

**ОБЩЕСТВЕННАЯ ПАЛАТА
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
КОМИССИЯ ПО РАЗВИТИЮ ОБРАЗОВАНИЯ

ВЫРАВНИВАНИЕ ШАНСОВ ДЕТЕЙ НА КАЧЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Сборник материалов



ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

Москва
2012

УДК 37.012
ББК 74.202
В92



*Печатается по решению Комиссии Общественной палаты
Российской Федерации по развитию образования*

Редакционная группа сборника:

Фрумин И.Д., руководитель коллектива, научный руководитель Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», доктор педагогических наук, профессор

Косарецкий С.Г., автор текстов материалов, директор Центра социально-экономического развития школы Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», кандидат психологических наук

Пинская М.А., автор текстов материалов, переводчик англоязычных источников материалов, ведущий научный сотрудник Центра прикладных экономических исследований и разработок Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», кандидат педагогических наук

Груничева И.Г., автор текстов материалов, переводчик англоязычных источников материалов, научный сотрудник Центра социально-экономического развития школы Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Master of Education

Тимкова Т.В., координатор работы по обсуждению материалов, помощник председателя Комиссии Общественной палаты Российской Федерации по развитию образования, Master of Education

Вывравнивание шансов детей на качественное образование [Текст]: сб. материалов / Комиссия Общественной палаты Российской Федерации по развитию образования. — М.: Изд. дом ВШЭ, 2012. — 208 с. — 1500 экз. — ISBN 978-5-7598-1039-1 (в обл.)

Тема сборника — обеспечение равенства шансов детей на получение качественного образования — является сегодня приоритетным направлением исследований и актуальным трендом образовательной политики во всем мире.

Сборник включает статьи российских исследователей, характеризующие ситуацию с доступностью качественного образования в России, обзор международного опыта реализации стратегий и программ выравнивания шансов детей на получение качественного образования, а также предложения по формированию национальной стратегии действий в данной области.

Сборник материалов может быть полезен как профессионалам в сфере образования (руководителям и специалистам органов управления образованием всех уровней, руководителям образовательных учреждений, руководителям и специалистам образовательных организаций, осуществляющих профессиональную подготовку и переподготовку педагогических и управленческих кадров для системы образования), так и общественности, вовлеченной в обсуждение перспектив развития российской школы.

Для некоммерческого распространения

УДК 37.012
ББК 74.202

ISBN 978-5-7598-1039-1

© ФКУ «Аппарат Общественной палаты
России», 2012

© Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики», 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	5
НЕРАВЕНСТВО В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ И МНЕНИЯ ЭКСПЕРТОВ.....	7
М.А. Пинская, И.Д. Фрумин, С.Г. Косарецкий Школы, работающие в сложных социальных контекстах	9
М.А. Пинская, Н. Крутий, С.Г. Косарецкий, И.Д. Фрумин Выравнивание условий при анализе достижений школ: контекстуализация результатов	37
Д.А. Александров Дети из семей мигрантов в российских школах.....	48
Д.Л. Константиновский Качественное образование: ресурс и его использование.....	55
И.А. Вальдман Ставка на лидеров в российском образовании. Не слишком ли мы увлеклись?	65
М.Л. Агранович Неравенство школ. Еще один взгляд на проблему	75
МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИЙ ВЫРАВНИВАНИЯ ШАНСОВ ДЕТЕЙ НА КАЧЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ПОДДЕРЖКИ ШКОЛ С НИЗКИМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ	81
Г.А. Ястребов Что мы знаем о роли школ в воспроизводстве социального неравенства (по материалам ведущих социологических изданий начиная с 1970-х годов)	83
Работая в отстающих школах: отчет о прогрессе (по материалам доклада Анри Дункана, министра образования США)	100
Опыт Соединенных Штатов Америки в разработке и реализации программ помощи школам, показывающим низкие образовательные результаты	105
Реформа системы образования в провинции Онтарио, Канада (по материалам работы М. Фуллана «Все системы движутся. Императив изменений для системной реформы»)	115

Проблемные школы крупных городов. США, Англия (по материалам М. Эйнскоу «Улучшая городские школы: руководство и сотрудничество»).....	121
Опыт системной трансформации. Уэльс, Великобритания (по материалам работы А. Харрис «Осуществляя системную трансформацию»)	126
Рамка школьной эффективности. Департамент детства, образования, обучения в течение всей жизни и умений. Правительство Уэльса	133
Модели «эффективной школы» и подходы к разработке программ помощи школам, имеющим низкие результаты (School improvement)	150
По материалам ОЭСР «Равенство и качество в образовании: поддержка неблагополучных учащихся и школ»	163
РЕКОМЕНДАЦИИ КОМИССИИ ОБЩЕСТВЕННОЙ ПАЛАТЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ПО РАЗВИТИЮ ОБРАЗОВАНИЯ ПО ИТОГАМ ОБЩЕСТВЕННЫХ СЛУШАНИЙ «ВЫРАВНИВАНИЕ ШАНСОВ ДЕТЕЙ НА КАЧЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»	191
Авторский коллектив	206

ПРЕДИСЛОВИЕ

В нашей стране долгое время пытались обходить стороной проблему неравного доступа детей к качественному образованию и появления слабых школ, где большая часть учеников не может освоить школьной программы.

В данный сборник вошли результаты исследований, наглядно показывающих сегодняшнее положение дел в российской школе. Согласно результатам проведенного исследования, на слабые школы приходится до 70% двоек по ЕГЭ, а в зоне риска чаще всего оказываются дети из семей с устойчиво низким уровнем дохода и дети мигрантов.

Современная российская школа не справляется с функцией социального миксера, что влечет за собой снижение качества человеческого капитала и угрозу социально-экономической стабильности всего общества.

В развитых странах с традиционно высокой социально-экономической дифференциацией на протяжении долгого времени эффективно работают институты, обеспечивающие равный старт для детей из разных слоев общества. Для сборника мы отобрали примеры национальных стратегий и программ, реализуемых в странах Европы и Америки, которые позволяют минимизировать социальные риски в системе образования. Опыт развитых стран позволяет судить, каким образом возможно в краткие сроки обеспечить учебную успешность каждого ребенка и тем самым повысить его шансы на профессиональный успех и, как следствие, снизить угрозу социальной нестабильности в обществе.

В заключительном разделе сборника мы предлагаем систему мер по поддержке российских школ, работающих в сложном социальном контексте, демонстрирующих низкие результаты. Мы рассчитываем, что наши предложения найдут отражение в федеральной и региональной политике в сфере образования, что позволит не только обеспечить равенство доступа детей к качественному образованию, но и поможет восстановить функцию школы как социального лифта.

