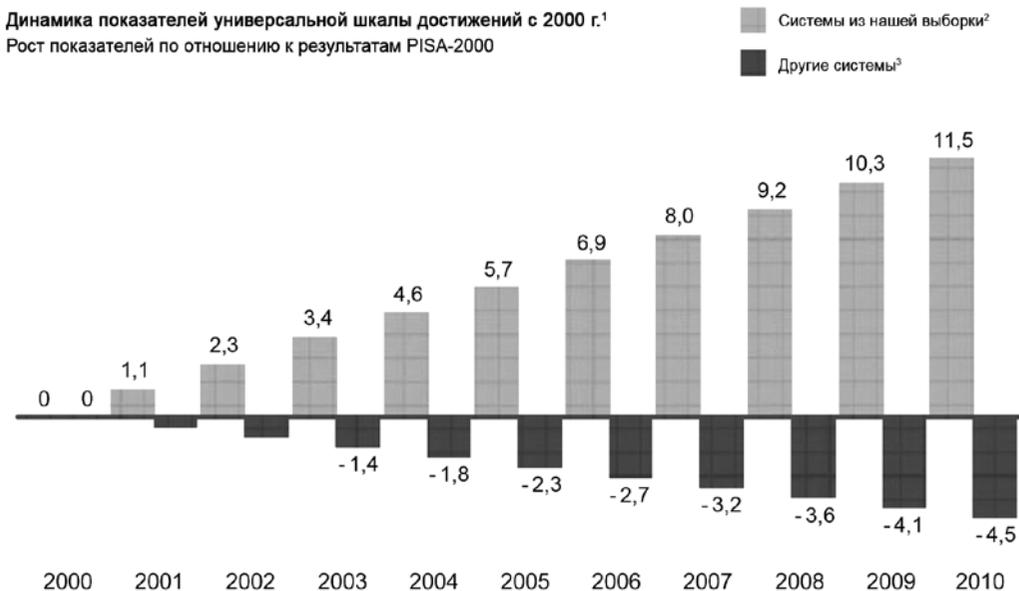
³ Индия (Мадхья-Прадеш) отсутствует на шкале за недостаточностью данных для оценки.

⁴ Саксония на универсальной шкале достижений находится на отметке 535, что означает «очень хороший» уровень. По данным PISA за 2006 г., Саксония имеет самые высокие показатели школьного образования в Германии.

Источники: World Bank EdStats IFM; UNESCO; PISA; TIMSS; PIRLS; McKinsey & Company.

Впрочем, слабые проблески надежды все же оживляют этот унылый пейзаж: в отличие от большинства систем школьного образования, в системах, отобранных для нашего исследования, учебные достижения учащихся, судя по национальным и международным оценкам, непрерывно повышаются, а результаты обучения демонстрируют стабильный прогресс на протяжении десяти лет и более (рис. 4). Системы, представленные в нашей выборке, отличаются от других тем, что им удалось достичь больших успехов при таком же (или меньшем) количестве ресурсов.

Рис. 4. Большинство систем школьного образования находятся в стагнации или регрессируют, в то время как системы из нашей выборки демонстрируют стабильный прогресс



¹ Средние показатели по универсальной шкале; среднее квадратичное отклонение для систем из нашей выборки и других систем 0,40 и 0,43 соответственно.

² В группу «стабильно совершенствующиеся системы» мы включили: Англию, Гонконг, Корею, Латвию, Литву, Онтарио, Польшу, Саксонию, Сингапур, Словению, Бостон, Лонг-Бич. Исключены системы из группы «многообещающее начало» и те, для которых были определены особые допущения (например, Aspire Public Schools).

