

Барбер Майкл — профессор, советник премьер-министра Великобритании по вопросам образования, здравоохранения и социальной сферы, партнер фонда "МакКинзи"

Муршед Мона (Mona Mourshed) - доктор философии в области экономического развития, партнер фонда «МакКинзи» (McKinsey&Company)

КАК ДОБИТЬСЯ СТАБИЛЬНО ВЫСОКОГО КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛАХ

Уроки анализа лучших систем школьного образования мира¹

Краткое содержание отчета

Реформа образования входит в число главных задач почти всех стран. И все же, несмотря на существенный рост объемов финансирования (в прошлом году правительствами всего мира на образование было потрачено 2 трлн долларов) и масштабные усилия по реформированию, качество образования во многих школьных системах если и повысилось за последние десятилетия, то незначительно. Качество образования в мире сильно варьирует. Например, по международным оценкам, менее 1% африканских и ближневосточных школьников получают образование на среднем сингапурском уровне или выше. И это не только вопрос финансирования. Сингапур, один из лидеров в сфере

¹ Consistently high performance: Lessons from the world's top performing school systems // McKinsey&Company. June 2007. Перевод публикуется в редакции «МакКензи».

образования, тратит на начальное образование меньше, чем 27 из 30 стран, входящих в Организацию экономического сотрудничества и развития (ОЭСР).

Таким образом, некоторые системы школьного образования работают лучше и совершенствуются быстрее других. Мы изучили 25 школьных систем разных стран мира, включая 10 наилучших, чтобы понять, с чем связаны различия в качестве и динамике развития. Мы сосредоточивали внимание не столько на разнице в том, что происходит в классах, сколько на различиях на уровне системы: именно ими в конечном итоге обусловлено качество обучения. Мы задались вопросом: что объединяет лучшие школьные системы независимо от культурного и социального контекста? И какие инструменты в них используются для постоянного улучшения результатов учащихся?

На эти вопросы нет простых ответов. Достичь изменений в том, что происходит в сердцах и умах миллионов детей — а именно в этом состоит основная цель любой школьной системы — нелегкая задача. Существует множество путей совершенствования школьной системы, и в педагогическом сообществе нет консенсуса относительно того, какой из них наиболее эффективен. Различие точек зрения на пути реформирования школьных систем находит свое выражение в многочисленных обсуждениях этой проблематики, ведущихся в разных странах.

Однако руководители систем школьного образования не могут себе позволить такой роскоши, как неопределенность. Немногие из них имеют политические и другие ресурсы, позволяющие реформировать систему школьного образования именно так, как они считают нужным. Поэтому так важно изучить все, что известно на сегодняшний день, выявить факторы, имеющие решающее значение, и выработать наиболее эффективные стратегии развития.

Опыт лучших систем школьного образования свидетельствует, что решающую роль играют три фактора: 1) надо, чтобы учителями становились подходящие для этого люди; 2) следует дать им подготовку, которая позволила бы повысить

эффективность преподавательской работы; и 3) необходимо обеспечить условия, при которых каждый без исключения ученик получил бы качественное образование.

Результаты проведенного исследования показывают: в наиболее продвинутых в этом отношении странах существуют системы, организованные таким образом, что все эти факторы работают — независимо от культурного контекста, с которым приходится иметь дело. Они доказывают, что существенное улучшение результатов обучения вполне достижимо, причем за короткий период времени. И они дают понять, что, сделав из этого опыта соответствующие выводы с поправкой на условия, в которых проводятся реформы, можно добиться заметных благоприятных изменений в системах школьного образования всего мира.

Содержание

Введение. Внутри черного ящика.....	
Качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей.....	
Единственный способ улучшить результаты обучения состоит в том, чтобы улучшить преподавание.....	
Качественное образование должен получить каждый ребенок.....	
Заключение. Система и вектор движения	
Приложение	

Введение. Внутри черного ящика

Несмотря на значительное увеличение финансирования и усилия по реформированию, за последние десятилетия большинство систем школьного образования не смогло добиться существенного повышения качества обучения. Наиболее разрекламированные и получившие широкую поддержку стратегии реформ — например, предоставление школам большей автономии или сокращение численности учащихся в классах — не дали ожидаемых результатов. Тем не менее некоторые системы школьного образования показывали стабильно высокие результаты: они работали более успешно и совершенствовались быстрее, чем другие. Мы изучили 25 школьных систем разных стран мира, включая 10 лучших, чтобы понять причины происходящего.

Затраты, реформы и результаты

Между 1980 и 2005 г. затраты государства на образование одного учащегося в Соединенных Штатах возросли, с поправкой на инфляцию, на 73%. Увеличилась за этот период и численность учителей в США: учащихся, приходящихся на одного учителя, стало меньше на 18%. В 2005 г. число учеников в одном классе в американских государственных школах было самым маленьким за всю историю их существования. Федеральное правительство, правительства штатов, попечительские советы, директора школ, учителя, профсоюзы работников образования, частные компании, некоммерческие и другие организации выступили с десятками тысяч инициатив, направленных на повышение качества образования в американских школах.

Однако, согласно оценке, произведенной в рамках инициативы Министерства образования, результаты учащихся остались практически на прежнем уровне: незначительно улучшились достижения в математике, а показатели по навыкам чтения среди девяти-, тринадцати- и семнадцатилетних оказались в 2005 г. такими же, какими были в 1980-м (рис. 1).

Соединенные Штаты — не единственная страна, столкнувшаяся со сложностями в реализации реформ в системе школьного образования. За последнее время почти все страны ОЭСР значительно увеличили затраты на образование, параллельно запустив ряд инициатив по более эффективному расходованию выделяемых средств. При этом лишь немногие страны ОЭСР добились существенного повышения качества обучения. В одном исследовании, использовавшем результаты национальных и международных проверок, показано, что во многих школьных системах качество обучения либо оставалось на прежнем уровне, либо снижалось (рис. 2).

Усилия по реформированию

Смелые и новаторские реформы были проведены почти во всех школьных системах мира. Например, в Англии были пересмотрены и реорганизованы практически все составляющие системы образования. Англичане реформировали «финансирование школы, ее управление, программу, оценку и тестирование, критерии и порядок оценки успеваемости; изменились функции местных властей, роль национального правительства, сфера и характер деятельности национальных агентств, отношения школ с населением, прием в школу и так далее». И тем не менее отчет, опубликованный в 1996 г. Национальным научно-исследовательским фондом по образованию (National Foundation for Education Research), показал, что между 1948 и 1996 г., несмотря на 50 лет реформ, в английских начальных школах не произошло сколько-нибудь ощутимого повышения стандартов грамотности и счета.

Примерно то же самое происходило и в других странах мира. Соединенные Штаты экспериментировали со структурными реформами, главным образом с децентрализацией управления в школьных округах, уменьшением размеров школ и чартерными школами (школами, которые получают больше автономии, принимая на себя больше ответственности). Однако результаты оказались разочаровывающими. Накопленный в Соединенных Штатах опыт лучших чартерных школ показал, что значительное повышение результатов обучения

возможно. Некоторые сети чартерных школ доказали, что существуют надежные модели, при помощи которых можно распространять накопленный опыт на другие школы. Однако если смотреть на комплекс показателей, то чартерные школы не превосходят существенно другие учебные заведения. Согласно данным Национальной программы оценки уровня образования (National Educational Assessment Program — NAEP), учащиеся чартерных школ даже слегка уступают своим сверстникам из государственных школ по некоторым позициям, причем с поправкой на происхождение школьников (рис. 3). Примерно так же обстоит дело и с маленькими школами (новыми школами, созданными в результате дробления более крупных школ): показатели учащихся маленьких школ «немного улучшились по чтению, но ухудшились по математике». Организационные преобразования на системном уровне часто приводили к тем же разочаровывающим результатам. В Новой Зеландии пересмотру подверглась структура системы: была осуществлена децентрализация управления, в ходе которой значительные полномочия были переданы на уровень школ, которые могут управляться избранными советами; были созданы два независимых регулирующих органа, существенно снижена роль центрального правительства в системе школьного образования. Пять лет спустя почти треть школ испытывала трудности. Один из реформаторов объяснил это явление следующим образом: «Было наивно полагать, что качество обучения в классах улучшится только благодаря структурным изменениям».

Отчет Cross City Campaign, в котором проанализированы аналогичные реформы в Чикаго, Милуоки и Сиэтле, содержал следующее заключение: «Три округа осуществили децентрализацию ресурсов и властных полномочий: многие из них были так или иначе переданы школам, что привело к существенным организационным изменениям, призванным облегчить осуществление амбициозных планов повышения качества обучения. Неприятная правда состояла в том, что, как выяснилось из проведенных нами опросов директоров школ и учителей, округа оказались неспособны изменить привычные методы работы и улучшить ситуацию в достаточном объеме. Из этого вытекает

неоспоримый вывод: нельзя улучшить результаты учащихся, не повысив качество обучения».

Единственное, что объединяет все реформы школьной системы, — это сокращение численности учеников в классе: «Уменьшение количества учеников в классе вкупе с увеличением числа преподавателей в расчете на данный контингент учеников, было, пожалуй, наиболее широко практикуемой и интенсивно финансируемой стратегией улучшения работы школы». За последние пять лет все страны ОЭСР, за исключением одной, предприняли меры по увеличению относительной численности учителей.

И все же имеющиеся данные свидетельствуют о том, что, если исключить из рассмотрения начальную стадию обучения, уменьшение классов не оказало значительного влияния на результаты обучения. Было проведено 112 исследований, посвященных воздействию уменьшения размера класса на результаты обучения, но только в 9 из них были найдены какие-то позитивные корреляции. В 103 исследованиях либо не было обнаружено существенной связи изучаемых параметров, либо была выявлена значимая корреляция негативного характера. Такие результаты разочаровали многих участников наших опросов — как директоров школ, так и учителей. Более важным представляется следующее обстоятельство: абсолютно все исследования показали, что при тех размерах классов, которые характерны для стран ОЭСР, «большие различия в уровне преподавания безусловно перекрывают все эффекты, связанные с уменьшением классов». Кроме того, уменьшение размера классов требует существенных затрат; если школа уменьшает размер классов, ей требуется большее количество учителей, а это, в свою очередь, означает, что при сохранении того же уровня финансирования зарплата учителя снизится. Это также означает, что, поскольку системе школьного образования необходимо больше учителей для работы в небольших классах, школы могут стать менее избирательными при найме учителей.

Внимание к качеству учителей

Имеющиеся данные показывают, что большой разброс в уровне подготовки учеников в первую очередь объясняется качеством преподавателей. Проведенное десять лет назад важное исследование, основанное на данных по штату Теннесси, показало, что если двум восьмилетним ученикам средних способностей дать очень разных учителей: одного — высокой, а другого — низкой квалификации, то результаты их обучения разойдутся за три года на 50 с лишним процентных пунктов (рис. 4). Для сравнения: снижение числа учеников в классе с 23 до 15 в лучшем случае повышает результативность среднего ученика на 8 процентных пунктов. Другое исследование, проведенное в Далласе, показало, что разрыв в результатах обучения между учащимися, которым три раза подряд повезло с учителями, и учащимися, которым трижды кряду не повезло, составил 49 процентных пунктов. Исследование, проведенное в Бостоне, показало, что учащиеся, у которых были хорошие учителя математики, существенно улучшили свои показатели по этой дисциплине, а учащиеся, с которыми занимались менее подготовленные учителя, столь же существенно ухудшили соответствующие показатели. Исследования, в которых принимались во внимание все доступные данные об эффективности работы учителей, свидетельствуют о том, что учащиеся в классах высококвалифицированных учителей прогрессировали в три раза быстрее, чем дети, которые попали к учителям низкой квалификации. Во всех школьных системах, изученных в ходе сравнительного исследования, директора школ признавали большие различия в результатах обучения, и, по их мнению, эти различия были обусловлены главным образом качеством работы учителей.

Плохой учитель оказывает сильное негативное влияние на результаты обучения, особенно в ранние школьные годы. Учащимся, год за годом попадающим к плохим учителям (что происходит довольно часто — то ли потому, что они учатся в школах, неспособных привлечь талантливых учителей, то ли оттого, что школьная система культивирует политику «прикрепления» класса к одному учителю, особенно в начальной школе), наносится большой и зачастую невосполнимый образовательный урон. В некоторых системах семилетние дети,

чьи показатели по тестам на чтение и счет обеспечивают им место среди верхних 20%, имеют вдвое больше шансов годы спустя получить степень в университете, чем их одноклассники, входящие в нижние 20%. В Англии учащиеся, плохо успевавшие в возрасте 11 лет, имеют лишь 25-процентные шансы достичь необходимого уровня (согласно стандартным требованиям) в возрасте 14 лет. Что касается 14-летних, то шансы на то, что плохо успевающий учащийся этого возраста закончит школу с уровнем знаний, отвечающим минимальным установленным требованиям, составляют всего 6% (рис. 5). Все эти свидетельства вместе взятые говорят о том, что даже если система образования хороша, учащиеся, которые не достигли быстрых успехов за первые годы школьного обучения из-за того, что не попали к учителям должной квалификации, имеют очень мало шансов наверстать упущенное.