Я.И. Кузьминов,
председатель Комиссии
Общественной палаты
Российской Федерации
по развитию образования

**НЕРАВЕНСТВО
В РОССИЙСКОМ
ОБРАЗОВАНИИ.
РЕЗУЛЬТАТЫ
ИССЛЕДОВАНИЙ
И МНЕНИЯ
ЭКСПЕРТОВ**

ШКОЛЫ, РАБОТАЮЩИЕ В СЛОЖНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ КОНТЕКСТАХ

М.А. Пинская,
И.Д. Фрумин,
С.Г. Косарецкий

В последние годы в России все острее ощущается рост неравенства образовательных возможностей. Эта проблема включает в себе не только и даже не столько вопрос нравственности и справедливости, она напрямую затрагивает вопрос экономического благополучия страны. Задача качественного обучения и обеспечения равного доступа к нему для всех детей — от социального, экономического и культурного уровня их семей — одна из ключевых для современного образования. Последние исследования американских экономистов доказали, что приобретенный социальный капитал, который рассматривается и в аспекте продолжительности обучения и качества академических результатов, и в аспекте приобретенных общих и социальных компетенций¹, определяет успешную социализацию и жизненные достижения, а следовательно, и социальную продуктивность гражданина.

Установлено, что школа может переломить предопределенность социального и культурного статуса семьи, дать старт вертикальной социальной мобильности. Важно подчеркнуть этот оптимистический вывод, поскольку, начиная с масштабных социологических исследований J.S. Coleman и его коллег (Report «Equality of Educational Opportunity»), проведенных в 1966 г. в США и выявивших существенный разрыв в достижениях разных групп учащихся внутри одного образовательного учреждения, обусловленный разницей в их социальном происхождении, акценты расставлялись иначе. Демографические, социальные, экономические характеристики семей стали рассматриваться как определяющие для учебных достижений школьников и их дальнейших образовательных и жизненных траекторий. Авторы, изучавшие проблему социального расслоения, бедности и образовательного неравенства², укрепили общий пессимизм в отношении школы и ее возможностей повысить жизненные шансы детей, пришедших из социально уязвимых семей и не имеющих достаточного уровня подготовки и ресурса

¹ *Eliot A. Jamison & Dean T. Jamison & Eric A. Hanushek (2006) The Effects of Education Quality on Income Growth and Mortality Decline // NBER Working Papers. 12652. National Bureau of Economic Research, Inc.; Eric A. Hanushek & Ludger Woessmann (2008) The Role of Cognitive Skills in Economic Development // Journal of Economic Literature. American Economic Association. Vol. 46(3). P. 607–608.*

² *Levin H. (1977) A decade of policy developments in improving education and training for low-income population. N-Y: Academic Press; Lamont M. and Lareau A. (1988) Cultural capital: Allusions, Gaps and Glissandos. Sociological Theory. (6). P. 153–168.*

для преодоления проблем в обучении. Выявленные социологами школы Бурдые механизмы культурного воспроизводства лишь подержали общее печальное признание того факта, что ситуация, в которой определенные группы учеников имеют меньшие шансы реализовать свой потенциал, в то время как другие группы обладают очевидными преимуществами для достижения успеха, не может найти решения в пространстве школы.

Исследования последних лет, в том числе получившие Нобелевскую премию по экономике исследования J. Heckman³ и более ранние работы группы E. Hanushek, показали, что эта пессимистическая позиция не имеет под собой стопроцентного основания. Они выявили, что не продолжительность, но качество обучения, а значит, квалификация и профессионализм учителя могут преодолеть «проклятие социального происхождения»⁴.

В ставшей популярной модели эффективной школы⁵ качество работы школы определялось именно как ее способность повышать жизненные шансы каждого ученика независимо от индивидуальных стартовых возможностей и семейного контекста. Особенно важной эта оптимистическая установка стала для школ в наименее обеспеченных территориях, находящихся в максимально сложных условиях (*in extremely challenging conditions*), обучающихся преимущественно учеников из неблагополучных семей⁶. На повестку дня был поставлен вопрос, «как улучшить учебные достижения детей из бедных семей»⁷, возвратив образовательным институтам роль социального лифта.

Эта задача, с которой столкнулись почти все развитые страны, была долго неизвестна в России. Советская педагогика, поставившая себя на службу цели радикальной трансформации социальной структуры общества, выработала эффективные механизмы выравнивания и поддержки детей из семей рабочих и крестьян, из семей с низким культурным капиталом⁸. Были созданы система позитивной дискриминации и жесткая меритократическая система поддержки

³ См.: Heckman J. (2007) Beyond Pre-K. Rethinking the Conventional Wisdom on Educational Intervention // Education Week. No. 11.

⁴ Hanushek E. (1971) Teacher Characteristics and Gains in Student Achievement: Estimation Using Micro Data // American Economic Review, American Economic Association. Vol. 61(2). P. 280–88.

⁵ Whitty G., Mortimore P. (1997) Can School Improvement Overcome the Effects of Social Disadvantage? London Institute of Education; Reynolds D., Hopkins D., Potter D., Chapman C. (2001) School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances: A Review of Research and Practice. London: Department for Education and Skills; Harris A. and Chapman C. (2004) Towards differentiated improvement for schools in challenging circumstances // British Journal of Educational Studies. Vol. 52. No. 4.

⁶ Hanushek, Eric A. & Kain, John F. & Rivkin, Steven G. (2001) Why Public Schools Lose Teachers // NBER Working Papers. 8599. National Bureau of Economic Research, Inc.

⁷ Jacob B., Ludwig J. Improving Educational Outcomes for Poor Children. CLOSUP Paper Series. No. 13. 2009.

⁸ Фруммин И. Введение в теорию и практику демократического образования. Красноярск, 1998.

способных и трудолюбивых школьников. Эти механизмы выравнивания имели и негативные последствия для качества образования, но задачу обеспечения вертикальной социальной мобильности они решали относительно успешно (в координации с другими социально-политическими механизмами вертикальной мобильности).

Однако в постсоветские годы система позитивной дискриминации по социальному признаку была в значительной части демонтирована, культура поддержки детей с низким культурным капиталом сменилась культурой удовлетворения заказа семей⁹. В течение ряда лет, начиная с 2000 г., сравнительные международные исследования образовательных достижений на разных ступенях школьного обучения (PIRLS, PISA) демонстрируют в результатах российских школьников значительные различия, обусловленные экономическим и образовательным ресурсом их родителей¹⁰. Именно социально-экономическое положение и образование родителей выступают ведущими факторами, определяющими достижения ученика и, как следствие, его дальнейшую образовательную и жизненную траекторию.

Это подтверждают и данные ЕГЭ: выпускники городских школ успешнее сдают экзамен по русскому языку, информатике и английскому языку¹¹. Это значит, что они не только имеют больше шансов на продолжение образования, но и оказываются более конкурентоспособными на рынке труда, в большей степени обладая наиболее востребованными сегодня умениями. Значит ли это, что российская школа совершенно потеряла свои навыки по работе с детьми из семей с низким социальным и культурным капиталом? Данные говорят о более сложной картине, которая не отражается усредненными показателями. Если бы все дети из «трудных семей» были равномерно распределены по школам и если бы все школы были одинаковы, то это означало бы, что фактор социального и культурного статуса является предопределяющим. Однако оказывается, что разница в образовательных достижениях детей обусловлена не только их социальным и культурным происхождением, но и разным качеством обучения. При этом речь идет не просто об отдельных учителях, но о целых школах, которые не расширяют шансов детей.