³ Группа из 43 систем школьного образования, не участвовавших в нашем исследовании, но прошедших как минимум три программы оценки образовательных достижений с 1999 г., включает: Австралию, Австрию, Бельгию, Бразилию, Болгарию, Канаду, Тайбей (Китай), Колумбию, Кипр, Чешскую Республику, Данию, Финляндию, Францию, Германию, Грецию, Венгрию, Исландию, Индонезию, Иран, Ирландию, Израиль, Италию, Японию, Лихтенштейн, Люксембург, Малайзию, Мексику, Марокко, Нидерланды, Новую Зеландию, Норвегию, Португалию, Румынию, Россию, Шотландию, Словацкую Республику, Испанию, Швецию, Швейцарию, Таиланд, Тунис, Турцию, США.

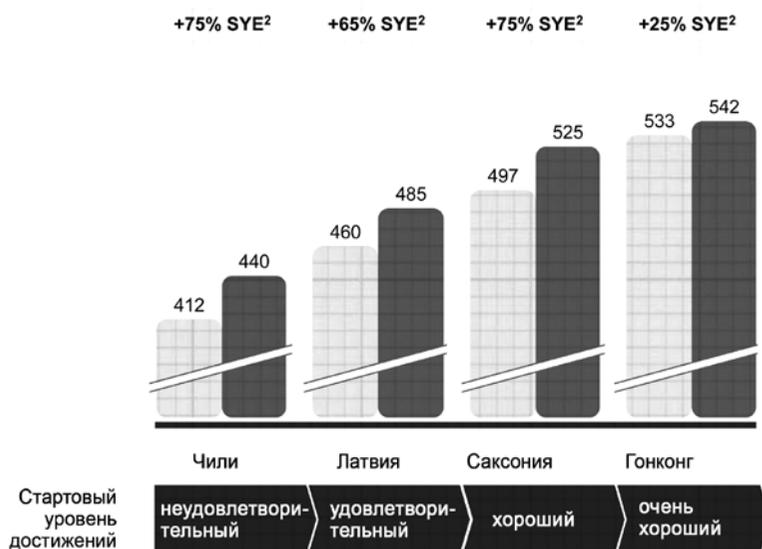
Источники: TIMSS; PISA; NAEP; государственные и региональные программы оценки образовательных достижений; база данных действий по реформированию McKinsey & Company.



Опыт систем, рассматриваемых в данном исследовании, показывает, что значительный прогресс в качестве образования достижим в течение всего шести лет (рис. 5). Их успех не поддается объяснению на основании таких факторов, как объем финансирования, особенности оценочной шкалы или даже политическая система. Они достигли успеха вне зависимости от стартовой позиции. Например, ВВП Гонконга на душу населения составляет более \$42 000, а ВВП Латвии — \$18 000; в Саксонии 1480 школ, а в Чили — 11 800.

Рис. 5. На каком бы уровне развития ни находилась система, она может значительно улучшить результаты образования в течение всего шести лет

Средние баллы PISA, 2000–2006 гг.¹



¹ Среднее арифметическое количества баллов PISA по математике, естественным наукам и чтению.

² Один SYE (school-year-equivalent) соответствует 38 баллам по шкале PISA.

Источники: PISA; база данных действий по реформированию McKinsey & Company.

Отсутствие устойчивого прогресса, несмотря на крупные инвестиции, не должно служить оправданием для отказа от стремления к совершенствованию образования, но, на наш взгляд, оно должно побудить руководителей систем школьного образования сменить подход к реформированию системы — а какой вариант выбрать, будем надеяться, им подскажет опыт систем, успешных в течение продолжительного времени.