Разительные отличия, фундаментальные сходства

И все же некоторые системы школьного образования могут похвастаться высоким качеством и способностью быстро улучшаться. Сингапурские школьники получают высокие оценки в системе TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study — Международные тенденции в обучении математике и естественным наукам), несмотря на тот факт, что Сингапур затрачивает на начальное обучение школьников (в расчете на одного человека) меньше средств, чем почти все развитые страны. В Финляндии дети идут в школу не ранее 7 лет и на протяжении первых двух лет обучения занимаются в школе всего 4–5 часов в день. И тем не менее в возрасте 15 лет финские школьники занимают самые высокие позиции в мировых рейтингах по математике, естественным наукам, чтению и решению задач, опережая на целых 50 пунктов своих сверстников из соседней Норвегии. В Бостоне (США) доля школьников, отвечающих стандартам MCAS (Massachusetts Comprehensive Assessment System — Массачусетская общая система оценок), возросло с 25 до 74% по математике и с 43 до 77% по английскому языку и литературе, и это всего за 6 лет.

Нам хотелось понять, почему эти системы функционировали лучше других и какой вклад может внести опыт их работы в понимание того, как повысить качество школьного обучения повсеместно. Чтобы выполнить эту задачу, мы провели сравнительный анализ 25 школьных систем, включая 10 лучших в мире (рис. 6). Мы изучали опыт Азии, Европы, Северной Америки и Ближнего Востока, пытаясь выяснить, почему успешные школьные системы достигли таких результатов и какие методики позволили им это сделать. В процессе исследования мы проинтервьюировали более 100 экспертов, должностных лиц и практиков, посетили огромное количество школ, расположенных в самых разных местах — от Веллингтона до Хельсинки и Бостона, — и проанализировали более 500 публикаций и отчетов о школьных системах и их реформировании. Мы сосредоточивали внимание не столько на особенностях работы в отдельных классах, добивавшихся хороших результатов, сколько на различиях на уровне систем; мы задавались вопросом: какие особенности той или иной системы обеспечивали лучшее обучение и повышение качества знаний в классе?

Между рассмотренными нами системами образования очень много различий: разработчики стратегий реформирования в Сеуле, Хельсинки и Чикаго работают в совершенно разных культурных и политических контекстах и сталкиваются с разными проблемами и задачами. Некоторые системы выглядят полярно противоположными: Нидерланды объясняют свои успехи радикальной децентрализацией системы управления, Сингапур гордится централизованным контролем. В Англии 23 000 школ, в Бостоне — всего 150.

И все же между системами существуют не только различия, но и основополагающие сходства. Мы пришли к выводу, что высокоэффективные школьные системы, разительно отличаясь друг от друга по структуре и содержанию обучения, сосредоточивали внимание на повышении качества работы учителя, поскольку именно этот фактор оказывает прямое влияние на образовательный уровень учеников. В своем стремлении повысить качество

преподавания эти передовые школьные системы твердо придерживались трех принципов:

- привлекать в преподаватели подходящих людей (качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей);
- превращать этих людей в эффективных педагогов (единственный способ улучшить результаты учащихся состоит в том, чтобы улучшить качество преподавания);
- создавать систему и обеспечивать адресную поддержку таким образом, чтобы каждый ребенок мог иметь доступ к высококвалифицированному преподаванию (единственный способ достичь высочайшего уровня результативности системы — поднять уровень каждого ученика).

Чтобы иметь возможность действовать в соответствии с этими принципами, необходимо провести преобразования и усовершенствования других аспектов систем школьного образования — от структуры финансирования до структур управления и стимулирования. В настоящей работе будут рассмотрены лучшие практики и стратегии усовершенствования некоторых компонентов этих систем. Однако в своей совокупности изученный нами опыт успешных систем образования показывает, что концентрация внимания на трех вышеуказанных принципах имеет решающее значение для повышения качества образования учащихся; и, что еще важнее, попытки реформировать систему, не уделяя должного внимания этим принципам, судя по всему, не могут обеспечить того улучшения результатов, к которому стремятся реформаторы систем образования. Дальнейшее изложение посвящено более детальному описанию этих факторов.

Качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей

Наиболее эффективные системы отличаются тем, что стабильно привлекают к учительской профессии все более качественные кадры, что приводит к

улучшению результатов обучения. Они добиваются этого за счет жесткого отбора поступающих на программы подготовки учителей, разрабатывая эффективные процедуры оценки учительских кадров и назначая высокую (хотя и не слишком) начальную зарплату. Такой подход приводит к повышению статуса профессии учителя, в результате чего появляются все более качественные кандидаты.

Качество школьной системы основывается на качестве работающих в ней учителей. Существует множество доказательств (как статистических, так и из практики) того, что именно умение привлечь к учительской профессии подходящие кадры является решающим условием повышения качества обучения. В Соединенных Штатах были проведены исследования, показавшие, что «уровень грамотности учителя, измеряемый его словарным запасом и стандартизированными тестами, влияет на успехи его учеников сильнее, чем любые другие поддающиеся измерению навыки и характеристики учителя». Учителя, рекрутированные в школы в ходе реализации программы «Учить для Америки» (Teach For America) — программы, нацеленной на привлечение в школы выпускников лучших университетов, — добились в плане качества знаний учащихся гораздо больших успехов, чем другие учителя, несмотря на то что прошли лишь краткий, хотя и эффективный, курс педагогической подготовки, работали в самых трудных школах и, как правило, не имели никакого предшествующего опыта. (Эффективность работы учителя резко возрастает за первые пять лет преподавания.) Один корейский политик очень точно сформулировал мысль о важности привлечения к учительской профессии подходящих кадров: «Качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей».

Изученные нами наиболее эффективные системы школьного образования нанимают учителей из высшей по успеваемости трети выпускников школ: из 5% лучших выпускников в Южной Корее, из 10% — Финляндии, из 30% — в Сингапуре и Гонконге. В Соединенных Штатах созданы специальные программы для привлечения учителей из числа лучших выпускников

престижных вузов: в Бостоне это Teacher Residency, в Нью-Йорке и Чикаго — Teaching Fellows.

Что же касается наихудших школьных систем, то они редко привлекают к учительскому ремеслу лучшие кадры. Новая квалификационная комиссия по навыкам американской рабочей силы (The New Commission on the Skills of the American Workforce) отмечает: «Сегодня мы нанимаем наших учителей из нижней (по успеваемости) трети выпускников школ, поступающих в колледжи... Это просто невозможно, чтобы учащиеся закончили школу [на должном уровне] ... если их учителя не обладают теми знаниями, умениями и навыками, которыми, как мы считаем, должны обладать наши дети». Один ближневосточный руководитель системы образования из региона, где учителя традиционно нанимаются из нижней трети выпускников школ, сформулировал аналогичный вывод еще более категорично: «Невозможно дать другим то, чего у тебя нет».

Культура, регулирование и статус учительской профессии

Во всех изученных нами системах должностные лица от образования и комментаторы часто объясняют свои успехи (или отсутствие таковых) в деле привлечения талантов к учительской профессии различными обстоятельствами, неподконтрольными должностным лицам: они ссылаются на традицию, культуру и «исторически сложившийся» статус учительской профессии. Так, например, успехи азиатской школьной системы часто приписывались «двойному везению»: во-первых, в культуре этих стран всегда высоко ценилось образование; во-вторых, здесь господствовало традиционное конфуцианское уважение к учителям.

Вопреки распространенной точке зрения наш сравнительный анализ показал, что один и тот же подход (в широком смысле) доказал свою эффективность в совершенно разных школьных системах, независимо от культурного контекста. Школьные системы в Европе и Америке, выбрав ту же стратегию, что и

азиатские школьные системы, добивались такого же (или лучшего) качества учительских кадров: например, такие организации, как Chicago Teaching Fellows и Boston Teacher Residency, привлекают выпускников вузов того же уровня, какой характерен для Сингапура или Гонконга. Некоторые школьные системы осуществили определенные стратегические инициативы, которые быстро привели к повышению статуса учительской профессии: Англии удалось за каких-нибудь пять лет сделать профессию школьного учителя самой популярной среди старшекурсников и выпускников вузов в возрасте от 21 до 36 лет. Даже в системах, где учительская профессия традиционно пользуется большим уважением, регулирование оказывает существенное влияние на качество обучения. Финляндия добилась повышения статуса учителей начальной школы путем введения дифференциации заработных плат, притом что «вилка» составляет не более 100 евро в месяц. В Южной Корее существует значительная разница между статусом учителя начальной школы и учителя средней школы, и эта разница целиком и полностью обусловлена политикой правительства, взявшего под свой жесткий контроль наличие мест на курсах профессиональной подготовки учителей начальной школы. Результаты изучения многочисленных систем школьного образования позволяют сделать вывод, что политика в сфере образования оказывает существенное влияние на статус учительской профессии, независимо от культурного контекста, в котором она проводится.

В разных школьных системах существуют общие подходы и наработки для привлечения сильных кандидатов к учительской профессии. Англия явилась новатором в использовании в системе образования маркетинговых и рекрутинговых приемов, применяемых в бизнесе, для поиска квалифицированных соискателей. В большинстве успешных школьных систем были устранены препятствия к вступлению в учительскую профессию за счет создания альтернативных возможностей для соискателей с другим (не педагогическим) опытом работы. Признавая, что ошибки при найме не исключены, эти системы разработали процедуру отсева плохо работающих учителей вскоре после приема на работу.

Во всех хорошо функционирующих школьных системах прослеживаются две почти универсальные стратегии: применение эффективных механизмов отбора кандидатов для обучения профессии и назначение учителям достойной базовой заработной платы. И именно эти черты чаще всего отсутствуют в системах с низкими качественными показателями. Между тем именно они оказывают наиболее существенное и выраженное воздействие на профессиональные качества людей, которые становятся учителями.

Эффективные механизмы отбора кандидатов для обучения профессии учителя

Успешно функционирующие школьные системы постоянно применяют более эффективные механизмы отбора людей для обучения педагогической профессии, чем другие, не столь успешные системы. Эти системы учитывают, что для того чтобы стать квалифицированным учителем, человек должен обладать определенным набором характеристик, которые могут быть выявлены еще до того, как его начнут готовить к профессии учителя: высокий общий уровень языковой и математической грамотности, хорошо развитые коммуникативные навыки и навыки межличностного взаимодействия, готовность учиться и наличие мотивации учить. В лучших системах были отработаны процедуры тестирования вышеуказанных навыков и характеристик, позволявшие отбирать тех соискателей, которые с наибольшей вероятностью станут хорошими учителями. Разработчики этих процедур поняли, что одно неправильное кадровое решение может привести к сорока годам плохого преподавания.

Сингапур и Финляндия входят в число стран с наиболее эффективными процедурами отбора учителей. В этих странах особое внимание уделяется академическим достижениям кандидатов, их коммуникативным навыкам и мотивации к учительской работе. В Сингапуре организован единый, централизованный на общенациональном уровне процесс отбора, которым

управляют совместно Министерство образования и Национальный институт образования (рис. 7).

В Финляндии был введен на общенациональном уровне обязательный первый раунд процесса отбора, который начиная с 2007 г. состоит из ряда экзаменов и тестов на навыки счета, грамотность и решение проблем. Соискатели с самыми высокими показателями получают допуск ко второму раунду, проводимому отдельными университетами, в ходе которого их тестируют по методикам, выявляющим коммуникативные навыки, готовность учиться, академические способности и мотивацию к учительской работе. Наконец, по окончании учительских курсов будущие преподаватели должны пройти еще один тест, устраиваемый нанимателем; этот тест проводится в школах, где хотят работать соискатели (рис. 8).

Важно, однако, не только правильно организовать процесс отбора, но и провести его в нужное время. Во всех рассмотренных нами системах учителя начинали свою профессиональную карьеру с педагогической подготовки. В большинстве случаев это либо 3–4-летняя программа в рамках вузовского обучения, либо один год занятий после окончания института со степенью, не связанной с педагогикой. Поэтому школьные системы, занимающиеся отбором учителей, могут пойти двумя разными путями (рис. 9).

■ Модель 1. Можно выбирать подходящих людей до того, как те начали заниматься по программе подготовки педагогов: при такой стратегии кандидаты тщательно рассматриваются до начала педагогического обучения, места на программе подготовки предоставляются только прошедшим отбор, а затем рабочие места в школе получают в основном те, кто был заранее отобран.