Впервые гипотеза о формировании в российской системе образования группы школ с низким качеством обучения была выдвинута И.Д. Фруминым в 2002 г. в рамках реализации проекта Все-

⁹ Фрумин И. Кухаркины дети // Огонек. № 24–26. М., 1992.

¹⁰ Основные результаты международного исследования «Изучение качества чтения и понимания текста». Аналитический отчет. М., 2007; Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2006. Аналитический отчет. М., 2007; Тюменева Ю.А. Сравнительная оценка факторов, связанных с успешностью в PIRLS: вторичный анализ данных PIRLS-2006 по российской выборке // Вопросы образования. 2009. № 1.

¹¹ Собкин В., Адамчук Д., Коломиец Ю., Лиханов И., Иванова А. Доклад «Социологическое исследование результатов ЕГЭ», 2009; Ковалева Г. Доклад «Единый государственный экзамен в системе оценки качества образования». ИСМО РАО, 2009.

мирного банка «Реформа системы образования». Простая идея, что школы бывают разными не только по результатам, но и по качеству образования, что эта характеристика может быть устойчивой, в то время не была общепринятой и широко обсуждаемой. В рамках указанного проекта группа под руководством Д.Л. Константиновского провела исследование, которое подтвердило справедливость этой гипотезы. Авторы данного исследования описали ситуацию весьма драматично: «Стали привычными барьеры на этом пути — зависимость возможностей ребенка от социального статуса родителей, их образования, от экономического положения семьи, от того, случилось ли ему вырасти в селе или в крупном городе, близко или далеко от хорошей школы... Дети — выходцы из низов вытесняются в «дешевые» школы. Происходит фактически ухудшение уровня образования таких подростков. ...Здесь болевая точка. Здесь зарождается неравенство, которое затем закрепляется; начинается то, что находит продолжение в дальнейших жизненных путях поколения — воспроизводство и углубление социальной дифференциации»¹².

Анализ массовых результатов ЕГЭ подтвердил и обогатил исходную гипотезу. Так, выпускники гимназий и лицеев оказываются успешнее тех, кто закончил школы с углубленным изучением отдельных предметов, которые, в свою очередь, опережают выпускников общеобразовательных школ¹³.

Кроме того, выпускники общеобразовательных школ показывают значительно меньшую образовательную активность и сдают меньше экзаменов по выбору, т.е. оказываются значительно менее ориентированными на получение высшего образования, чем учащиеся школ с более высоким статусом¹⁴. Оказалось, что в исследованных нами регионах 87% школьников с низкими баллами ЕГЭ концентрируются в 18% школ, в которых практически нет ни одного ученика с высокими баллами ЕГЭ. Более углубленный анализ показателей качества в динамике подтверждает гипотезу о том, что в России сформировалась группа школ с устойчиво низкими образовательными результатами учащихся (более подробный анализ группирования школ по уровню образовательных результатов приводится далее).

Наше исследование социального состава и культурного потенциала семей детей, обучающихся в этих школах, подтвердило и вторую гипотезу — о том, что в этих школах, как правило, учатся дети из наименее обеспеченных слоев и маргинальных групп населения. Наличие таких школ становится препятствием для обеспечения равного доступа к качественному образованию.

¹² Вахштайн Д., Константиновский Д., Куракин Д. Между двумя волнами мониторинга (2007–2008). Тенденции развития образования: 20 лет реформ, что дальше? Москва: Университетская книга, 2009. С.164–165.

¹³ ФИПИ. Результаты Единого государственного экзамена (май-июнь 2007 г., май-июнь 2008 г.). Москва, 2007, 2008.

¹⁴ Собкин В., Адамчук Д., Коломиец Ю., Лиханов И., Иванова А. Доклад «Социологическое исследование результатов ЕГЭ», 2009.

Цель исследования, о котором будет рассказано, состояла в том, чтобы выявить комплекс внешних и внутренних причин стойкого снижения учебных результатов школ, работающих в сложных социальных контекстах, и на этой основе разработать стратегии преодоления сложившегося неравенства.

Были выдвинуты следующие гипотезы:

- внешними причинами устойчивого снижения учебных результатов школы и факторами риска возникновения кризисной ситуации является сложный социальный контекст деятельности школы и проблемный контингент;

- внутренней причиной развития кризиса является комплекс типовых и «персональных» проблем в области управления, преподавания и школьной культуры;

- в качестве модели для преодоления кризисной ситуации, т.е. осуществления исправления (*improvement*), может быть взята *модель эффективной школы*¹⁵, которая используется в качестве опорной в наиболее распространенных зарубежных программах *school improvement*.

Методология исследования опирается на *модель эффективной школы*. Методология На основе этой модели проводилось полевое исследование для выявления проблем и дефицитов в таких аспектах школьной практики, как:

- управление;
- преподавание;
- школьная культура.

Был разработан и применен комплексный инструментарий, включающий методы социологического исследования и педагогической эвалюации:

- полуструктурированные интервью администрации, педагогов и родителей выделенных школ;
- наблюдения на уроках и оценка качества преподавания;
- анкетирование учащихся;
- анализ школьной документации;
- анализ условий осуществления учебного процесса.

Исследование проводилось в трех регионах РФ, существенно различающихся по территориальным, демографическим и социально-экономическим характеристикам.

Статистический анализ основывался на данных примерно 1500 образовательных учреждений этих регионов. В выборку, подготовленную для полевого исследования, вошли 22 школы, работающие в проблемных социальных контекстах, разделенные по качеству образовательных результатов на «успешные» и «неуспешные».

Обозначим более четко, что мы будем понимать под *успешными/неуспешными школами*, так как эти термины будут использоваться на протяжении всего описания исследования.

¹⁵ Mortimore P. (1998) The Road to Improvement. Reflections on School Effectiveness. Swets & Zeitliner Publishers.

Устойчиво неуспешные школы — это школы, которые в течение продолжительного периода демонстрируют по определенным показателям учебные результаты хуже, чем все остальные. И какой бы тенденции ни подчинялись учебные результаты всех школ по этим показателям — росли бы, падали или стояли на месте, — *устойчиво неуспешные школы* всегда находятся в хвосте. В нашем случае «продолжительный период» ограничивается временными рамками исследования и составляет три года, т.е. одни и те же школы три года подряд будут попадать в одни и те же неуспешные группы. *Устойчиво успешные школы* все три года подряд входят в группу успешных школ, демонстрируя лучшие результаты по всем критериям.

Первоочередной задачей стала разработка перечня показателей результативности школы. Нужно понимать, что показателей результативности может быть много, но существуют определенные ограничения, в первую очередь — по наличию данных (в анализе использовались показатели, которые могут быть предоставлены школами и без организации дополнительного сбора данных) и по способности показателя дифференцировать школы. Изначально все показатели были разделены на несколько концептов:

- показатели результатов ЕГЭ;
- показатели результатов административных контрольных работ (АКР);
- показатели успеваемости учеников;
- результативность участия в олимпиадах;
- данные по качеству полученных аттестатов.