2.3. Как по- пасть отсю- да туда

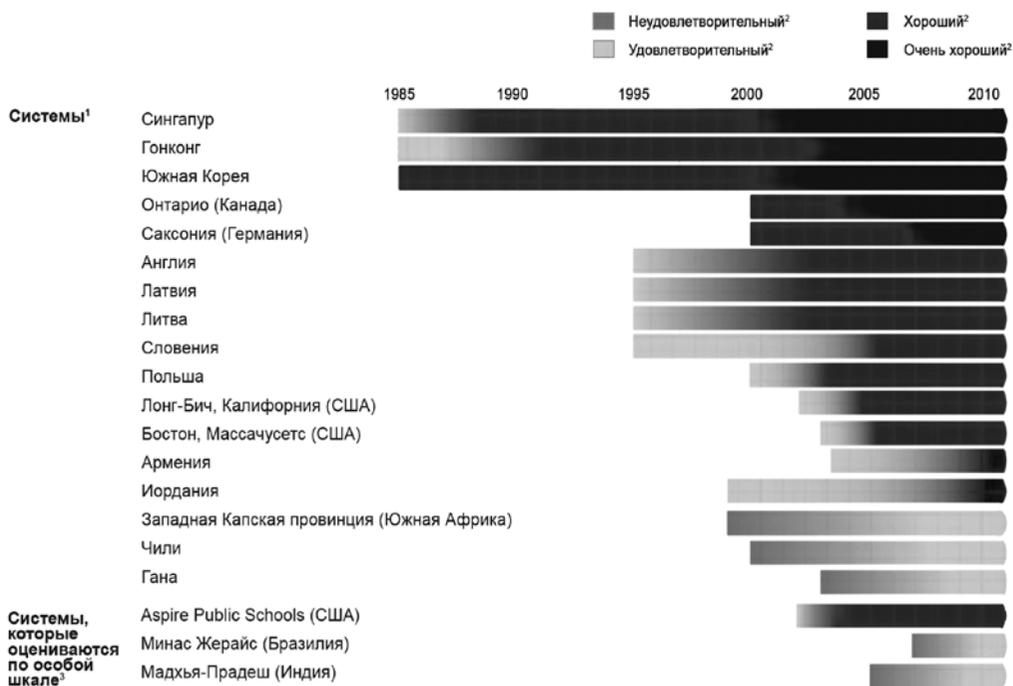
Прежде при обсуждении путей совершенствования систем школьного образования часто игнорировалось то обстоятельство, что этот путь у каждой системы свой, особый. У каждой системы школьного образования свои условия работы, каждая имеет дело с конкретными ожиданиями и действует в специфическом социальном и политическом контексте. В игнорировании этих различий состоит причина того, что часто даже эксперты дают плохие советы. Вспоминается бородатый анекдот о замученном жизнью фермере, который в ответ на вопрос заблудившегося путешественника, как ему пройти туда, куда ему нужно, ответил: «Ну, на вашем месте я бы начинал не отсюда». Лидеры систем школьного образования слишком часто на свой вопрос, в каком направлении им двигаться, получают советы о том, что следует делать, стартуя из позиции, отличной от их собственной. Специалистам систем со средними показателями деятельности лучше черпать вдохновение из опыта сходных с ними успешно развивающихся систем, чем пытаться воспроизвести выдающиеся достижения систем, которые существенно отличаются от их собственной по структуре и стартовой позиции, даже если эти последние признаны лучшими в мире.

В нашем докладе показано, что совершенствование системы возможно с любой стартовой позиции. Главная его мысль состоит в том, что для этого в ходе реформирования лидеры систем должны учитывать три аспекта. Первый аспект — статус-кво, т. е. уровень достижений системы, исходя из результатов обучения учащихся на данный момент времени. Второй аспект представляет собой меры воздействия, необходимые для улучшения результатов обучения, которые мы здесь называем кластером мер воздействия. Третий аспект — адаптация мер воздействия к преобладающему контексту с учетом истории, культуры, политики и структуры системы школьного образования и государства.

Мы обнаруживаем, что каждому этапу совершенствования соответствует определенный комплекс мер воздействия, вне зависимости от географии, культуры или политической системы. Каждый этап предполагает набор мер воздействия, необходимый для успешного перехода системы от данного этапа к следующему (например, от низкого уровня достижений к удовлетворительному). При том что контекст действительно не может не влиять на особенности и комбинацию действий, которые выбирает система, остается только удивляться тому, насколько сходными оказываются наборы мер воздействия у систем, преследующих сходные цели. В то же время мы видим значительные вариации того, как осуществляются одни и те же меры — в плане их последовательности, расстановки акцентов и способа их реализации в школах. В контекстной реализации той или иной группы мер воздействия в полной мере сказывается влияние истории, структуры системы школьного образования и политики.