■ Модель 2. Можно оставить отбор абитуриентов на педагогические факультеты относительно нерегулируемым, дождаться того времени, когда эти люди закончат учебу, а затем отобрать на учительские должности лучших выпускников.

Почти все системы в мире идут по второму пути. Но самые эффективные из них делают выбор в пользу той или иной версии первой модели.

В системах, где не контролируется поступление на педагогические факультеты, почти неизбежно возникает перепроизводство кандидатов, которое, в свою очередь, оказывает негативное воздействие на качество учительских кадров. В одной из проанализированных нами систем из 100 человек, подавших заявления на педагогический факультет, только 20 становились учителями. При этом 75 из них поступили в институт. Это означает, что поступить на педагогический факультет относительно легко. Однако после окончания программы из-за перепроизводства многие выпускники не могут устроиться на работу учителями, что снижает привлекательность курса для наиболее способных кандидатов. В таких условиях на учителей идут учиться те, у кого нет большого выбора, а закончившие школу с очень хорошими оценками предпочитают более конкурентные программы.

По мере того как качество студентов, поступающих на педагогические факультеты, снижается, падает и качество курсов, потому что качество образования в большой мере зависит от уровня учащихся. Программы также страдают от чрезмерного наплыва студентов: если бы было отобрано лишь то количество студентов, которое необходимо для заполнения вакантных должностей в школах, на каждого студента можно было бы тратить в три раза больше времени. Поэтому в рамках второй модели педагогическое образование становится непрестижным, что, в свою очередь, снижает статус учительской профессии: возникает порочный круг.

В хорошо отлаженных системах поступают иначе: отбирают будущих учителей на стадии поступления на педагогические факультеты. Этого добиваются либо путем прямого контроля над поступлением, либо путем ограничения количества мест на курсах педагогической подготовки, с тем чтобы оно соответствовало реальному спросу со стороны школ. В Сингапуре соискателей просматривают,

тестируют и отбирают еще до поступления на учительские курсы. После этого их официально нанимает Министерство образования и платит этим людям зарплату во время обучения. При таких условиях педагогическое образование перестает быть уделом тех, у кого нет других вариантов. Программа, на которую сложнее поступить, становится более привлекательной для хорошо успевающих и действительно заинтересованных абитуриентов. Сингапур может (и он это делает) тратить на подготовку каждого будущего учителя больше денег, чем это практикуется в других системах образования, потому что на курсах меньше студентов. Все это придает программе подготовки учителей притягательность и высокий статус и помогает повысить привлекательность и престижность профессии учителя.

Контроль над допуском к педагогическому образованию позволяет повысить качество людей, которые становятся учителями. Самым убедительным примером такого воздействия может послужить Южная Корея. В этой стране человек, который хочет стать преподавателем начальной школы, должен после четырехгодичного вузовского обучения получить степень по педагогике в Национальном университете образования. Количество мест на курсах ограничено, с тем чтобы предложение учителей соответствовало спросу: допуск базируется на результатах национальных вступительных экзаменов в колледжи, и условия конкурса таковы, что абитуриенты должны относиться к верхним 5% по своим показателям, если хотят получить доступ к учительской подготовке. В результате на курсы становится сложно попасть, и люди, которые на них попали, с большой долей вероятности получают работу в школе. Это позволяет поддерживать привлекательность, статус и качество курсов на высоком уровне.

Что касается учителей средней школы, то они вольны получить диплом в одном из 350 конкурирующих между собой институтов. Подготовка преподавателей средней школы не контролируется правительством с такой строгостью, поэтому возникает перепроизводство учителей. В Южной Корее диплом учителя средней школы получают ежегодно в пять раз больше выпускников, чем требуется системе образования. Поэтому выпускники вынуждены искать работу

в одном из шестнадцати отделов образования в городах или провинциях. В результате постоянного перепроизводства число претендентов превышает количество мест в 11 раз (в декабре 2005 г. на 5245 учительских мест претендовали 59 090 соискателей). Неудивительно, что, в отличие от ситуации с начальным образованием, статус и привлекательность профессии учителя средней школы снизились, и хорошо успевающим учащимся эта работа представляется непрестижной.

Несколько школьных систем создали структуры, аналогичные сингапурской. В Финляндии количество мест на курсах подготовки учителей ограничивается с тем, чтобы на рынке предложение соответствовало спросу; что касается университетов, то им позволяется отбирать студентов только из тех кандидатов, которые прошли национальный процесс отбора. В США — в Бостоне, Чикаго и Нью-Йорке — частично применяется метод контролируемого допуска к учительским курсам через такие программы, как Fellows и Residency: кандидаты отбираются через определенную системную процедуру; в результате им гарантируется место в школе еще до того, как они получают допуск к учительским курсам. Согласно имеющимся данным, качество кандидатов, прошедших через эти программы, оказалось намного выше, чем в среднем по стране. Англия ограничивает финансирование подготовки учителей, чтобы держать под контролем предложение на рынке учительского труда; кроме того, разработаны общие стандарты, которых должны придерживаться институты, отбирающие кандидатов на свои курсы.

В целом можно говорить о трех различных механизмах, использующихся в системах школьного образования для того, чтобы сделать доступ к педагогическому обучению более избирательным и обеспечить тем самым баланс спроса и предложения на рынке учительского труда.

■ **Процесс найма на уровне системы.** В Сингапуре и Финляндии государство контролирует (хотя и в разной степени) весь процесс отбора кандидатов на педагогическую подготовку. В Сингапуре соискателей отбирает и нанимает

Министерство образования до получения доступа к педагогической подготовке. В Финляндии действует двухступенчатый процесс. Первый раунд отбора проводится на национальном уровне, а дальнейший отбор кандидатов поручен отдельным университетам, которые имеют право выбирать соискателей лишь из числа тех, кто успешно прошел первый раунд. Количество мест на курсах педагогической подготовки ограничено — с тем чтобы количество выпускников (предложение) соответствовало потребностям школы (спросу).

■ **Контроль над количеством мест на курсах посредством финансирования.** В Гонконге, Англии и Южной Корее правительство использует контроль над финансированием для ограничения предложения (то есть мест на курсах подготовки учителей). При ограниченном предложении университеты применяют строгие процедуры отбора, чтобы обеспечить поступление на эти курсы лучших соискателей. Судя по всему, такой подход лучше всего функционирует в Англии, где четко сформулированы требования к новым учителям, где действует жесткая система оценки качества преподавания и где любая недоработка влечет за собой санкции, что заставляет институты со всей ответственностью подходить к процедуре отбора кадров.

■ **Альтернативные пути.** В системах, где управляющие структуры не могут повлиять на университетские процедуры отбора и финансирование, были созданы альтернативные пути, позволяющие отбирать кандидатов до того, как они приступят к подготовке. В США такие организации, как The Boston Teacher Residency, Chicago Teaching Fellows и New York Teaching Fellows, производят отбор кандидатов и гарантируют им должность учителя до того, как те приступают к обучению по педагогической специальности. В этих округах достигнута договоренность со школами и университетами, согласно которой они производят обучение кандидатов, отобранных этими организациями.

Наконец, в большинстве успешных школьных систем признается, что никакой процесс отбора не может быть совершенным, поэтому там действуют процедуры, позволяющие избавить школы от плохих учителей вскоре после их

назначения, если они не соответствуют установленным требованиям. В Бостоне и Чикаго учителя не зачисляются в штат, пока не проработали три и четыре года соответственно, и это позволяет руководству уволить их, если они оказались не на своем месте. В Англии и Новой Зеландии учителя не получают лицензии, пока не проработают, соответственно, год и два года и не получат положительных отзывов от своего руководства. В Новой Зеландии этим дело не ограничивается: учительский совет производит независимую оценку 10% всех новых учителей, чтобы удостовериться, что оценка, проведенная руководством школ, соответствует высоким стандартам.

Хорошая начальная зарплата

Еще одним существенным фактором, позволяющим привлекать к учительской профессии подходящих людей, является хорошая начальная зарплата. Во всех успешно функционирующих системах, за исключением одной, учителям назначается стартовая зарплата в размере средней по ОЭСР или выше (относительно размера ВВП на душу населения). При этом интересно, что разброс стартовых зарплат, предлагаемых в эффективно работающих системах, невелик: в большинстве из них ставка колеблется между 95% и 99% ВВП на душу населения (в странах ОЭСР в целом стартовые зарплаты колеблются в широком диапазоне — от 44% до 186% ВВП на душу населения) (рис. 10).

Исследования показывают, что большинство людей, избирающих профессию учителя, делают это по ряду причин, главная из которых — желание помочь молодому поколению адаптироваться к современному миру, где решающими факторами успеха являются знания, умения и навыки. Зарплату редко называют в числе главных причин, побудивших человека стать учителем, даже в тех системах, где стартовая учительская зарплата достаточно велика; по словам одного финского учителя, «никто из нас не работает здесь из-за денег». Однако из исследований явствует также и то, что если в школьной системе не предлагалась бы начальная зарплата на уровне той, на которую мог бы

рассчитывать выпускник вуза в других сферах деятельности, эти самые люди не пошли бы в учителя.

Из этих данных следуют важные правила регулирования. В хорошо функционирующих системах пришли к выводу, что важно довести начальную зарплату учителя до уровня зарплаты выпускников вузов в других областях, но ее повышение за пределы среднего рыночного уровня не приводит к дальнейшему росту качества или количества соискателей. В Англии, где зарплата учителя была чуть ниже средней для выпускников, ее небольшое повышение (на 10%) привело к существенному притоку соискателей (на 30%), в то время как в Швейцарии, где зарплата была уже очень высокой (116% от ВВП на душу населения), дальнейшее повышение очень слабо повлияло на количество и качество кандидатов. Эта закономерность могла бы объяснить, почему в странах, где назначают очень высокую начальную зарплату (из европейских стран самые высокие стартовые зарплаты относительно душевого ВВП — в Испании, Германии и Швейцарии), не наблюдается существенного прогресса в повышении качества обучения. Только в Южной Корее, где зарплата была исключительно высока (причем не только стартовая: учитель со стажем получает в этой стране максимальную зарплату, которая в два с половиной раза превышает максимальную зарплату учителя, работающего в странах ОЭСР), ее дальнейшее повышение послужило стимулом для повышения качества соискателей на должность учителя.

Конечно, назначение высокой начальной зарплаты возлагает на школьную систему финансовое бремя. В целом были выработаны три основные стратегии, за счет которых выплата более высоких начальных зарплат становится посильной.

■ Увеличение затрат

В бостонских муниципальных школах учителя получают самую высокую в штате Массачусетс начальную зарплату. Для того чтобы это сделать, муниципалитет тратит больше денег: его годовые затраты на начальное

образование одного школьника эквивалентны 26% ВВП на душу населения, что намного превышает средние показатели по ОЭСР.

Однако большинство успешных школьных систем тратили меньше денег, чем страны ОЭСР в среднем: они нашли другие пути финансирования высоких начальных зарплат (рис. 11).

■ Перераспределение средств в пользу начальной зарплаты

В Финляндии, Нидерландах, Новой Зеландии, Австралии и Англии зарплата учителя распределяется таким образом, что стартовая ставка высока, в то время как последующие повышения зарплаты невелики по сравнению с другими странами ОЭСР. В Финляндии разница между средней начальной зарплатой и максимальной учительской зарплатой составляет всего 18% (рис. 12). Выплачивая хорошую начальную зарплату, Финляндии удалось привлечь к учительской профессии сильные кадры. Учителя, приверженные к преподаванию, остались в школе, несмотря на замедленный рост зарплаты; другие, менее мотивированные, уходили из системы образования по мере того, как их зарплата уменьшалась относительно зарплат их сверстников, работавших в других сферах. Перераспределение зарплаты в пользу начального этапа может оказаться оправданным шагом по двум причинам: во-первых, для принятия решения стать учителем начальная зарплата важнее, чем перспектива дальнейшего роста зарплаты, во-вторых, решение учителей продолжить работу, как правило, слабо связано с увеличением зарплаты.

Изменение шкалы заработной платы в пользу начальной зарплаты может оказаться трудным делом для большинства систем школьного образования, но опыт показывает, что это не невозможно. В одной из наиболее успешных систем — в Нидерландах — был сделан именно этот выбор. Между 1990 и 1997 г. начальная месячная зарплата учителей увеличилась в Нидерландах с 1480 до 2006 евро, что сделало ее сравнимой с заработками в частном секторе. В Нидерландах было также сокращено с 26 до 18 лет время, необходимое для достижения максимальной зарплаты; при этом была поставлена цель довести его в конечном итоге до 15 лет. Сходным образом в провинции Альберта

(Канада) начальная зарплата росла быстрее, чем максимальная, что привело к уменьшению разрыва между самой высокой и самой низкой учительской зарплатой с 81% до 70% после 2001 г. В некоторых школьных системах использовались другие механизмы эффективного перераспределения зарплаты в пользу начального этапа: либо выплачивалась зарплата или стипендия во время прохождения учительской подготовки (Англия, Бостон, Чикаго, Нью-Йорк, Сингапур), либо новым учителям предлагался начальный бонус¹ (Англия).