Предложенный подход к определению неуспешных школ основан на типологизации школ по принципу выбранных параметров. Причем, как мы уже говорили, анализируются исключительно показатели результатов обучения. Для выделения типов был выбран двухшаговый метод кластерного анализа (*Two-step Cluster Analysis* в пакете SPSS), который построен на оценивании расстояний по методу максимального правдоподобия, что позволяет включать в анализ одновременно и непрерывные, и дискретные переменные, а также эффективно работать с большими массивами данных.

Следующая задача определения различий между полученными классами *устойчиво успешных* и *устойчиво неуспешных школ* решалась с помощью метода дисперсионного анализа. Для выявления различий анализ проводился по целому ряду переменных, характеризующих школы. Все переменные были разбиты на ряд концептов:

- финансирование;
- материально-техническое обеспечение;
- кадровое обеспечение;
- специальная подготовка;
- социальная ситуация.

Это позволило понять, какие проблемы характерны для школ, демонстрирующих устойчиво низкие результаты, и объясняются ли они в большей степени внутришкольными особенностями или спецификой учащихся и их семей.

Мы остановимся подробно на результатах, полученных в крупнейшем из обследованных регионов на основе наиболее полной базы данных более 1000 образовательных учреждений. При формировании модели успешности школы с точки зрения ее результатов в этом регионе были выделены четыре группы школ. Самая незначительная представляет собой статистические «выбросы» — школы, не вошедшие ни в один из трех статистически выделенных кластеров. По большому счету каждая из школ этой группы представляет собой особый случай, который должен рассматриваться отдельно. Рассматривать центральную тенденцию для них не имеет смысла, так как дисперсия в этой группе чрезвычайно велика, но тем не менее средние показатели для этой группы будут обозначены для создания общей картины.

Разделение кластеров школ происходит по следующим концептам (группам показателей):

- показатели результатов ЕГЭ;
- показатели результатов административных контрольных работ (АКР);
- показатели успеваемости учеников;
- данные по качеству полученных аттестатов.

В табл. 1 представлены размеры полученных кластеров за три года. Мы видим, что количество неуспешных школ, принадлежащих двум первым кластерам, в 2010 г. существенно выросло. То есть, несмотря на общую тенденцию улучшения результатов ЕГЭ (роста среднего балла и уменьшения количества двоек и т.д.), растет количество школ, в которых демонстрируются результаты ниже среднего. Мы наблюдаем большую поляризацию школ, но обособляется не группа *устойчиво неуспешных школ* (хотя такие тоже есть, и мы будем подробно рассматривать их далее), а кластер *устойчиво успешных* средних образовательных учреждений.

Таблица 1. **Размер групп, 2008–2010 гг.**

Название кластера	2008	2009	2010
Выбросы	7%	3%	1%
Низкая успеваемость	29%	26%	36%
Проблемы с ЕГЭ	25%	24%	30%
Успешные школы	21%	18%	17%
Нет данных	18%	29%	16%

Таблица 2 представляет собой подробную характеристику полученных кластеров в 2010 г. Для понимания различия кластеров достаточно рассмотрения их профиля в одном году. Величина средних в другие годы зависит от общей тенденции изменения средних, суть же различий остается неизменной.

Результаты
исследования

Типы школ.

Регион 1

Таблица 2. Профиль кластеров, 2010 г.

Характеристика	Школы с проблемами по успеваемости	Школы с проблемами по ЕГЭ	Сильные школы	Выбросы
Средний балл ЕГЭ по русскому языку	60	55	65	51
Средний балл ЕГЭ по математике	44	40	51	34
Доля сдавших ЕГЭ по русскому языку с неудовлетворительным результатом	0,5%	1%	0,1%	14%
Доля сдавших ЕГЭ по математике с неудовлетворительным результатом	1%	2%	0,3%	23%
Разница между максимальным и минимальным баллами ЕГЭ по русскому языку	40	29	42	31
Разница между максимальным и минимальным баллами ЕГЭ по математике	46	34	51	35
Доля учеников, получивших «4» и «5» по АКР по русскому языку	5%	6%	7%	10%
Доля учеников, получивших «2» по АКР по русскому языку	0,6%	0,2%	0,2%	1,3%
Доля учеников, получивших «4» и «5» по АКР по математике	6%	7%	8%	9%
Доля учеников, получивших «2» по АКР по математике	0,5%	0,2%	0,1%	1,0%
Доля обучающихся на «4» и «5» в начальной школе	41%	43%	53%	36%
Доля обучающихся на «4» и «5» в основной школе	32%	33%	45%	30%
Доля обучающихся на «4» и «5» в средней школе	32%	32%	47%	32%
Доля оставшихся на повторное обучение в начальной школе	0,7%	0,3%	0,1%	3,5%
Доля оставшихся на повторное обучение в основной школе	0,6%	0,2%	0,1%	2,7%
Доля выпускников основной школы, получивших аттестаты без троек	24%	28%	37%	25%
Доля выпускников средней школы, получивших аттестаты без троек	32%	33%	49%	27%
Внешние переменные				
Тип школы				
<i>Средняя общеобразовательная школа</i>	78%	89%	29%	93%
<i>Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов</i>	10%	6%	18%	0%
<i>Гимназия</i>	8%	2%	33%	7%
<i>Лицей</i>	4%	3%	20%	0%
Доля малокомплектных школ	2%	7%	0%	43%
Тип населенного пункта				
Город	76%	50%	89%	21%
Село	24%	50%	11%	79%
Численность учеников	538	348	731	183

Первый кластер получил название «**Школы с проблемами по успеваемости**». Это самый крупный кластер все три года подряд. Составляющие его школы демонстрируют результаты ниже среднего по всем показателям, кроме ЕГЭ. На 3/4 это городские школы, чаще всего со значительной численностью учеников (в среднем 538), но попадаются и малокомплектные школы (2%). Большую часть составляют общеобразовательные школы, но довольно высока и доля гимназий и лицеев. Рассмотрим более подробно каждый из концептов, составляющих модель.

Показатели результатов ЕГЭ, как уже было сказано, — единственный сильный концепт в данной группе. Средний балл ЕГЭ по математике и доли двоек по обоим предметам принимают средние значения, а средний балл ЕГЭ по русскому языку даже выше среднего.

Показатели результатов АКР здесь существенно ниже, чем в двух других группах: доли четверок и пятерок самые низкие (5% по математике и 6% по русскому языку), а доли двоек, наоборот, значимо выше (0,6% и 0,5% соответственно).

То же и с *показателями успеваемости учеников* (ниже среднего доли обучающихся на «4» и «5» на всех ступенях и выше среднего — доли оставшихся на повторное обучение в начальной и основной школах) и *качества полученных аттестатов* (доли учеников, получивших аттестаты без троек, в этой группе значимо ниже).