Рис. 6. Системы из нашей выборки в континууме совершенствования — от неудовлетворительного уровня достижений к удовлетворительному, хорошему и очень хорошему



- Системы были распределены по этапам-уровням (неудовлетворительный, удовлетворительный, хороший или очень хороший) с учетом изменений во времени средних показателей учебных достижений, которые каждый год измерялись с помощью определенного тестового инструмента по определенному предмету на определенной возрастной группе учащихся. Системы повышали свой уровень достижений и в пределах одного и того же этапа совершенствования (например, Англия, находясь на уровне «хороший», значительно продвинулась вперед, не достигнув, однако, уровня «очень хороший»).
- Пороговые значения для оценки уровня: отличный — более 560 (ни одна из исследованных систем его не достигла); очень хороший — от 520 до 560; хороший — от 480 до 520; удовлетворительный — от 440 до 480; неудовлетворительный — менее 440.
- Нет сопоставимых данных, чтобы оценить эти системы по существующим международным стандартам. Поэтому для отображения их на общей шкале были приняты особые допущения.

Источники: TIMSS; PISA; NAEP; государственные и региональные программы оценки образовательных достижений; база данных корректирующих мер McKinsey & Company.

Для завершения этой общей картины в дополнение к трем базовым элементам — этап совершенствования, комплекс корректирующих мер и согласование с контекстом — мы выделили еще два элемента: поддержание уровня и пусковой импульс. Поддержание уровня подразумевает все, что делается в рамках системы для того, чтобы совершенствование осуществлялось в течение продолжительного периода времени, и включает три элемента: формирование посреднического звена между школами и центром, сильная педагогическая составляющая и практика сотрудничества и непрерывность руководства. Пусковой импульс обозначает условия, необходимые для запуска процесса реформирования системы. Нужно отметить, что все эти элементы обнаруживают замечательное сходство во всех представленных в докладе системах.

Необходимо помнить, что в действительности каждый из этих элементов — это неотъемлемая часть целого, системы школьного образования, так же как человеческое тело или машина не функционируют как набор органов или деталей. Признав это, мы пока рассмотрим каждую деталь в отдельности, поскольку механизм функционирования целого проясняется после того, как определена роль каждой детали.

2.3.1. Этап совершенствования

Мы распределили наши успешно развивающиеся системы школьного образования по этапам совершенствования, на которых они находятся. Относительно этих этапов необходимо иметь в виду два важных момента. Во-первых, они названы этапами в двух разных смыслах этого слова: как отражение того, каков прогресс системы в сравнении с другими, и как основание или пространство для осуществления мер воздействия. Во-вторых, этап совершенствования — это как бы моментальный снимок конкретной точки динамического процесса. А ведь в действительности каждая успешная система школьного образования непрерывно движется от одного этапа к другому, совершает путь совершенствования. Рисунок 6 отражает положение систем нашей выборки в континууме достижений — от низкого уровня до удовлетворительного, от удовлетворительного до хорошего, от хорошего до очень хорошего и от очень хорошего до отличного. Как можно увидеть на рисунке, некоторые системы долгие годы двигались от удовлетворительного уровня к хорошему.

2.3.2. Комплекс мер воздействия

Успешно развивающиеся школьные системы выбирают тот или иной комплекс из меню мер воздействия, соответствующих их уровню (см. ниже). Они обращают внимание на согласованность предпринимаемых мер воздействия; как показывают данные, на каждом этапе совершенствования они выбирают достаточное количество мер из соответствующего меню и затем добросовестно их осуществляют. Это сродни дисциплине при тренировке — нужна последовательность во всем: в выборе упражнений, в диете, в регулярности исполнения. Системы, которым не удастся повысить уровень достижений, могут применять те же корректирующие



меры, что и успешные системы, но они либо непоследовательны в выборе достаточного количества мер воздействия, соответствующих их этапу совершенствования, либо недостаточно жестко и дисциплинированно их выполняют.