■ Увеличение размера класса

В Южной Корее и Сингапуре пошли по пути сокращения количества учителей, что позволило тратить больше денег на каждого учителя при сохранении прежнего уровня финансирования. В этих странах пришли к следующему выводу: если размер класса оказывает относительно небольшое влияние на качество обучения (см. выше), то качество учителя остается в этом плане важнейшим фактором. В Южной Корее отношение числа учеников к числу учителей составляет 30:1 (в то время как в странах ОЭСР этот показатель в среднем 17:1), что позволяет удвоить зарплату учителя, оставаясь на том же уровне финансирования, что и другие страны ОЭСР. Зарплаты учителям являются главной статьей расходов в бюджете любой школьной системы; обычно она составляет 60–80% от всех затрат. В Сингапуре прибегли к той же стратегии, и увеличение размеров класса вкупе с высокой стартовой учительской зарплатой позволило этой стране тратить на начальное образование меньше средств, чем почти во всех странах ОЭСР, и, тем не менее, привлекать к учительской профессии сильных кандидатов. Поскольку в результате этой стратегии Сингапuru и Южной Корее требуется меньшее количество учителей, они могут быть более избирательными при найме. А это, в свою очередь, повышает статус учительской профессии, делая ее еще более привлекательной.

Важность статуса учителя

Во всех изученных нами системах образования способность школьной системы привлекать к учительской профессии «правильных людей» была тесно связана со статусом этой профессии. В Сингапуре и Южной Корее опросы общественного мнения показывают: население в целом считает, что учителя вносят больший вклад в развитие общества, чем представители любой другой профессии. Согласно данным социологических опросов, учителя-новички, работающие во всех рассмотренных системах, утверждают, что статус профессии послужил одним из важнейших факторов в их решении стать учителем.

¹signing bonus — дополнительное вознаграждение, выплачиваемое работодателем в качестве поощрения за согласие подписать договор. — *Прим. перев.*

Во всех школьных системах наблюдается отчетливая взаимосвязь между привлекательностью учительской профессии и тем статусом, который она имеет в обществе. Когда профессия учителя приобретает высокий статус, учителями становятся более талантливые люди, что приводит к дальнейшему повышению статуса этой профессии. Эта закономерность проявилась с особой очевидностью в Финляндии и Южной Корее, где исторически высокое уважение к учителям придало этой профессии высокий статус в глазах широких слоев населения, что позволило привлечь к учительской профессии квалифицированных людей, а это, в свою очередь, повысило статус учителя. Противоположные тенденции наблюдаются в условиях, когда профессия учителя имеет низкий статус: она привлекает меньшее количество соискателей, что приводит к дальнейшему снижению статуса профессии и ухудшению качества контингента, который она способна привлечь. Ввиду наличия сильной обратной связи даже кажущиеся незначительными изменения политики в сфере образования могут привести к серьезным последствиям и оказать большое влияние на статус учительской профессии, что и произошло в Англии между 2000 и 2005 г. и в Южной Корее, когда правительство выпустило из-под контроля подготовку учителей средней школы.

Во всех школьных системах наблюдается одна и та же картина: статус учителя определяется главным образом действующим регулированием, и изменения в

регулировании могут очень быстро привести к изменениям в статусе. На протяжении последних десятилетий доминировали два подхода к изменению статуса учительской профессии.

■ **Создание брендов.** Бостон, Чикаго, программы Teach First и Teach for America создали свои бренды, каждый из которых обладает определенным статусом. Например, Teach First и Teach for America успешно позиционировали себя в качестве самостоятельных программ, резко отличающихся от мейнстримовской учительской подготовки: «Программа Teach First преуспела в улучшении имиджа учительской профессии; в результате эта профессия стала приемлемой для молодых людей, считавших ее ранее неprestижной. Организаторы программы добились того, что ее участники рассматривают себя теперь как элитную группу».

■ **Стратегии на уровне системы.** Сингапур и Англия применили тщательно разработанные маркетинговые стратегии для повышения статуса учительской профессии. Эти меры были подкреплены существенным улучшением стартовых условий, особенно повышением начальной заработной платы. В обоих случаях решающую роль сыграли тщательно разработанные и блестяще проведенные кампании. Английское Агентство по подготовке и развитию кадров для школ (The Training and Development Agency for Schools — TDA) внимательно анализировало реакцию на свои кампании, а затем модифицировало свой подход, исходя из полученной информации (рис. 13). Коррекция стратегии потребовала внушительных инвестиций: агентство TDA потратило более 50 млн долларов на различные медиакампании. В обоих случаях системы образования позаимствовали передовой опыт бизнеса.

Другие передовые подходы

Кроме таких основополагающих факторов, как отлаженный процесс отбора кандидатов, контроль поступления на учительские курсы, хорошая начальная

зарплата и внимание к статусу учителя, есть еще четыре подхода, используемые в успешно функционирующих системах.

■ **Акцент на развитии.** Руководители большинства систем осознали, что восприятие учительской профессии связано с уровнем образования учителя и качеством полученной им подготовки. В Финляндии пришли к выводу, что статус учителя — по крайней мере отчасти — зависит от его уровня образования: поэтому в финской системе образования было введено требование, чтобы все учителя имели степень магистра. Руководство сингапурской системы пошло по пути ужесточения академических требований к получаемому учителем образованию; в результате все учителя, работающие в этой системе, обязаны ежегодно проходить 100-часовые полностью оплачиваемые курсы повышения профессиональной квалификации.

■ **Эффективные маркетинговые приемы.** Английскому Агентству по подготовке и развитию кадров для школ (TDA) было поручено повысить качество и количество претендентов на получение профессии учителя. Агентство применило самые передовые маркетинговые и рекрутинговые приемы, позаимствованные в частном секторе (рис. 14): оно тщательно сегментировало свою целевую аудиторию, отслеживало динамику кандидатов через сложную информационную систему, предполагающую учет индивидуальных потребностей клиента и установление долговременных персональных каналов связи, расписало алгоритм взаимодействия между своими представителями и потенциальными учителями и отслеживало реакцию на свои действия через опросы и маркетинговые исследования. Оно также поддержало две программы, нацеленные на разные сегменты рынка: целевой аудиторией программы Teach First были лучшие выпускники вузов, а FastTrack была рассчитана на привлечение и развитие потенциальных руководителей школ.

■ **Усовершенствование процесса найма.** В Бостоне в результате активной, целенаправленной работы были усовершенствованы процедуры найма,

улучшено управление и усилена поддержка кандидатов: «Мы теряли нужных людей из-за плохой организации процесса, такую практику нужно было пресечь». Процессы упростились, был введен принцип раннего оповещения, и рекрутинговые мероприятия были сконцентрированы на повышении качества привлекаемых соискателей.

■ **Альтернативные пути к учительской профессии.** Очень часто требования, предъявляемые к желающим стать учителями, создают высокие барьеры для привлечения к учительской профессии выпускников вузов со стажем работы в других областях. Соискатели, которые уже закончили университет и имеют несколько лет трудового стажа, часто вынуждены сами оплачивать обучение. Такие условия делают возможность приобрести профессию учителя непривлекательной для людей с высшим образованием и стажем работы, особенно если они обременены семьей или финансовыми обязательствами. Открытие альтернативных путей к учительской профессии, на которых желающие стать учителями не сталкиваются с таким тяжелым финансовым бременем, резко увеличивает контингент потенциальных соискателей. В большинстве систем уже поняли, что благодаря подобным программам повышается качество соискателей (рис. 15). В Англии, где была поставлена задача увеличить численность учителей, созданию различных путей к учительской профессии уделялось больше внимания, чем в других системах; в 2006 г. в стране были доступны 32 способа приобрести учительскую профессию. Все эти пути предполагали, что ко времени завершения подготовки все будущие учителя будут соответствовать единому стандарту знаний, умений и навыков, необходимых для работы в школе.

Заключение

Взгляды на то, как улучшать школьные системы всего мира, часто основываются на представлениях, которые имеют мало оснований в реальности: например, что существенное долгосрочное улучшение системы школьного

образования возможно без значительного повышения качества людей, вступающих в учительскую профессию; что такие важные переменные, как статус учительской профессии, выходят за рамки полномочий реформаторов; что для привлечения к учительской профессии более качественных кадров всегда будет требоваться дальнейшее повышение зарплаты; и что невозможно, по крайней мере в ближайшем будущем, сделать работу учителя привлекательной для большого числа наиболее квалифицированных и одаренных людей.

Рассмотренный в совокупности, опыт успешных систем школьного образования свидетельствует, что политики, ставящие перед собой задачу их реформирования, должны руководствоваться новым набором парадигм. Анализ работы всех школьных систем — от Сеула до Чикаго, от Лондона до Хельсинки и Сингапура — показывает, что учительская профессия может стать предпочтительным выбором для квалифицированных кандидатов. Достижение этой цели зависит не столько от высокой зарплаты или культуры, сколько от ряда простых и на первый взгляд незначительных, но очень важных решений в области образовательной политики: организации жесткого процесса отбора кандидатов для профессионального обучения; выплаты высокой начальной заработной платы; продуманной работы над повышением статуса учительской профессии. Сравнительный анализ школьных систем свидетельствует прежде всего о двух вещах: во-первых, они не могут достичь высокого уровня (в плане качества обучения), если в них не заложены механизмы привлечения к учительской профессии лучших кадров; и, во-вторых, качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей.

Единственный способ улучшить результаты обучения состоит в том, чтобы улучшить преподавание

В эффективных системах школьного обучения существует понимание, что единственный способ улучшить результаты — это повысить качество преподавания: обучение происходит тогда, когда между преподавателями и

учениками существует взаимодействие, поэтому, чтобы повысить качество обучения, нужно оптимизировать это взаимодействие. Руководители эффективных систем образования знают, какого рода меры позволяют достичь этой цели, — речь идет о наставничестве, обучении преподавателей непосредственно в классе, выдвижении сильных руководителей школ, способных помогать в развитии учителей, и создании возможностей для учителей учиться друг у друга — и нашли способы реализации этих мер в своих системах.

Качество любой школьной системы в конечном счете определяется качеством преподавания ее учителей. Можно было бы определить общую задачу систем школьного образования следующим образом: их роль сводится к тому, чтобы учитель, входя в класс, был обеспечен всеми доступными материалами, знаниями, способностями и стремлением каждый день повышать уровень каждого ребенка. Добиться того, чтобы учителя обладали необходимыми знаниями и способностями, нелегко. Чтобы стать хорошим преподавателем, учитель должен овладеть целым спектром довольно сложных умений и навыков. Стандарты Альберты (стандарты эффективного обучения), например, насчитывают более 30 «переменных», которые учитель должен держать в уме, принимая решение о том, какая педагогическая техника окажется наиболее уместной в данной ситуации. При работе с девятилетними школьниками «разрыв по успеваемости в одном классе может быть таким, что для его устранения потребуется пять лет работы». Учитель должен быть способен точно оценить сильные и слабые стороны каждого ученика, уметь выбирать подходящие педагогические методы, чтобы помочь ему овладеть знаниями, и взаимодействовать с ним в эффективной и целесообразной манере.

Проблема состоит, во-первых, в том, чтобы определить, что такое хорошее обучение. Задача, включающая в себя разработку программы и соответствующие педагогические приемы, трудна и противоречива с образовательной точки зрения, но более проста и понятна с точки зрения управления системой: в широком смысле она заключается в том, чтобы найти

лучших педагогов и предоставить им пространство для дискуссий и создания лучшей программы и применения соответствующих педагогических средств.

Вторая часть проблемы, по крайней мере с точки зрения управления системой, намного более сложна: дать тысячам, а в некоторых случаях сотням тысяч учителей знания и навыки, необходимые для того, чтобы обучать учащихся должным образом, надежно, каждодневно, в тысячах школ, при обстоятельствах, резко различающихся от одного класса к другому, и при минимальном контроле.