Школ во **втором кластере («Школы с проблемами ЕГЭ»)** меньше, чем в первом. Сами школы также меньше по размеру (в среднем 348 учеников), и среди них больше малокомплектных (7%). Половину школ группы составляют сельские, 89% школ — общеобразовательные. Основное отличие этого кластера от первого — по концепту *показатели результатов ЕГЭ*, которые существенно ниже, чем в двух других группах. Средние баллы по ЕГЭ составляют: 40 — по математике и 55 — по русскому языку. И хотя доля двоек в этом кластере средняя, однако здесь практически нет высоких результатов, низкие преобладают, и разброс баллов невелик. Низкий уровень достижений подтверждается также малыми долями учеников, обучающихся на «4» и «5» в основной и старшей школах, и учеников, получивших аттестаты без троек по окончании старшей школы.

При этом проблемы затрагивают только старшие классы, поскольку доля обучающихся на «4» и «5» в начальной школе средняя. Кроме того, невысока доля оставшихся в этих школах на второй год. Доли четверок и пятерок по АКР средние, а двоек — ниже среднего.

Третий кластер составляют «**Сильные школы**». По всем рассматриваемым концептам они демонстрируют результаты выше среднего. Это самые крупные школы со средней численностью 731 человек. Здесь нет малокомплектных школ, и располагаются они в основном в городах (89%). Средние общеобразовательные школы составляют всего 29% от школ кластера, при этом 33% школ — это гимназии, 18% — школы с углубленным изучением отдельных предметов и 20% — лицеи.

Динамика
успешности

Следующим этапом анализа стало выявление *устойчиво успешных* и *устойчиво неуспешных школ*. Для этого кластеризация была воспроизведена в 2008 и 2009 гг., а затем сравнивалась кластерная принадлежность школ три года подряд. Результаты представлены на рис. 1.

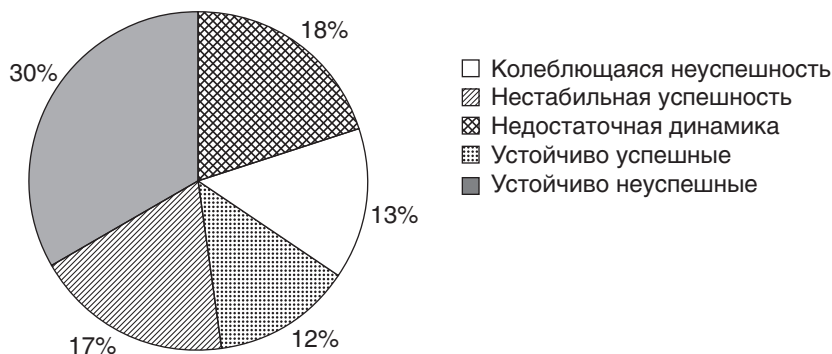


Рис. 1. Соотношение школ по динамике успешности

Устойчиво неуспешными школами (30%) в данном случае являются школы, в которых в разные годы возникают одинаковые проблемы (они из года в год попадают в один и тот же кластер). На рис. 2 мы видим, что эту группу приблизительно в одинаковом количестве составляют как школы с низкой успеваемостью и проблемами с АКР (52%), так и школы, испытывающие проблемы с ЕГЭ (48%). При **колеблющейся неуспешности** (13%) школы демонстрируют различные проблемы в разные годы. Тем не менее каждый год какие-то из проблем, свойственные описанным выше проблемным кластерам, в этих школах присутствуют.

Устойчиво успешные школы (12%) каждый год демонстрируют неизменно хорошие показатели по всем переменным, описывающим результат их деятельности. **Нестабильная успешность** (17% школ) говорит о том, что в разные годы в школе наблюдались как высокие результаты, так и, по некоторым показателям, низкие. Мы выделили несколько направлений динамики успешности школы (рис. 3): снижающаяся, возрастающая и колеблющаяся успешность. Наибольшую долю в группе занимают школы со снижающейся успешностью (55%), т.е. школы, год или два подряд демонстрировавшие неплохие результаты, которые затем снижались, что в итоге обусловило переход школы в один из неуспешных кластеров. При возрастающей успешности школы (22%) она сначала демонстрирует результаты ниже среднего, а затем переходит

в группу успешных. **Недостаточная динамика** свидетельствует о невозможности отнести школу к какому-либо кластеру два или даже три года подряд из-за нехватки данных по изучаемым показателям.

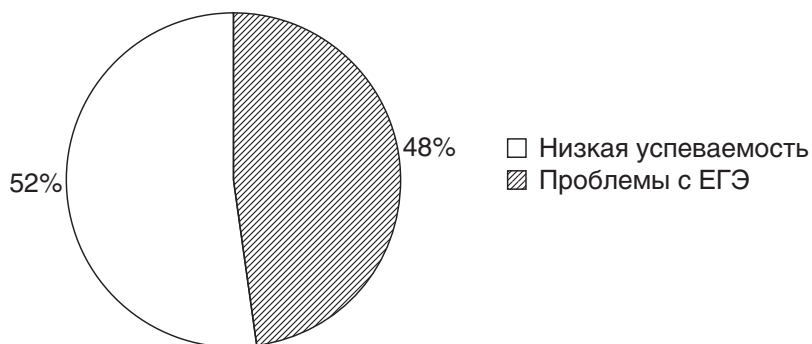


Рис. 2. Соотношение устойчиво неуспешных школ

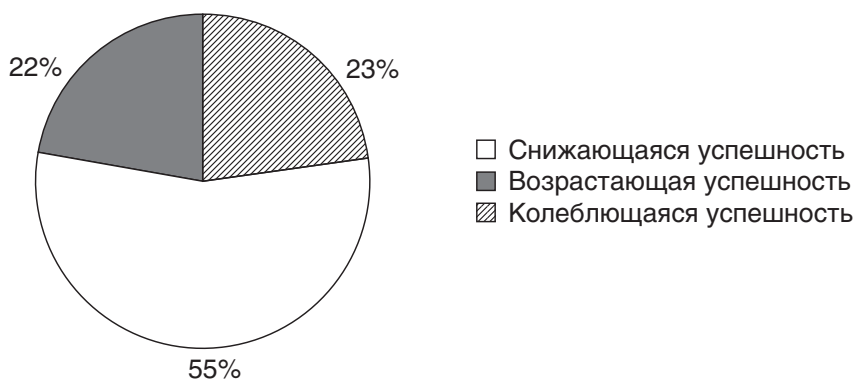


Рис. 3. Динамика в группе школ с неустойчивой успешностью

Мы видим, что ведущей тенденцией оказывается снижение успешности. В целом описанная динамика учебных достижений позволяет считать, что значительная часть школ находится в состоянии неуспеха — устойчивого или колеблющегося.