Мы определили два различных типа мер воздействия, применяемых с целью совершенствования систем школьного образования: к первому типу относятся меры, соответствующие определенному этапу совершенствования; ко второму — меры, применяемые на всех этапах, но по-разному реализующиеся на каждом из них.

I. Меры воздействия, соответствующие определенному этапу совершенствования, — это система, а не наборе явлений. Они изменяются от этапа к этапу. Каждая группа мер автономна и применяется на протяжении всего этапа.

От низкого уровня достижений к удовлетворительному. Меры воздействия этого этапа направлены главным образом на обучение учащихся грамоте и основам работы с числом, а для выполнения этой задачи необходимо оказать поддержку учителям со слабой базовой подготовкой, удовлетворить все основные потребности учащихся и добиться достижения некоего минимального порога качества всеми школами системы.

От удовлетворительного уровня к хорошему. На этом этапе корректирующие меры направлены главным образом на консолидацию системы; эта задача требует формирования высоких целевых показателей деятельности системы и обеспечения подотчетности учителей и школы клиентам, а также соответствующего финансирования, организационной структуры и моделей преподавания.

От хорошего уровня к очень хорошему. Корректирующие меры этого этапа направлены главным образом на формирование представления о преподавании и руководстве школой как о полноценной профессии; для этого необходимы определенные практические шаги, а также обеспечение для учителя возможности выстроить карьеру — так же, как ее выстраивает врач или юрист, — и столь же точное описание каждой позиции, как в этих профессиях.

От очень хорошего уровня к отличному. На этом этапе осуществление мер воздействия переносится из центра непосредственно в школы; в рамках системы школы передают друг другу опыт совершенствования, учатся друг у друга, при этом на уровне системы осуществляется поддержка инноваций и экспериментаторской деятельности.

Далее мы наблюдаем корреляцию между этапом совершенствования, на котором находится система, и уровнем централизации управления школами. Успешные системы «предписывают соответствие норме, но дают возможность добиваться большего»⁷. Для систем, развивающихся от низкого уровня достижений к удовлетворительному,

⁷ Джоэл Клейн, директор Департамента школьного образования Нью-Йорка: «Можно жестко предписывать компетентность, но нельзя предписать творчество, ему необходимо дать свободу».

в целом характерен невысокий уровень квалификации специалистов и жесткий контроль преподавания и обучения из центра, поскольку сведение к минимуму различий в показателях деятельности между разными классами и разными школами является ключевым фактором на этом этапе совершенствования. В системах, развивающихся от хорошего уровня к очень хорошему, работают более квалифицированные специалисты, которым достаточно основных рекомендаций относительно преподавания и обучения, поскольку на этом уровне ключевым фактором совершенствования становятся инновации и творческий подход с опорой на сотрудничество.

II. Меры воздействия, осуществляемые на всех этапах совершенствования: общие, но различные. В эту группу входят шесть действий, с равной частотой применяющихся на всех этапах совершенствования систем школьного образования, но по-разному проявляющихся на каждом из них: пересмотр учебного плана, программ и стандартов обучения, обеспечение достойного вознаграждения и зарплат учителям и руководителям школ, развитие технических навыков учителей и руководителей, оценка достижений учащихся, создание систем баз данных и стимулирование развития системы путем разработки программных документов и законов об образовании.

2.3.3. Адаптация мер к определенному контексту

Школьные системы, успешно совершенствующиеся в течение продолжительного времени, знают, как преодолевать трудности, специфические для их контекста, и как использовать этот контекст себе на пользу. Лидеры этих систем разработали три вида мер воздействия с учетом этапа совершенствования, на котором находится система, и внутренних обстоятельств. Контекстная реализация подразумевает тактику, применяемую лидерами системы для разработки комплекса мер, необходимых на определенном этапе и соответствующих определенному контексту. Наше исследование показало, что важнейшая цель лидеров систем при адаптации мер воздействия к определенному контексту состоит, как правило, в получении необходимой поддержки со стороны различных заинтересованных лиц.