В самых успешных системах всегда признавались сложность и первостепенное значение второй из упомянутых задач; поэтому при реформировании основное внимание было сосредоточено на разработке и применении успешных стратегий улучшения преподавания. Один бостонский реформатор говорит, что «реформа стоит на трех китах: профессиональном развитии, профессиональном развитии и профессиональном развитии... Мы заставили все, что имели, — денежные и организационные ресурсы, людей и оборудование — работать на профессиональное развитие. Около 5% муниципального бюджета пошло на профессиональное развитие, и 80% этих денег было потрачено на учителей». В Сингапуре для обеспечения профессионального развития учителей был использован Национальный институт образования: «Вы можете иметь в своем распоряжении самую лучшую программу, великолепную инфраструктуру и лучшие принципы управления, но если у вас нет хороших учителей, тогда все потеряно. ... Мы предоставляем нашим учителям возможность (а по сути обязываем их) ежегодно проходить 100-часовой курс профессионального развития... Если у вас нет любящих свое дело учителей, откуда возьмутся любящие учиться школьники?» В Англии реформирование было аналогичным образом сконцентрировано на улучшении классной работы. Как вспоминал в этой связи один реформатор, «между 1988 и 1998 г. очень многое изменилось, причем резко, иногда по два или три раза. И эти изменения затронули прежде всего преподавание на уровне отдельно взятого класса. Мы довели реформы до каждого школьника, перестроив работу в классе».

Определенные меры по улучшению преподавания оказали заметное воздействие на результаты обучения. В Бостоне всего за 6 лет увеличилось количество учащихся, соответствующих стандартам MCAS: по математике с 25 до 74%, по английскому языку с 43 до 77%. В Англии, где за 50 с лишним лет не было улучшения в результатах учащихся по элементарным языковым и математическим навыкам, правительство развернуло новые национальные программы подготовки учителей, в которых были использованы самые современные технологии, стратегическое планирование и передовые идеи управления изменениями. Всего за три года количество учащихся, соответствовавших стандартам грамотности, возросло с 63 до 75% (рис. 16).

Необходимо, но не достаточно

Наиболее успешно функционирующие системы отличаются постоянной нацеленностью на повышение качества преподавания в классах. И все же приходится признать: концентрация внимания на преподавании является необходимым, но не достаточным условием успеха. Чтобы усовершенствовать преподавание, школьные системы должны найти способы радикальным образом изменить то, что происходит в классах. На уровне отдельных учителей это означает, что должны произойти три вещи.

■ *Отдельные учителя должны осознавать имеющиеся в их работе недостатки.* В большинстве случаев это предполагает осознание не только своих методов работы, но и того, что лежит в их основе.

■ *Каждый учитель должен овладеть пониманием передовых методик.* Этого можно добиться только за счет наблюдения таких методик в действии в реальной обстановке.

■ *Каждый учитель должен быть мотивирован к совершенствованию своей работы.* Как правило, этого нельзя достичь только за счет материальных

стимулов. Чтобы добиться реальных изменений, у учителей должны быть высокие ожидания, разделяемое всеми понимание цели и, главное, коллективная вера в их общую способность улучшить образование детей, которым они служат.

Многие из проанализированных нами реформ не привели к существенным улучшениям главным образом потому, что не удалось одновременно задействовать все три вышеуказанных компонента. В некоторых случаях удалось повысить ответственность или внедрить систему стимулов, основанных на результативности работы, что увеличивало мотивацию, но, не заставив учителей осознать свои слабости и не снабдив их знаниями о передовом опыте, не приходится рассчитывать на успех. Проведенные в США — в Северной Каролине, Денвере и Техасе — исследования, призванные оценить воздействие материального стимулирования (оплата учительского труда была в этих регионах поставлена в зависимость от успехов учащихся) на эффективность обучения, показали, что, хотя в некоторых школах в результате материально-денежного стимулирования показатели повысились, улучшения оказались несущественными. Реформы, в ходе которых учителя получают знания о передовом опыте на семинарах или из печатных материалов, также терпят неудачу, если полученные педагогами знания недостаточно конкретны, чтобы они могли применять их в своей повседневной работе. Все данные свидетельствуют о том, что читать учителям лекции и посылать их на семинары мало — это не приводит к изменениям в классе: «Представление, что привнесенные извне идеи автоматически приведут к изменениям в классе и школе, глубоко ложно с точки зрения теории деятельности». Тем не менее, несмотря на весь опыт неудач и тот факт, что при подготовке людей к любой другой профессии практические занятия проводятся главным образом в реальной обстановке (врачи и медсестры проходят практику в больницах, священники — в церквях, юристы — в зале суда, консультанты — на предприятиях клиентов), при подготовке к учительской профессии практические занятия очень редко проводятся в реальном классе учителя, а ведь именно там можно добиться максимальной эффективности переподготовки.

Различные подходы

Чтобы помочь учителям повысить качество преподавания, в лучших системах создаются условия, помогающие отдельному учителю осознать специфические недостатки своей работы и получить точные знания об апробированном передовом опыте, а также дающие возможность заинтересовать учителя в улучшении своей работы. В общем плане для достижения этих целей практикуются четыре подхода.

■ **Выработка практических навыков на раннем этапе педагогического образования.** В нескольких эффективных системах начальная подготовка перенесена из учебной аудитории в школьные классы, чтобы дать практикантам возможность овладеть учительскими навыками непосредственно на месте работы. В рамках бостонской годичной программы Teacher Residency практиканты проводят в школе четыре дня в неделю. В Англии две трети продолжительности годичных учительских курсов посвящено непосредственной школьной практике. В Японии будущие учителя, проходящие практику в школе уже на первом году обучения, два дня в неделю проводят занятия в классе в присутствии индивидуального наставника.

■ **Организация в школе наставничества для поддержки учителей.** В лучших системах признано: хороших учителей могут воспитать только хорошие учителя, а для этого практикантам нужно учиться непосредственно в классе у опытных наставников. В некоторых системах аналогичное наставничество организовано не только для практикантов, но и для уже работающих в школе учителей. Учителя-эксперты присутствуют на занятиях, наблюдают, делятся с учителем своими соображениями, вместе продумывают возможные улучшения в преподавании, помогают учителям осмыслить свою работу со всеми ее достоинствами и недостатками. В Англии опытным учителям, добившимся хороших результатов, дают неполную нагрузку, чтобы предоставить им возможность уделять больше времени наставнической работе со своими

коллегами. В Чикаго и Бостоне учителей-наставников «прикрепляют» к молодым специалистам, чтобы они помогли своим подопечным улучшить преподавание.

■ **Отбор и развитие руководителей-наставников.** Наставничество полезно даже в качестве одноразовой, краткосрочной меры, однако оно становится по-настоящему действенным, когда в школах создается и поддерживается культура наставничества и развития. Для достижения этой цели в некоторых системах действует правило, что руководители школы также должны быть уважаемыми педагогами, способными помогать в развитии своим коллегам. В таких школах действуют механизмы выдвижения лучших преподавателей в директора школы, затем они получают подготовку для ведения наставнической работы и дальше тратят значительную часть времени на работу со своими учителями. Директора маленьких школ в большинстве успешных систем уделяют 80% рабочего времени улучшению преподавания; они демонстрируют передовой опыт и создают условия, при которых учителя располагают всеми необходимыми возможностями и мотивацией для постоянного совершенствования своей работы.

■ **Создание условий для того, чтобы учителя учились друг у друга.** Наконец, в некоторых лучших системах созданы возможности для того, чтобы учителя учились друг у друга. В большинстве школ учителя работают в одиночку. В ряде успешных систем, особенно в Китае (Шанхай), Японии и Финляндии, учителя работают совместно, вместе планируют уроки, посещают классы друг друга и помогают друг другу совершенствоваться. В этих системах создана такая атмосфера в школах, при которой совместное планирование, обмен мнениями о педагогических проблемах и взаимное наставничество стали нормальными и постоянными чертами школьной жизни; такая обстановка помогает учителям постоянно развиваться путем обмена опытом и учебы друг у друга.

Большинство успешных систем применяют два или три из вышеперечисленных подходов одновременно. Первые два подхода основаны на одноразовых инициативах: они позволяют улучшить преподавание, но не обеспечивают создание культуры постоянного совершенствования; два других дополняют их, они нацелены на создание культуры, которая способствует устойчивому улучшению преподавательской работы. В любом случае очень важно добиться четкого выполнения поставленных задач: хорошо продуманный подход приводит к успешному результату только в тех случаях, когда он реализуется с должной последовательностью и эффективностью.

Выработка практических навыков на раннем этапе педагогического образования

Учителя приобретают львиную долю своих педагогических навыков в первые годы обучения и практики. На основании изучения большого количества школьных систем можно сделать следующий вывод: поддержка, оказываемая учителям в этот период (имеются в виду как период начальной подготовки, так и первые годы учительской работы), редко бывает эффективной в той мере, в какой могла бы быть. Исследования показывают, что в США многие образовательные программы оказывают слабое влияние на эффективность работы учителей. Это часто вызвано слабой связью между тем, что будущие учителя изучают в ходе подготовки, и тем, что им предстоит делать на своем рабочем месте. Энгус Макбит, бывший управляющий школами Эдмонта в Альберте, заметил: «Мы никогда не говорим новоиспеченному врачу: “Иди, прооперируй кого-нибудь”, пока он не пройдет трех- или четырехгодичной практики под руководством опытного наставника. ... Но почему-то считаем возможным поступить так с учителем: мы отправляем его в класс и не обращаем на него внимания — пускай выпутывается как может».

Во всех изученных нами школьных системах практика интегрирована в программы подготовки учителей. В Бостоне, Англии, Финляндии и Японии пошли по этому пути еще дальше — там увеличили и интенсифицировали

поддержку новых учителей за счет практики и нашли способы повысить эффективность такой поддержки.

■ **Бостон.** В Бостоне введена в действие вузовская программа подготовки учителей, основанная на модели медицинской ординатуры, в которой сочетаются большой объем практической работы, сильная теоретическая подготовка и престижная степень магистра. После шестинедельного летнего курса обучения учителя-практиканты проводят в школах год в качестве стажеров. В течение этого года они четыре дня в неделю работают под наблюдением опытного учителя, а один день в неделю занимаются курсовой работой. На протяжении второго года обучения каждый новый учитель прикрепляется к наставнику, который еженедельно присутствует на занятиях своего подопечного два с половиной часа. Наставники «служат примером, работают совместно, ведут наблюдение и помогают организовать учебный процесс, спланировать урок и выработать педагогическую стратегию». Чтобы повысить качество наставничества в рамках программы, Бостон специально нанимает учителей-наставников, каждый из которых поддерживает 14 новых учителей.

■ **Англия.** В Англии все финансирование учительской подготовки отдано под контроль нового учреждения, Агентства по подготовке и развитию кадров для школ (TDA). TDA установило жесткие стандарты для институтов, занимающихся подготовкой учителей, которые включают требование отвести на большинстве курсов по меньшей мере 24 недели — две трети общего времени обучения по годичной программе — на практические занятия; при этом администрация института обязана добиться того, чтобы практика была организована должным образом и давала реальные результаты. Институты инспектируются независимыми экспертными учреждениями, причем TDA снижает финансирование институтов или вовсе закрывает их, если они не соответствуют установленным требованиям. Кроме того, в Англии внедрена практика «вводного года», на протяжении которого молодой специалист получает особую поддержку: ему снижают преподавательскую нагрузку, чтобы

предоставить дополнительное время на планирование и обучение, он регулярно проходит аттестацию, по результатам которой ему дают рекомендации по поводу необходимых улучшений.

■ Финляндия. У большинства педагогических факультетов есть подопечные средние учебные заведения — работающие по полной программе школы, в которых студенты проходят начальную учительскую практику. Такая организационная структура обеспечивает тесную связь между содержанием программы обучения студентов и реалиями школы плюс дает факультетам дополнительные возможности адаптировать свои программы с учетом наблюдений, сделанных в школах.

■ Япония. Программы подготовки учителей в японских университетах нацелены в первую очередь на то, чтобы выработать у будущих учителей практические навыки, снабдить их необходимыми знаниями в педагогике и предметных областях. В 1989 г. в Японии была введена в действие обязательная программа интенсивной подготовки для учителей, работающих в школе первый год; эта программа предусматривает овладение практическими навыками преподавания. Новые учителя работают на полной ставке, но на протяжении первого года работы в школе до двух дней в неделю им предоставляется индивидуальный наставник. Учителя-наставники оказывают помощь своим подопечным, но не оценивают их работу в классе.

Организация в школе наставничества для поддержки учителей

Следующая задача и проблема состоит в том, чтобы сделать обучение на рабочем месте эффективным инструментом повышения качества преподавания. В некоторых системах это делается при помощи наставников. Учителя-эксперты, специально подготовленные для обучения других учителей, приглашаются в классы, наблюдают за работой своих подопечных, делятся с ними своими наблюдениями, подают пример и оказывают помощь в планировании. В некоторых случаях в школах на полной ставке работают

эксперты, нанятые муниципалитетом или Министерством образования; в других случаях работающим в школе опытным учителям, добившимся больших успехов, уменьшают нагрузку с тем, чтобы они имели возможность поддержать и потренировать других, не столь опытных учителей. В Сингапуре назначаются старшие учителя и учителя-мастера, в обязанности которых входит наставничество и обеспечение развития других учителей.