Отдельно стоит обратить внимание на образовательные учреждения, которые находятся в наиболее опасном положении. В ходе статистического анализа были выявлены школы, на долю которых приходится более 60% неудовлетворительных оценок по ЕГЭ по данному региону, а затем определены «наиболее неблагополучные» — те, в которых учащиеся получали в течение трех послед-

них лет неудовлетворительные оценки по ЕГЭ и по русскому языку, и по математике. К числу таких школ относится около 1% всех образовательных учреждений данного региона. Показатели этих школ значительно отличаются от средних для групп неуспешных школ, рассмотренных выше. «Наиболее неблагополучные» сочетают проблемы ЕГЭ и проблемы успеваемости: количество двоек у них больше, а средний балл ниже, чем в группе «с проблемами ЕГЭ». Доля учащихся, успевающих на «4» и «5», здесь ниже, чем в среднем по группе «с проблемами успеваемости», — таким образом, проблема низких учебных результатов является для этих школ системной.

Типы школ.
Регион 2

Для сравнения рассмотрим ситуацию наиболее благополучную, которую можно наблюдать в другом исследуемом регионе (табл. 3). Статистический анализ результатов ЕГЭ, представленных 200 школами данного региона, позволил выделить три группы ОУ, существенно различающихся по результатам: школы с высокими, средними и низкими результатами.

Таблица 3. **Размер групп, 2007–2010 гг.**

Название кластера	2007	2008	2009	2010
Средние результаты	35%	30%	29%	39%
Высокие результаты	36%	35%	36%	31%
Низкие результаты	12%	17%	14%	5%
Нет данных	17%	19%	21%	25%

Мы можем сказать, что это распределение достаточно стабильно. Только в 2010 г. значительно снизилось количество неуспешных школ и несколько выросло количество средних. Это улучшение определяется позитивной динамикой результатов ЕГЭ, а вернее, резким сокращением числа неудовлетворительных оценок. Следует предположить, что при более полных данных относительно различных учебных показателей ситуация выглядела бы более неоднозначно. К сожалению, в этом регионе качество предоставленных данных не позволило учесть ряд важных показателей. Сразу оговоримся: эта ситуация довольно типична. Информация, на основании которой проводится региональный мониторинг качества образования, требует тщательной проверки и, к сожалению, отбраковки.

Таблица 4 представляет собой подробную характеристику полученных кластеров по школам региона в 2010 г. Рассмотрения профиля кластеров по одному году достаточно, чтобы понять их различия. Величина средних в другие годы зависит от общей тенденции изменения средних, суть же различий остается неизменной.

Таблица 4. Профиль кластеров, 2010 г.

Характеристика	Низкие результаты	Средние результаты	Высокие результаты
Средний балл ЕГЭ по русскому языку	52	58	65
Средний балл ЕГЭ по математике	33	41	51
Максимальный балл ЕГЭ по русскому языку	75	73	86
Максимальный балл ЕГЭ по математике	56	61	74
Минимальный балл ЕГЭ по русскому языку	36	44	49
Минимальный балл ЕГЭ по математике	11	25	28
Доля сдавших ЕГЭ по русскому языку с неудовлетворительным результатом	12%	0,1%	0%
Доля сдавших ЕГЭ по математике с неудовлетворительным результатом	11%	0,2%	0%
Тип школы			
<i>Средняя общеобразовательная школа</i>	92%	99%	76%
<i>Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов</i>	8%	0%	13%
<i>Гимназия</i>	0%	1%	6%
<i>Лицей</i>	0%	0%	5%
Доля малокомплектных школ	9%	32%	4%
Тип населенного пункта			
<i>Город</i>	58%	49%	78%
<i>Село</i>	42%	51%	23%
Численность учеников	234	292	563

Школы с низкими результатами демонстрируют наихудшие результаты по всем показателям, включенным в анализ. *Средние баллы по русскому языку и математике* составляют для этих школ 52 и 33 соответственно. *Максимальный балл по русскому языку* даже выше, чем для школ со средними результатами, но значительно ниже, чем для третьей группы (75). *Минимальные баллы* по обоим предметам значительно ниже, чем для двух других групп, *минимальный балл по математике* в 2 раза ниже минимального балла даже для средних школ. *Доли же неудовлетворительных оценок по ЕГЭ* для обоих предметов намного выше и составляют 12% для русского языка и 11% для математики.

В эту группу входят самые маленькие школы со средней численностью 234 человека. Но процент малокомплектных школ в этой группе средний (9%), хотя в разные годы тут наблюдается его увеличение. Доля сельских и городских школ в разные годы также различается, но в общем их соотношение для данного кластера приблизительно равное. Подавляющее большинство школ группы составляют средние общеобразовательные школы.

Средние результаты второй группы школ прослеживаются по всем показателям. Выделяется только *максимальный балл по русскому языку*, который для данной группы принимает наименьшее значение (73), тем не менее значимо не отличается от первой группы. Двойки в этой группе, как и в группе успешных школ, практически отсутствуют. Как и в первой группе, здесь преобладают средние общеобразовательные школы с небольшим количеством учеников (292 человека); высок процент малокомплектных школ (32%). Доли городских и сельских школ приблизительно равны — как и в первой группе.

Группа школ с высокими результатами демонстрирует максимальные показатели по всем параметрам без исключения. В этот кластер входят крупные школы со средней численностью 563 ученика. Доля малокомплектных школ очень мала и составляет всего 4%. Это в основном городские школы (78%), среди которых четверть приходится на гимназии (6%), лицеи (5%) и школы с углубленным изучением отдельных предметов (13%).

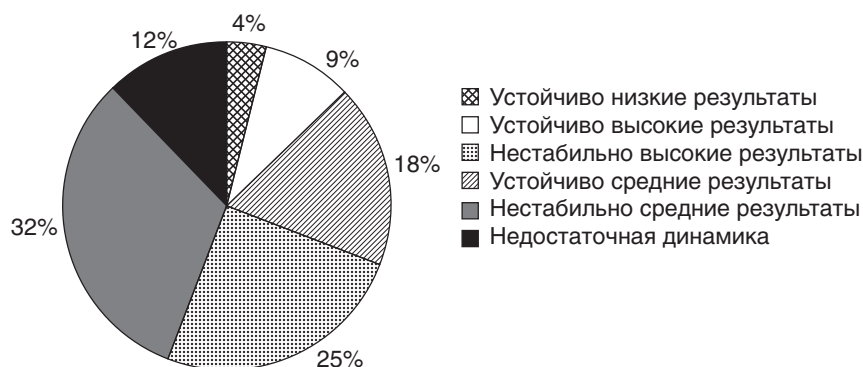


Рис. 4. Соотношение школ региона по динамике успешности

Посмотрим, насколько устойчивы результаты школ. Для этого сравним кластерную принадлежность школ в течение четырех лет подряд (рис. 4). Сравнение показывает, что **устойчиво низкие результаты** демонстрируют 4% школ (они четыре года подряд попадают в один и тот же кластер школ с низкими результатами); **устойчиво высокие** и **устойчиво средние результаты** — соответственно 9% и 18% школ. Очевидно, что успешность воспроизводится лучше, чем неуспешность, т.е. школы стараются повышать свои результаты, и им это удается. Об этом же свидетельствует и то, что школы с нестабильно высокими и нестабильно средними результатами составляют соответственно 25% и 32%. Необходимо пояснить, что мы понимаем под этими двумя группами школ. **Школы с нестабильно высокими результатами** представляют собой

школы, которые в один год или несколько лет подряд попадали в кластер школ с высокими результатами, но в другие годы демонстрировали более низкие показатели результативности. **Школы же с нестабильно средними результатами** ни разу не достигли уровня группы школ с высокими результатами, один или несколько раз смогли попасть в группу школ со средними результатами, в остальных же случаях попадали в кластер неуспешных школ.