Общаясь с лидерами и создателями совершенствующихся систем школьного образования, мы выяснили, что в ходе контекстной реализации мер воздействия перед ними встает очень важный вопрос: в какой степени эти меры должны насаждаться сверху, а в какой — носить рекомендательный характер? Изученные нами системы, претворяя в жизнь один и тот же набор корректирующих мер, по-разному сочетают принуждение и убеждение. В каждой конкретной ситуации при выборе тактики, как нам кажется, необходимо ответить на четыре вопроса: 1) каков желаемый темп изменений; 2) являются ли желаемые изменения жизненно необходимыми для реформирования системы; 3) кто выиграет, а кто проиграет в результате изменений; и наконец, 4) какова мера стабильности положения и надежности руководства школьной системы и правительства государства, а также какова историческая и политическая ситуация.



2.3.4. Поддержание уровня

Поддержание уровня развития системы в современной педагогике обеспечивается интернализацией педагогических практик. Она обуславливает изменения не только в структуре образовательной системы и применяемых подходах, но и в восприятии учителями собственной профессиональной деятельности. По словам Ли С. Шульмана, у профессиональных педагогов существует некая «имплицитная структура, духовное измерение, включающее в себя комплекс представлений о профессиональных позициях, ценностях и установках»⁸. Мы выяснили, что совершенствующиеся системы для поддержания уровня работают в трех направлениях: иницируют сотрудничество учителей внутри школы и между школами, формируют связующее звено между школами и центром и воспитывают новое поколение лидеров.

Во многих из отобранных нами систем учителя и руководители школ работают сообща, повышая уровень преподавания и руководства⁹. В этих системах налажен обмен положительным опытом внутри педагогического сообщества, учителя посещают уроки своих коллег, обучаются друг у друга. Такому обмену способствует система разнообразных возможностей для профессионального роста, которая не только позволяет учителю наметить индивидуальную программу профессионального развития, но и поощряет его обмениваться опытом с коллегами. Вообще благодаря совместным практикам импульс к переменам смещается из центра на передний край, в школы, помогая школьным системам самостоятельно поддерживать должный уровень качества.

Оказалось, что по мере продвижения по пути совершенствования системы школьного образования, которые мы изучали, все большее значение придавали посредническому звену, связующему центр со школами. Эта структура способствует совершенствованию системы, выполняя три важные функции: обеспечивает адресную и непосредственную помощь школам, является буфером между школами и центром, а также каналом, по которому школы обмениваются положительным опытом. Совершенствуясь, наши школьные системы передавали полномочия из центра недавно созданным посредническим звеньям, соединяющим центральную администрацию и школы (например, группам школ или группам учителей-предметников), либо расширяли права и обязанности уже существующего звена (например, районных/региональных объединений школ).

⁸ Shulman L. S. Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*. Summer 2005.

⁹ Майкл Фуллан много писал о коллективном потенциале и определил его так: «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 совершенствуется сообща. Уровень эмоциональной вовлеченности и профессиональной компетенции, который достигается реализацией коллективного потенциала, неизмеримо выше, чем тот, который может быть достигнут реализацией индивидуального потенциала» (Fullan. M. All systems go. 2010).

Третий элемент, необходимый для поддержания уровня школьной системы, — непрерывность лидерства. Этот элемент очень важен и гарантирует преемственность в вопросах, касающихся приоритетов, установок, целей развития системы и выделения ресурсов на это развитие. Любая система нуждается в том, чтобы смена лидерства происходила безболезненно, тогда перемены будут носить эволюционный характер. Наиболее успешные системы сами выращивают новое поколение лидеров, что обеспечивает преемственность целей и последовательность способов поддержания уровня и совершенствования системы в целом.