Наставничество может привести к существенному улучшению результатов обучения за короткое время. В рамках программ «Стратегии языковой и математической грамотности» (National Literacy and Numeracy Strategies) в Англии подготовили наставников по литературной и математической грамотности в каждой начальной школе. Обучали этих наставников эксперты по всей стране: в их задачу входило подготовить наставников как в теоретическом плане (чтобы они ознакомились с методиками улучшения результативности студентов), так и в практическом (чтобы они помогли учителям использовать эти методики на практике). В результате удалось добиться значительного улучшения результатов обучения всего за три года. Некоторые ближневосточные образовательные системы использовали стратегию наставничества для реализации значительных изменений в преподавании, привлекая наставников из иностранных школьных систем, чтобы как можно быстрее обучить большое количество учителей различным стилям преподавания.

Отбор и развитие директоров-наставников

В одном из лучших исследований, посвященных управлению школами, говорится следующее: «Качество управления школой уступает по своему воздействию на уровень образования учащихся только преподаванию в классе». В 97% английских школ, получивших хорошие или отличные оценки независимых экспертов за качество образования, руководство школ также получило хорошую или отличную оценку; и только 8% школ, в которых работа руководства была оценена как удовлетворительная или плохая, имели хорошие или отличные показатели по успеваемости. Исследования показывают, что «без

эффективного руководителя школа вряд ли будет стремиться к улучшениям в работе... Школа становится очень уязвимой, когда ее директор, прежде хорошо справлявшийся со своими обязанностями, со временем теряет эффективность; плохо приходится и той школе, которую покидает сильный директор, не воспитавший сплоченный и грамотный коллектив последователей».

Есть все основания полагать, что только сильное руководство может обеспечить эффективное реформирование школ. Реформы, проведенные в Бостоне, Англии и Сингапуре, продемонстрировали, что грамотное руководство сыграло важную (если не решающую) роль в быстром практическом внедрении значительных изменений в практику работы. Лучшие школьные системы используют растущий массив знаний о принципах эффективного управления школами, чтобы директора школ инициировали и реализовывали улучшения в педагогической практике. В отчете английского Национального колледжа по подготовке школьного руководства (National College of School Leadership) сказано: «Руководители школы несут колоссальную ответственность за улучшение ситуации во вверенном им учреждении. К счастью, мы знаем очень много способов добиться такого улучшения». В целом, для того чтобы в школах появились руководители, способные провести реальные улучшения в преподавании, школьные системы делают следующее:

- отбирают подходящих учителей на должность директора школы;
- развивают в руководителях школ лидерские навыки;
- добиваются того, чтобы директора значительную долю времени тратили на развитие педагогов.

Отбор подходящих учителей на должность директора

Если мы хотим иметь продуктивно работающих руководителей школ, то прежде всего необходимо обеспечить отбор правильных кандидатов на должность директора школы. Исследования успешных школьных систем показывают, что «эффективность управления варьирует в очень широком диапазоне в

зависимости от сравнительно небольшого набора личных качеств руководителей школ». Чтобы получить «нужного человека» на должность директора школы, успешные школьные системы стимулируют лучших учителей к тому, чтобы они стремились на руководящие должности; далее применяются надежные процедуры отбора лучших из этих претендентов. В зависимости от того, на каком уровне в той или иной системе контролируется назначение директора, этот отбор будет централизованным (то есть контролируемым муниципалитетом или министерством) или децентрализованным (то есть контролируемым отдельными школами). Сингапур и Чикаго демонстрируют два противоположных подхода к этой проблеме.

■ Сингапур. Директора школ получают высокую зарплату, что свидетельствует о признании их ответственной роли; кроме того, высокий оклад призван привлечь сильных кандидатов. В рамках жесткого процесса отбора кандидат проходит тестирование в оценочном центре, где выполняет ряд заданий, призванных выявить соответствие поведенческих установок человека ключевым требованиям, предъявляемым в этом отношении к руководителю школы. Кандидаты, обнаружившие в себе директорский потенциал, посещают шестимесячную программу, проводимую Национальным институтом образования. Кандидатов постоянно оценивают преподаватели, и их мнение учитывается в процессе отбора. Оценки, полученные за шестимесячный период, дают более объективную картину способностей кандидатов, чем традиционные процедуры, используемые в процессе найма. По окончании шестимесячной программы директорами назначаются лишь те кандидаты, которые признаны готовыми для такой работы.

■ Чикаго. Директора отбираются и нанимаются комитетами на уровне каждой школы, отчего округу труднее контролировать качество претендентов, чем в Сингапуре. Поэтому городское руководство выработало жесткие критерии соответствия и установило двухэтапный процесс отбора. Чтобы претендовать на должность директора, кандидат должен сначала доказать свое соответствие требованиям (две трети соискателей отсеиваются после первой попытки).

Кандидат, признанный соответствующим должности, затем соревнуется с другими кандидатами на уровне отдельной школы (рис. 17).

Развитие у руководителей лидерских навыков

Важно отобрать для конкурса подходящих людей, но не менее важно развить в этих людях соответствующие навыки, чтобы они стали эффективными руководителями. На самом деле все успешные руководители школ «используют примерно одинаковый набор принципов управления». В лучших школьных системах внедрена специальная модель обучения, позволяющая будущим и нынешним руководителям школ развивать лидерские навыки (рис. 18, 19). Нередко в рамках таких моделей руководители школ проходят стажировки.

Концентрация работы директоров на развитии педагогов

После того как отобраны подходящие люди и им привиты необходимые знания и навыки, выстраивается система ролей, ожиданий и стимулов для директоров, которая поощряет их уделять основное внимание работе с педагогами, а не административной деятельности. В некоторых школьных системах директора тратят большую часть времени на решение задач, не имеющих прямого отношения к повышению качества преподавания в своих школах, что ограничивает возможность напрямую влиять на повышение качества образования в их школах. В тех системах, где основной задачей директора считается проведение в жизнь изменений, от них ожидают, что они проявят себя прежде всего в качестве блестящих педагогов, тратящих львиную долю своего времени на развитие и поддержку учителей. Один из чрезвычайно продуктивно работающих директоров сказал в беседе с нами: «Быть учителем — значит помогать детям учиться. Быть директором – значит помогать учиться взрослым. Вот почему это трудная должность... Я хожу по коридорам, хожу по коридорам, хожу по коридорам... Мне удастся просмотреть почту лишь после того, как все покинут школу».

Создание условий, при которых учителя учатся друг у друга

Последний, четвертый подход состоит в создании условий, при которых учителя учатся друг у друга. В отличие от других профессий, где люди естественным образом работают в коллективе, учителя, как правило, работают в одиночку, что лишает их возможности учиться друг у друга. В некоторых школьных системах используются стратегии, нацеленные на изменение такого положения вещей: создаются школы, в которых учителя регулярно наблюдают за работой друг друга, делятся знаниями, методическими идеями (какие приемы работают, а какие нет), сообщают о своих наблюдениях коллегам. В результате формируется атмосфера, в которой все стремится к улучшению качества преподавания. Эти системы входят в число лучших по качеству обучения из всех изученных нами систем.

■ Япония. В этой стране культура обучения в школах строится на принципе «изучение урока». В рамках этой культуры учителя организуют небольшие группы для совместной работы, в ходе которой оттачиваются и анализируются способы проведения тех или иных уроков, проводится совместное планирование, обсуждаются применение и затем оценка различных педагогических стратегий для достижения определенных образовательных целей. Группы учителей посещают уроки друг друга, чтобы узнать и понять методы работы других учителей. В этой системе главный акцент делается на том, чтобы передовой опыт получил как можно более широкое распространение: «Когда уходит на пенсию блестящий американский учитель, с ним уходят почти все планы его уроков и разработанные им методики. Когда уходит японский учитель, он оставляет за собой наследие».

■ Шанхай. В шанхайских школах изучение работы коллег и сотрудничество между учителями является скорее нормой, чем исключением. От каждого учителя требуется, чтобы он посетил по меньшей мере восемь занятий своих коллег в каждом семестре. Требуется, чтобы все учителя проводили открытые уроки, на которых должна присутствовать большая группа коллег: это

содействует распространению передового опыта, открытые уроки позволяют учителям затем узнать мнение других специалистов о своей работе и повышают ответственность учителей за качество своей работы (рис. 20).

■ Бостон. Расписание занятий составляется таким образом, что все учителя, преподающие один предмет в параллельных классах, имеют «окна» одновременно, что дает им возможность работать вместе. Эти «окна» используются для встреч, на которых проводятся совместное планирование и анализ педагогической практики, базирующийся на оценках учащихся. Такие встречи проводятся под руководством либо директора школы, либо кого-нибудь из учителей-наставников; на них используются в качестве отправного пункта для дискуссий данные об успеваемости учащихся; проводится обсуждение, направленное на выявление особенностей педагогических практик учителей школы и осознание того, как эти особенности влияют на результаты преподавания. Подобные сессии интенсифицируют обмен мнениями между учителями, за ними следует совместное планирование преподавательских стратегий (рис. 21). Некоторые школы построены по принципу открытого пространства: в классах нет дверей, а иногда и стен. Такая обстановка способствует взаимопомощи учителей и стимулирует их к тому, чтобы учиться друг у друга.

■ Финляндия. Учителям еженедельно выделяется свободное дневное время для совместного планирования и разработки школьной программы. Утвержденная общенациональная школьная программа определяет только общие требования к результатам обучения, а не пути их достижения. Это означает, что учителя должны работать совместно над разработкой программы и педагогических стратегий, подходящих именно для их школы. В системе образования всячески поощряется практика совместной работы на всех уровнях: принимаются меры для того, чтобы школы, расположенные в одном муниципальном округе, работали вместе и делились материалами, с тем чтобы передовой опыт быстро распространялся во всей системе.

Заключение

Многие реформы не оправдали надежд и не привели к улучшениям потому, что они не оказали достаточного воздействия на классную работу. Один кубинский работник образования сравнил влияние школьных реформ на учительскую практику с влиянием шторма на океан: «На поверхности волнение, а в глубине океана тишь и спокойствие (правда, немного мрачное). Реформа вспенивает поверхность воды, создавая ощущение больших изменений, а жизнь на глубине следует своим путем, оставаясь практически незатронутой всеми этими волнениями».

Анализ работы различных систем, как эффективных, так и неэффективных, показывает, что единственный способ добиться устойчивых и значительных улучшений в результатах обучения состоит в том, чтобы добиться устойчивых и значительных улучшений в преподавании. Все успешные системы школьного образования, от сингапурской до бостонской, добились существенного улучшения качества преподавания, и это привело к улучшению результатов обучения. Благодаря каким стратегиям были достигнуты эти успехи? Все эти стратегии имели своим отправным пунктом понимание того, что нужно сделать для повышения качества преподавания отдельно взятого учителя, а затем необходимые для реализации этого улучшения условия создавались в рамках системы в целом. Особенно эффективными оказались четыре подхода, приводящие к хорошим результатам независимо от культурного контекста, в котором они применялись. Сравнительный анализ хорошо функционирующих систем образования показывает, что задача реформирования преподавания в широком масштабе оказалась очень трудной, но решаемой.

Качественное образование должен получить каждый ребенок

Привлечение к учительской профессии подходящих людей и превращение их в квалифицированных педагогов предоставило школьным системам возможности для повышения качества обучения, что привело к улучшению результатов учебы. Высокоэффективные системы школьного образования не останавливаются на этом: они внедряют такие процессы, которые гарантируют, что каждый ребенок может воспользоваться плодами улучшений. В этих системах высок уровень ожиданий относительно достижений школьников; регулярно проводится мониторинг успеваемости, и в случае если результаты не соответствуют ожиданиям, применяются определенные меры. В хороших системах школьного образования меры принимаются на уровне школ: выявляются отстающие школы, а затем осуществляются действия, позволяющие повысить стандарты. В лучших системах меры принимаются на уровне отдельных учащихся: в самих школах выстраиваются алгоритмы выявления учащихся, начинающих отставать, и затем ученику оказывается поддержка с целью повысить его успеваемость.

Степень, в какой та или иная школьная система готова воспользоваться преимуществами реформ, зависит от способности системы эффективно распространить эти улучшения: так, чтобы каждый ребенок (а не только отдельные дети) имел доступ к качественному обучению. Обеспечение равного доступа к качественному образованию важно и само по себе, но вдобавок данные международных оценок свидетельствуют, что от этого зависит высокая результативность системы в целом. Например, для всех образовательных систем, получивших высокие показатели по методике PISA (Programme for International Student Assessment — Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся), характерна низкая корреляция между результативностью учеников и их происхождением (рис. 22).

Во многих изученных нами системах структуры, которые обеспечивали бы равномерно высокое качество образования, отсутствовали или были разрушены.