Учитывая, что четверть всех школ не может продемонстрировать устойчиво средних результатов, можно предположить, что процент неуспешных школ превышает 4%, и, возможно, значительно.

На следующем этапе исследования мы попытались ответить на вопрос о причинах и условиях устойчивого снижения достижений одних школ и убедительного успеха других. Мы проследили различия между группами *устойчиво неуспешных* и *устойчиво успешных школ*. Для этого был проведен дисперсионный анализ по социальным паспортам школ и различным показателям их функционирования.

Начнем с рассмотрения **кадрового состава школ**, проанализированного на основе данных о более чем тысячи школ, собранных в первом регионе.

Прежде всего выделяется группа *устойчиво успешных школ*. В этой группе, по сравнению с двумя другими, значительно выше доля учителей высшей категории (55%) и доля школ, в которых есть коррекционные педагоги (36%). В то же время здесь намного ниже доля учителей первой (22%) и второй (15%) категорий и учителей — молодых специалистов (3%). В целом кадровый состав этого класса школ можно назвать более качественным.

От этой группы значительно отличается группа школ, испытывающих проблемы с ЕГЭ. Так, в этих школах ниже процент учителей с высшим образованием (84%) и высшей категории (34%). Кроме того, здесь намного меньше педагогов-психологов (51%) и коррекционных педагогов (6%).

Большая часть показателей финансового обеспечения школы, так же как и показатели материально-технического обеспечения, не вносят значительного вклада в дифференциацию групп, за небольшим исключением. Один из параметров, по которым школы различаются, — «доля фонда оплаты труда (ФОТ) учителей в общем ФОТ» — представлен в табл. 5.

Как видно из таблицы, по этому показателю группа школ с проблемами по ЕГЭ демонстрирует существенно более низкие значения (56%), чем другие школы (60%). Среди показателей **материально-технического обеспечения** значимым оказывается показатель «количество единиц литературы в школьной библиотеке», по которому школы с проблемами по ЕГЭ (11 128 томов) существенно отличаются от других групп школ, особенно от *устойчиво успешных* (20 891 том).

Анализ контекстных данных. Школьные ресурсы

Таблица 5. **Различия между типами по концепту «Финансовое обеспечение»**

Параметр	Школы с проблемами по успеваемости и АКР	Школы с проблемами по ЕГЭ	Устойчиво успешные школы
	(a)	(b)	(c)
Доля ФОТ учителей в общем ФОТ	61% (>b)	56%	60% (>b)
Доля ФОТ административно-управленческого персонала в общем ФОТ	15%	16% (>c)	15%

Различия между группами школ выражены и по концепту **специальная подготовка**. Данные, приведенные в табл. 6, показывают, что «Доля обучающихся по профильным программам в 10–11-х классах» значительно выше в группе устойчиво успешных школ (71%) и намного ниже в группе школ с проблемами по ЕГЭ (19%). В свою очередь, по показателю «Доля обучающихся по предпрофильным программам в 8–9-х классах» выделяется только группа устойчиво успешных школ (58%), в двух других группах доли таких учащихся значительно меньше.

Таблица 6. **Различия между типами по концепту «Специальная подготовка»**

Параметр	Школы с проблемами по успеваемости и АКР	Школы с проблемами по ЕГЭ	Устойчиво успешные школы
	(a)	(b)	(c)
Доля обучающихся по профильным программам в 10–11-х классах	31% (>b)	19%	71% (>a, b)
Доля обучающихся по предпрофильным программам в 8–9-х классах	32%	23%	58% (>a, b)

Школьный
контингент

Как и предполагалось, наиболее значимым параметром, по которому группы школ отличаются друг от друга, являются характеристики их **контингента**. Влияние особенностей контингента учащихся на учебные результаты школы мы проанализировали на основе информации социальных паспортов образовательных учреждений, собранных в двух из трех обследованных регионов. Анализ данных позволил выявить существенные различия между выделенными группами школ. Так, для группы с низкими резуль-

татами характерны существенно более высокие значения показателей «Доля обучающихся, для которых русский язык не является родным», «Доля семей, где один или оба родителя являются безработными» и более низкие значения показателя «Наличие высшего образования у обоих родителей». В группе с высокими результатами существенно выше значение показателя «Относительное количество семей, где оба родителя имеют высшее образование» и низкое значение показателя «Доля семей, где один или оба родителя являются безработными». В зависимости от того, сельские или городские школы преобладают в группе неуспешных школ и школ со средними результатами, проявляются дополнительные показатели, отличающие их от наиболее успешных школ. Так, в регионе, где в числе устойчиво неуспешных школ 3/4 составляют городские школы, выделенную группу отличает более высокая доля неполных семей, чем в группе благополучных и средних (30% против 21% и 26% соответственно). В свою очередь, по числу родителей, имеющих высшее образование, и безработных родителей наихудшие показатели прослеживаются в группе школ со средними результатами, в которой преобладают сельские школы. В другом регионе, где в группах неблагополучных школ и школ со средними результатами доли городских и сельских школ примерно одинаковы, наихудшие значения большинства показателей обнаружены в группе школ с низкими результатами. Здесь вдвое больше школьников, чем в школах с высокими результатами (4% против 2%), состоят на внутришкольном учете и на учете в ОДН (2% против 1%). Кроме того, здесь больше, чем в двух других группах, многодетных и безработных семей и меньше тех, в которых родители имеют высшее образование. При этом школьники, обучающиеся в наиболее успешных школах, значительно чаще, чем ученики из неблагополучных школ, проживают в благоустроенных квартирах (88% против 45%) и реже в частном секторе (8% против 38%).

Опуская территориальные нюансы, приведем в табл. 7 только общие для двух регионов характеристики, отличающие наиболее и наименее успешные школы.

Приведенные данные позволяют сделать следующие выводы.

- В школах с устойчиво высокими результатами наиболее благоприятный социальный фон.
- Школы с устойчиво низкими результатами посещает наибольший процент учеников, для которых русский язык является неродным.
- В школах с низкими учебными результатами обучается значительно больше учеников, чьи родители безработные и не имеют высшего образования.

Что касается кадров и иных школьных ресурсов, то представленный анализ показывает, что именно в этих школах, сталкивающихся с наиболее сложным контингентом учащихся, *намного хуже/ниже*:

- кадровый состав;
- обеспеченность литературой;

- уровень освоения средств на оборудование;
- доля расходов на оплату труда учителей.