2.3.5. Пусковой импульс

Справедливый вопрос, который вы можете задать на данном этапе: с чего начать? Каждая система, вступающая на путь совершенствования, прежде всего должна решить, как преодолеть существующую инертность. В исследованных нами системах школьного образования импульс, необходимый для начала реформ, — то, что мы назвали пусковым импульсом, — возник под действием одного из трех факторов: политического или экономического кризиса, резкой критики существующей системы образования, энергичной деятельности нового политического или стратегического лидера¹⁰. Мы выяснили, что началу реформирования 15 из 20 изученных систем предшествовало действие сразу двух таких факторов.

Из трех указанных факторов важнейшим оказалась смена руководства: все 20 изученных нами систем, запуская реформу, опирались на присутствие и энергию нового лидера. Во всех выбранных системах присутствовал новый стратегический лидер, а в половине систем — и новый политический лидер. Эти новые лидеры, заняв пост, как правило, действовали по одному и тому же сценарию. Вступив в должность, они оставались у власти достаточно долго: средний срок пребывания в должности стратегического лидера составлял 6 лет, а политического — 7 лет, таким образом создавались условия для непрерывности процесса реформирования и развития педагогики данной системы. В других образовательных системах ситуация в корне иная. Например, средний срок пребывания в должности старшего школьного инспектора по городскому учебному округу в США составляет около трех лет; министра образования в Англии и Франции — в среднем около двух лет.

Из всего сказанного становится очевидно, что, хотя нет единого пути совершенствования для всех школьных систем, опыт 20 рассмотренных нами систем — и стабильно совершенствующихся, и объединенных в группу «многообещающее начало» — во многом совпадает. Мы надеемся, что данный анализ даст лидерам систем школьного образования возможность точно оценить, идет ли их система по пути совершенствования, в какой степени они уже использовали соответствующий их этапу развития набор корректирующих мер и есть ли возможность применить другой подход.

¹⁰ Мы используем термин «системный лидер» для обозначения лица, ответственного за стратегию и воплощение в жизнь реформы школьной системы.



В основной части доклада каждый аспект процесса совершенствования системы школьного образования рассматривается более детально. Доклад разделен на четыре главы: «Группа мер воздействия», «Адаптация мер к определенному контексту», «Поддержание уровня» и «Пусковой импульс».

Продолжение доклада Моны Муршед, Чинези Чийоке, Майкла Барбера «Как лучшие системы школьного образования продолжают совершенствоваться» читайте в № 2 журнала «Вопросы образования» за 2011 г.

Глоссарий

Cluster of interventions — группа (кластер) мер воздействия
Cluster of failure — кластер признаков провала
Collaborative capacity — коллективный потенциал
Common intervention pattern — общая система мер воздействия
Contextualizing — адаптация мер к определенному контексту
Data point — заданное направление
Great systems — эффективные системы
Ignition — пусковой импульс
Improvement cluster — группа мер воздействия, направленных на совершенствование системы
Improvement continuum — непрерывный спектр повышения качества
Interventions — меры воздействия
Interventions database — база данных мер воздействия
Intervention cluster — группа/комплекс мер воздействия
Low-performing teachers — учителя, имеющие невысокие результаты в работе
Mediating layer — посредническое звено, прослойка
Peer network — сеть взаимопомощи
Performance stage — этап совершенствования
Reform efforts — усилия по реформированию
Roadmap — дорожная карта
School system — система школьного образования
Starting point — стартовая позиция, отправная точка
Student outcomes — результаты обучения
Student performance — учебные достижения учащихся
Sustaining — поддержание уровня
Sustained improvers — стабильно совершенствующиеся системы
Systems — часто имеются в виду страны мира
System performance — показатели деятельности систем школьного образования
Universal (score) scale — универсальная шкала достижений
Unleashing the power — использование/высвобождение потенциала