В Англии, например, механизмы отслеживания и корректировки ситуации в отстающих школах были внедрены относительно недавно: «Мысль о том, что школа могла быть отстающей, что об этом все знали и что никому не было до этого дела, сейчас кажется неправдоподобной... Высокая эффективность означает, что преуспеть должен каждый ребенок». В Соединенных Штатах у детей, матери которых имеют степень бакалавра, почти вдвое больше шансов на зачисление в подготовительные школы по сравнению с детьми, матери которых не закончили среднюю школу. Годовые затраты на учащихся, входящих в 5% наиболее щедро финансируемых средних школ в Соединенных Штатах, составляли \$12 400, в то время как в школах, входящих в 5% наименее щедро финансируемых, эта цифра составляла всего \$5700. Учащиеся школ, где преобладают дети из бедных слоев населения, имели вдвое больше шансов попасть к учителям, проработавшим в школе менее трех лет, чем учащиеся школ, где учатся дети из более состоятельных семей.

Системы, которые могут похвастаться высокими результатами обучения, лидируют также и в обеспечении равенства: в них каждый школьник может получить обучение, в котором он нуждался, вне зависимости от происхождения. Организаторы этих систем начинали с формулировки высоких и четких требований к тому, что должен знать, понимать и уметь каждый школьник. Они добивались того, чтобы ресурсы и финансирование прицельно расходовались на тех школьников, которые больше всего в этом нуждаются (а не на тех, кто нуждается в этом в наименьшей степени). Затем они осуществляли тщательный мониторинг результатов обучения в разных школах, сопоставляя их с установленными требованиями, и использовали действенные механизмы исправления ситуации, когда эти результаты оставляли желать лучшего. Они находили различные способы достижения этой цели, и в целом путь, который они выбирали, зависел от качества самой системы: уровень мониторинга и интенсивность корректирующих мер оказывались обратно пропорциональными способности тех или иных учителей и школ самостоятельно совершенствовать свою работу. Лучшие системы отличаются тем, что в них процессы мониторинга и исправления ситуации действуют на уровне школ, которые,

естественно, точнее и оперативнее выявляют учащихся, нуждающихся в поддержке, и систематически предоставляют эту поддержку, когда это необходимо.

Установление высоких требований к успеваемости школьников

Все эффективные и быстро улучшающиеся системы имели разработанные программы со своими стандартами, устанавливающими высокие и четкие требования к результатам учеников. Реформа в Бостоне была направлена на то, чтобы увеличить долю учащихся, знания которых соответствовали бы стандартам штата Массачусетс — одним из самых высоких в Соединенных Штатах. В Альберте были установлены требования к результатам учеников, после чего они были сверены с международными стандартами (такими как PISA и TIMSS): «Если наши дети сдают наши экзамены, но показывают результаты, уступающие показателям лучших систем по критериям PISA — значит, мы должны повысить наши стандарты». В 1992 г. в Финляндии была проведена реформа: если раньше школам предписывалось жестко следовать установленной программе, то теперь централизованно устанавливались только требования к уровню знаний учеников.

Как правило, системы школьного образования устанавливают школам довольно жесткие стандарты, когда результативность системы оставляет желать лучшего, а затем по мере улучшения ситуации стандарты становятся более гибкими. Например, в Бостоне пришли к выводу, что стандарты штата Массачусетс были слишком абстрактными, учитывая реальные результаты системы: «Стандарты были установлены на высоте 10 000 футов, нам нужно было что-то более приземленное». Ныне действующая в Англии Национальная школьная программа на треть короче, чем в оригинальной версии 1990 г.; изменения отражают растущее стремление предоставить учителям больше свободы по мере того, как улучшается качество образования. В Финляндии, где система образования одна из лучших в мире, национальная программа отличается особой гибкостью: «Мы ставим высокие требования, но хотим, чтобы учителя

имели возможность выбора». В финской программе акцент делается на том, что учителя должны адаптировать методику обучения к специфическому контексту, в котором им приходится работать; в ней признается тот факт, что дети овладевают знаниями с разной скоростью, однако в результате они все должны соответствовать высоким требованиям.

Процесс формулировки требований зачастую бывает долгим, трудным и противоречивым. Появляющиеся в результате программы выглядят очень разным. Тем не менее у всех результативных систем есть общие черты в этом отношении. На ранних этапах обучения огромное внимание уделяется языковой и математической грамотности. Такой подход объясняется, в том числе, результатами исследований, которые показывают, что между ранним овладением базовыми навыками и уровнем дальнейших успехов существует сильная положительная корреляция. Например, проведенное в Великобритании долгосрочное исследование показало, что достижения 7-летних детей по литературе и математике в значительной степени определили доходы этих людей 30 лет спустя — к 37 годам, даже с поправкой на социальное происхождение. Вдобавок наблюдается тенденция к унификации международных стандартов, особенно в отношении системы PISA в странах ОЭСР, а также других систем оценки, действующих в наиболее успешных школьных системах. Сингапур предпринял значительные усилия, чтобы понять, какой комплекс знаний и навыков будет востребован растущей экономикой государства к тому времени, когда нынешние школьники закончат школу, и привел школьную программу в соответствие с этими ожиданиями. Однако при всех различиях в стандартах успешно функционирующие системы сходны в том, что в них признается необходимость высоких и четких стандартов успеваемости учеников.

Мониторинг и корректирующие меры на уровне школы

Во всех эффективных системах признается, что нельзя усовершенствовать то, что не было предварительно измерено. Мониторинг успеваемости позволяет

выявить и распространить передовой опыт, выявить слабые зоны и сделать школы ответственными за результаты их работы. В целом интенсивность мониторинга обратно пропорциональна качеству работы школы, та же закономерность имеет место при сравнении разных школ. Если в проходящих стадию улучшения системах Бостона и Чикаго ежегодно тестировался каждый учащийся с третьего по восьмой класс, то в уже достигшей высокой эффективности школьной системе Финляндии отменили многие государственные экзамены, ограничившись периодическими инспекциями, результаты которых (в плане успеваемости отдельных учащихся) оставались конфиденциальными. Внутри систем школы, показывающие лучшие результаты, подвергаются менее жесткому мониторингу (например, в Сингапуре лучшие школы освобождаются от некоторых экзаменов), в то время как плохо зарекомендовавшие себя школы подвергаются более скрупулезному контролю (например, в Англии школы, которые считаются отстающими, подвергаются более частым проверкам, пока результаты их работы не улучшатся). В изученных нами системах использовались два механизма мониторинга качества обучения и его результатов (рис. 23).

■ **Экзамены.** На экзаменах проверяется, *что* школьник знает, понимает и умеет делать; при этом используются более или менее объективные критерии, позволяющие достаточно детально измерить и оценить результаты обучения. Экзамены являются также мощным стимулирующим фактором в любой школьной системе; по словам одного австралийского работника образования, «учат то, что проверяют, а уровень тестирования определяет уровень изучения».

■ **Школьные проверки.** Школьные проверки, или инспекции, оценивают работу школы по ряду показателей. В отличие от экзаменов при проверках оцениваются как результаты, так и процессы, которые к ним приводят, вследствие чего такие проверки могут помочь школам и системам выявить звенья, нуждающиеся в улучшении. Школьные проверки полезны также и тем, что они позволяют системам измерить и оценить свои «узкие места», чего трудно (или невозможно) добиться при помощи экзаменов.

Во многих успешных системах ответственность за результаты мониторинга была отделена от ответственности за улучшение результатов работы. По словам одного новозеландского политика, «это неправильно, когда люди, отвечающие за повышение качества обучения, отвечают также и за оценку, произошло это повышение или нет». В Гонконге созданы такие органы, как школьная инспекция, отделенная от департамента, перед которым отчитываются школы, но также подчиняющаяся Министерству образования, и независимый экзаменационный совет (НКЕАА), не входящий в министерство, но ответственный перед министром. В Англии создана независимая инспекция (Ofsted), напрямую подчиняющаяся парламенту, а национальные проверки проводит частично независимый регулятор (QCA). В Новой Зеландии создана независимая школьная инспекция, подотчетная отдельному министру (хотя два портфеля — министра образования и министра, отвечающего за школьные проверки (Education Review Office), — часто достаются одному и тому же человеку).

В целом организация школьных проверок зависит от общего уровня работы системы, а в некоторых случаях — от уровня результативности отдельных школ. По мере того как школьная система совершенствуется, функции мониторинга перемещаются из внешних органов в сами школы.

■ Ежегодные внешние проверки. Школьные системы, взявшиеся за масштабные реформы, как правило, используют более частые внешние проверки. В Нью-Йорке, Катаре и Бахрейне, где проводились значительные реформы, все школьные системы проверялись внешней инспекцией раз в год. Во всех трех системах планировалось сократить как продолжительность, так и количество внешних проверок после того, как система улучшит показатели.

■ Самостоятельная оценка вкупе с внешней проверкой каждые 3–4 года. В Англии, Гонконге и Новой Зеландии школы инспектировались раз в три или четыре года; при этом всячески подчеркивалась необходимость того, чтобы

школа производила интенсивную самостоятельную оценку в период осуществления мер по улучшению преподавания. Все системы снижали интенсивность проверок по мере того, как улучшалась их работа. В Англии, например, в 2005 г. был введен новый инспекционный режим, при котором более чем наполовину уменьшился срок проведения инспекций. Школы с хорошими показателями инспектировались реже, чем школы, которые не могли похвастаться особыми успехами.

■ Самостоятельная оценка вкупе со спорадическими внешними проверками. В Сингапуре созданы условия, при которых ожидается, что школы будут производить регулярные самооценки наряду с внешними проверками, проводящимися раз в пять лет. В Финляндии периодичность проверок формально не установлена; школы могут в любой момент затребовать неформальный аудит уровня преподавания и его результатов в дополнение к собственному внутреннему проверочному процессу.

Мониторинг нужен для того, чтобы система получала достоверную информацию, необходимую для принятия решений о корректирующих мерах в тех случаях, когда школы не в состоянии совладать с ухудшением результатов. Эффективные корректирующие меры, образцами которых могут послужить действия Англии, Нью-Йорка и Новой Зеландии, характеризуются рядом признаков.

■ Публикация отчетов о результатах работы школы. Прозрачность действий (которая обычно обеспечивается за счет публикации данных инспекторской проверки или результатов экзаменов) повышает ответственность школ перед обществом, которая в свою очередь стимулирует новые улучшения. Один новозеландский руководитель системы образования сказал: «Мы делаем все публично; это создает здоровое напряжение в системе, проблемы не замалчиваются, и это стимулирует улучшения». Однако анализ работы школьных систем, в которых принято публиковать такого рода отчеты, показал, что во многих хороших школах происходят изменения к лучшему под

воздействием открытости, а вот плохим школам редко удается улучшить свои показатели только под давлением одного этого фактора: «Если школа не знает, как улучшить свою работу, никакое давление не изменит ситуацию и не поможет повысить качество обучения». В некоторых эффективных системах публичность результатов воспринимается скорее как препятствие, чем как фактор, помогающий повысить качество обучения: «Улучшения происходят тогда, когда для этого есть навыки и возможности, и когда они накладываются на стремление к улучшениям у учителей и школы в целом. Дополнительное давление способно вызвать только откат и снижение качества образования (например, когда учеников “натаскивают” на конкретный экзамен, заставляют зубрить ответы, под разными предлогами освобождают слабых учеников от экзаменов, а иногда прибегают и к мошенническим действиям)». В Финляндии сведения о результатах проверок и аудитов носят конфиденциальный характер: они предоставляются лишь руководству проинспектированных школ и их муниципалитетов с тем, чтобы они могли скорректировать соответствующие планы развития. В Гонконге придерживаются правила не публиковать данные инспекционных проверок, чтобы свести к минимуму то, что воспринимается как нежелательное давление на учащихся и учителей, только мешающее улучшить качество преподавания.

■ **Финансирование.** В Новой Зеландии, Англии, Альберте, Чикаго была введена модель финансирования, предусматривающая предоставление дополнительных ресурсов тем школам, работа которых нуждается в улучшении. Такая формула финансирования позволила усилить финансовую поддержку тех школ, в которых учатся дети из малообеспеченных слоев населения. В Англии дополнительное финансирование предоставляется большому количеству школ, которые рассматриваются как входящие в группу риска (они рискуют не справиться с возложенными на них задачами); на эти цели выделяется \$1,5 млрд в каждом учебном году.

■ **Корректирующие меры с целью замены или улучшения руководства.** Анализ положения дел в слабых школах показывает, что переломить ситуацию

невозможно без сильного руководства. В успешно работающих системах созданы механизмы, позволяющие центральному или местному правительству заменить руководство школы в тех случаях, когда других мер недостаточно. В Чикаго, Англии и Новой Зеландии окружные, местные власти и центральное правительство имеют право менять школьное руководство в случае, если школе не удастся улучшить свою работу. В Бостоне были заменены 5% директоров за первый год проведения реформы, а затем ежегодно смещали с должности нескольких наименее результативных руководителей школ.

Кроме того, в лучших системах результаты мониторинга и корректирующих мер используются для выявления передовых методов работы, которые могли бы быть распространены на всю систему. В Сингапуре внимательно изучали опыт лучших школ, а затем добивались того, чтобы уроки, извлеченные из этого изучения, были учтены в работе других школ. Сингапурские исследователи, работающие в Национальном институте образования, организовали классы-лаборатории, где тщательно изучались реакции учащихся на применение новых педагогических идей, методик и стратегий. Затем выводы учитывались в ходе реформы системы образования. Сингапур ежегодно тратит почти \$10 млн на исследования, призванные усовершенствовать педагогическую работу. В Англии данные, полученные в ходе инспекций и проверок, использовались для выявления лучших школ и учителей, а затем их опыт применялся для осуществления новых реформаторских планов и стратегий.

Мониторинг и корректирующие меры на уровне учеников

Корректирующие меры на уровне школы позволяют предотвратить появление в системе слабых звеньев, «очагов поражения». Однако в самых эффективных школах и школьных системах мониторинг и корректирующие меры проводились внутри школ, на уровне отдельных учащихся. Распространение практики работы на уровне учеников необходимо для достижения высокого уровня эффективности всех школ в системе. Данные по Соединенным Штатам показывают, что в трехлетнем возрасте ребенок, воспитывающийся в семье

дипломированных специалистов, активно владеет словарным запасом из 1100 слов и имеет IQ, равный 117, в то время как ребенок, родители которого живут на пособие, знает лишь 525 слов, и его IQ равен 79. Если школы не будут действовать на уровне учеников, чтобы компенсировать последствия недостаточной подготовки дома, им не удастся сократить разрыв. Лучшие школы каждой системы создали механизмы, позволяющие это сделать. Финляндия продвинулась дальше других в своем стремлении обеспечить единый высокий уровень во всей системе.

Финские дети поступают в подготовительную школу в возрасте 6 лет и в обычную школу — в возрасте 7 лет, на три года позже, чем многие их европейские сверстники. В период обучения в начальной школе они учатся всего 4–5 часов в день. Финские дети проводят в классе меньше учебных часов между 7 и 14 годами, чем дети любой другой входящей в ОЭСР страны. Тем не менее в 15-летнем возрасте они лидируют среди детей ОЭСР по результатам тестов на чтение, математику, естественные науки и решение задач, значительно опережая всех своих скандинавских соседей.

Такие результаты отчасти объясняются тем, что Финляндии удается привлечь очень хорошие кадры на учительскую работу (будущих преподавателей набирают из лучших по успеваемости 10% выпускников школ, тщательно контролируют их профессиональное обучение и назначают высокую стартовую зарплату), из которых благодаря жесткому отбору получают эффективные педагоги (этому содействует и прекрасная предварительная подготовка, и наставничество в школе, и сильный учительский коллектив). Но при всем этом в Финляндии также создана высокоэффективная система корректирующих мер на уровне школ для поддержки отдельных учеников. Каждая финская школа имеет в штате несколько специальных учителей; в посещенных нами в ходе исследования школах в среднем на каждые семь учителей-предметников приходился один такой учитель. Специальные учителя в рамках индивидуальных или групповых занятий оказывают помощь ученикам, рискующим попасть в число отстающих. В общей сложности такие учителя

работают с 30% учеников школы ежегодно. Как правило, они помогают с родным языком и математикой. Специальные учителя проходят дополнительную годовичную подготовку.

Получение помощи от специальных учителей перестало считаться в финской школе чем-то зазорным по двум причинам: во-первых, из-за большого количества учащихся, ею воспользовавшихся, и, во-вторых, из-за того, что такой помощью пользовались также и лучшие учащиеся, — это доказывало, что дополнительные занятия со специальными учителями не являются признаком ущербности. Путем оперативного вмешательства на уровне отдельных учащихся в Финляндии научились предотвращать неудачи и связанные с ними тяжелые переживания; таким образом повышается стабильность результатов обучения в школах в соответствии с принципом равных возможностей (рис. 24).

В других наиболее эффективных системах были найдены альтернативные способы своевременно поддерживать слабо успевающих детей. Для азиатских систем характерна постоянная готовность учителя оказать необходимую помощь ученику, столкнувшемуся с теми или иными трудностями. В Сингапуре, например, учителя часто остаются в школе на несколько часов по окончании учебного дня, чтобы провести дополнительные занятия с учениками, которые в этом больше всего нуждаются. Также в Сингапуре на первом и втором годах обучения проводятся занятия в небольших группах для учеников, входящих в нижние по успеваемости 20%. В Новой Зеландии действует программа Reading Recovery, призванная оказать дополнительную помощь учащимся со слабыми навыками чтения.

Заключение

Сочетание мониторинга и корректирующих мер имеет первостепенное значение для обеспечения стабильно высокого уровня преподавания во всей системе школьного образования. Лучшие школьные системы отслеживают свою эффективность путем экзаменов и инспекций, причем интенсивность этого мониторинга обратно пропорциональна способности той или иной школы

улучшать свою работу самостоятельно. Результаты такого мониторинга учитываются при проведении корректирующих мер, нацеленных на повышение стандартов обучения и обеспечение стабильно качественного образования для всех учеников. В лучших системах эти процессы были перенесены на уровень школ, где успеваемость детей постоянно отслеживается и корректирующие меры направлены на поддержку конкретных учеников, рискующих перейти в разряд отстающих.

Заключение. Система и вектор движения

Южная Корея и Сингапур продемонстрировали, что школьная система за несколько десятилетий может перейти из разряда отстающих по качеству образования в разряд весьма успешных. Подобные достижения особенно впечатляют, поскольку обычно результаты столь масштабных реформ сказываются через много лет: уровень знаний выпускников средней школы в большой мере зависит от качества начального образования, полученного ими десять лет назад; а уровень начального образования, в свою очередь, в большой мере зависит от квалификации людей, ставших учителями еще раньше. Опыт Бостона и Англии также показал, что существенные улучшения и в качестве образования, и в тех факторах, которые на него влияют (таких, например, как статус учительской профессии), могут быть достигнуты за короткий период времени. Некоторые реформы, нацеленные на повышение качества обучения, привели к тому, что в Соединенных Штатах успеваемость среднего школьника возросла на 16% всего за два года.

Системы школьного образования, добившиеся значительных улучшений, смогли сделать это за счет того, что обеспечили следующие условия своего функционирования: чтобы больше одаренных людей шли работать учителями; чтобы эти люди получили возможность развиваться как педагоги; и чтобы эти квалифицированные педагоги работали со всеми учениками в системе, обеспечивая стабильно высокий уровень образования. В мире есть разные способы достижения этих целей. В Сингапуре школьная система управляется

централизованно, и это было использовано для проведения реформ, нацеленных на улучшение качества образования. В Англии реформаторы имеют меньше контроля над децентрализованной школьной системой, поэтому они использовали такие факторы, как финансирование, ответственность школы перед обществом и мощные механизмы поддержки, для создания условий, при которых стало бы возможным повышение качества образования. В других системах на особенности и скорость реформирования — но не на его общую направленность — оказывают влияние профсоюзы и другие игроки политического поля.

Во многих случаях для того, чтобы реализовать эти три условия, необходима более масштабная реформа школьной системы в целом. Школьная реформа не может пройти успешно без эффективного руководства как на уровне системы, так и на уровне отдельных школ. В одном исследовании было отмечено, что «не существует ни одного документированного случая, когда бы ситуация с образованием в школе менялась коренным образом в отсутствие талантливого руководства». Сходным образом нам не удалось обнаружить ни одной школьной *системы*, которая смогла бы провести коренные изменения без настойчивого, преданного делу и талантливого руководителя. Поэтому смена управления или менеджмента в системе может быть необходимым предварительным условием улучшений, даже если эти меры не ведут непосредственно к улучшениям. Системы, которые не финансируются должным образом, имеют мало шансов организовать хорошую работу, хотя улучшение финансирования само по себе не приведет к успеху. Качество школьной программы имеет большое значение, но без эффективной системы преподавания этой программы изменения в ее содержании или целях обучения не окажут серьезного влияния на результаты.

В конечном итоге в самых разных системах успешными оказались те реформы, которые опирались на комплекс из упомянутых трех факторов, поскольку они влияют на качество обучения школьников сильнее других. При осуществлении реформ использовались хорошо зарекомендовавшие себя подходы,

позволяющие достичь улучшений при помощи этих рычагов; как руководство системы, так и руководство школ использовали накопленные данные, результаты исследований, пилотные проекты и целый комплекс аналитических инструментов, чтобы определить, какие механизмы работают, а какие нет. Должностные лица, стремящиеся резко повысить качество обучения, должны понимать, что этого можно добиться, только нацелив внимание на те же факторы и опираясь на тот же стратегический подход. Первым шагом на пути к успешной реформе системы образования может стать ответ на ряд конкретных вопросов.

Основные вопросы и параметры развития системы

Вопросы и ответы

Привлечение подходящих людей к преподавательской работе

■ Каков средний академический уровень людей, становящихся учителями?
Они входят в верхние 10% по успеваемости

■ Как воспринимается профессия учителя студентами и недавними выпускниками университетов?
Как один из трех лучших вариантов занятости

■ Насколько жестким является процесс отбора на курсы подготовки учителей?
Это очень жесткая проверка, призванная оценить потенциал соискателя, например его навыки преподавания, уровень языковой и математической грамотности

■ Каково соотношение между количеством мест на курсах и числом соискателей?
1 : 10

■ Какова стартовая зарплата учителя по сравнению с зарплатами других выпускников?

На одном уровне

Воспитание эффективных педагогов

■ Какое общее количество времени занимают с новыми учителями школьные наставники?

>20 недель

■ Какую часть рабочего времени учитель тратит на профессиональное развитие?

10% рабочего времени

■ Знает ли каждый учитель конкретные недостатки в своей работе?

Да, по результатам повседневной работы в школе

■ Могут ли учителя наблюдать и перенимать передовой учительский опыт в школьных условиях?

Да, учителя регулярно приглашают друг друга на свои уроки, чтобы наблюдать и делиться опытом

■ Обсуждают ли учителя опыт друг друга?

Да, используя действующие в школе формальные и неформальные процедуры

■ Какую роль играет школьное руководство в воспитании эффективных преподавателей?

Руководителями назначаются лучшие наставники и педагоги

■ Сколько средств вкладывается в исследования, призванные выявить наиболее эффективные методы преподавания и внедрить их на уровне системы в целом и в практику работы отдельных преподавателей?

Ежегодно на цели улучшения преподавания выделяется исследовательский бюджет, эквивалентный \$50 в расчете на одного учащегося

Обеспечение высокой успеваемости каждого ученика

■ Какие стандарты существуют относительно того, *что* учащиеся должны знать, понимать и уметь?

Четкие стандарты, выработанные применительно к школьной системе

■ Как отслеживается качество работы школ?

Каждая школа сама знает свои сильные и слабые стороны

■ Какие действия предпринимаются для устранения отставания?

Эффективные механизмы поддержки всех отстающих учеников; снижение различий в успеваемости между школами

■ Как организованы финансирование и поддержка?

Финансирование и поддержка нацелены на области, где они могут обеспечить наибольший эффект

Сравнительный анализ школьных систем показывает, что достижение существенного улучшения результатов является трудной, но решаемой задачей. Три темы, обозначенные в данной работе, и передовой опыт их воплощения должны лежать в основе того, что реформаторы школьной системы делают для улучшения качества образования. Однако пути, по которым пошли разные школьные системы, и пути, по которым могут пойти другие системы для достижения тех же целей, неизбежно различны. Во многих случаях приходится сначала реализовывать другие изменения, например, в финансировании или

управлении, чтобы дать системе возможность внедрить процессы, которые непосредственно улучшат результаты обучения. Контекст, культура, политика, система управления и исходное состояние системы будут определять курс, которым должен следовать каждый лидер. В конечном итоге, если они хотят достичь реального улучшения результатов, лидеры системы должны руководствоваться тремя важнейшими принципами: 1) качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей; 2) единственный способ улучшить результаты состоит в том, чтобы улучшить преподавание; 3) обеспечение высокого уровня образования всех учеников невозможно без задействования механизмов, обеспечивающих возможность донести качественное преподавание до каждого ребенка.

Приложение. Выбор школьных систем

Для сравнительного анализа были отобраны школьные системы двух типов.

■ Высокоэффективные школьные системы: школьные системы, занимающие места в первой десятке по критериям PISA 2003, или системы, достигшие эквивалентных результатов.

■ Системы, добившиеся существенных улучшений, и системы, служащие ориентиром. Другие системы, предпринимавшие попытки провести реформы в обучении или продемонстрировавшие значительные улучшения.