Хочется отметить, что в наиболее тяжелых случаях ситуация может выглядеть намного более драматично. Именно такие школы стали предметом углубленной диагностики в ходе полевого исследования.

Таблица 7. **Различия между типами школ по социальным характеристикам**

Социальная характеристика	Низкие результаты		Высокие результаты	
	Регион 1	Регион 2	Регион 1	Регион 2
Относительное количество семей, где один или оба родителя являются безработными	13%	4%	7%	0%
Относительное количество семей, где оба родителя имеют высшее образование	15%	4%	22%	31%
Доля обучающихся, для которых русский язык не является родным	1,3%	9%	0,6%	2%

Школы в состоянии кризиса

Для полевого этапа были отобраны школы, вошедшие в кластер устойчиво неуспешных и рекомендованные местными экспертами как находящиеся в кризисном состоянии, при этом наиболее характерно представляющие тип школ с низкими результатами. Другими словами, вероятность их принадлежности к данному классу составляла 100% (с погрешностью 0,5%). Это 19 школ, по 6–7 городских и сельских школ в каждом из обследуемых регионов.

Углубленная диагностика, включавшая применение комплекса социологических инструментов, таких как интервьюирование администрации, учителей, учащихся и родителей, структурированное наблюдение, а также анализ школьной документации, подтвердила основной вывод, сделанный по результатам статистического анализа: **«Условием, сопутствующим снижению учебных достижений, во всех обследуемых школах является осложненный контингент учащихся и низкий социально-экономический потенциал их семей»**. Причем в школах нашей выборки значения выделенных показателей значительно превышают статистически установленный для этой группы интервал. Практически во всех школах, показавших низкие учебные результаты, обучаются:

- дети из малообеспеченных и неполных семей — до 40% и выше;
- дети, для которых русский язык является неродным, — до 25% учащихся;
- дети со специальными потребностями — до 35% учащихся.

Доля неблагополучных семей и родителей, ведущих асоциальный образ жизни, по оценкам педагогов и администрации, колеблется здесь от 10 до 50%.

Эти особенности контингента являются общими для всех категорий школ, имеющих низкие учебные результаты, и в разных образовательных учреждениях встречаются в различных сочетаниях. Существенно, что уровень готовности к школе учащихся данных категорий школ, как правило, низок, что обусловлено в том числе низким качеством или отсутствием дошкольного (предшкольного) образования, дефицитом необходимой коррекционной помощи на этапе дошкольного развития. В ряде городских школ сложность контингента усугубляется наличием детей с девиантным поведением (5–15%). В наиболее сложном положении оказываются школы, имеющие лицензию на коррекционную деятельность. В таких школах число детей с проблемами обучения достигает 30%, а количество коррекционных классов может составлять до трети от числа всех классов.

Практически во всех школах наблюдается сокращение числа учащихся за последние три года на основной и старшей ступенях (набор в первые классы при этом не сокращается, а иногда и растет). Подобная динамика не может быть объяснена только демографическим спадом. Скорее, это следствие проигрыша школы в конкурентной ситуации, что сопровождается также и негативной селекцией — уходом в другие школы наиболее успешных учеников и приходом проблемных и неуспешных. Подобная селекция еще больше снижает учебные достижения школы.

В этой сложной ситуации остро проявляется проблема кадров: недостаток высококвалифицированных учителей, предпенсионный средний возраст и, в большинстве случаев, отсутствие у педагогов мотивации к совершенствованию преподавания (по свидетельству администрации).

Исследуемые школы (за исключением наиболее крупных) не имеют необходимых для поддержки их контингента специалистов. Единственное, чем они располагают, — это часть ставки либо ставка социального педагога, которая делится, как правило, между учителями школы. У изолированных сельских школ существенно ограничены возможности выбора специалистов, их замены в случае выбытия. Это также выступает фактором, ограничивающим администрацию в возможностях предъявления требований к качеству преподавания. С другой стороны, и репутация школ не способствует привлечению квалифицированных специалистов.

Имеющийся контингент родителей, как правило, не позволяет школе привлекать их ресурсы для решения задач функционирования и развития (в частности, исследование не выявило примеров сколько бы то ни было заметной роли советов школ и даже родительских комитетов), а также предлагать дополнительные платные услуги. Немногочисленны примеры привлечения педагогов школ в качестве репетиторов. Школы работают в условиях, когда запрос на образование со стороны родителей, большинство из которых не включены в образовательный процесс, не сформирован. Мень-

шая часть, имеющая ресурсы, решает проблемы ребенка за счет учреждений системы дополнительного образования (в случае их наличия) или «голосует ногами».

Возникновению и поддержанию тенденции устойчиво низких результатов благоприятствует существующая система взаимодействия школ с учредителями. Попадание школы в ситуацию неуспешности, как правило, не повышает, а, напротив, снижает у учредителя интерес к работе с ней (вовлечение в обмен опытом, конкурсы, проекты, ресурсная поддержка). Низкие ожидания учредителя, с одной стороны, и отсутствие институциональных механизмов ответственности учреждений за результаты деятельности — с другой, обуславливают ситуацию, в которой у школы нет значимых внешних стимулов для улучшения результатов.

Приведя эти неутешительные данные, зададимся еще одним вопросом. Что, помимо тяжелейших внешних условий и отсутствия поддержки, служит причиной снижения результатов школы и в конце концов приводит ее к состоянию кризиса? Адекватны ли образовательные стратегии и культура школ стоящим перед ними сверхсложным задачам или проводимая школами политика усугубляет их беспомощность?

Из проведенных наблюдений и интервью можно сделать вывод, что организация образовательного процесса в исследуемых школах не отвечает особенностям и требованиям контингента, так же как и их ресурсы. Для подавляющего большинства учеников всех исследуемых образовательных учреждений именно школа является основным источником и единственным местом получения образования, поэтому важно, чтобы время их пребывания в школе было максимально наполнено. Но дополнительные образовательные услуги, которые школа предлагает учащимся после уроков, в большинстве случаев ограничены спортивными секциями и художественными кружками (число которых, как правило, не превышает двух-трех). Причем это касается всех исследованных школ, а не только наиболее отдаленных, которые находятся в сложном положении, поскольку не могут прибегнуть к помощи учреждений дополнительного образования.

Регулярных занятий с наиболее заинтересованными учениками, предметных факультативов в школах нет, как нет и постоянно действующих дополнительных занятий-консультаций для слабых учеников. В группе СОШ (средняя общеобразовательная школа) нет профилизации на старшей ступени. Во всех школах отсутствуют или минимально обеспечены элективные курсы, что, в свою очередь, понижает шансы выпускников на высокие учебные результаты. Причина заключается в ограниченных кадровых и финансовых ресурсах школы и низкой наполняемости классов, не позволяющей сформировать профильные группы.

Сложившаяся ситуация представляется объективно крайне сложной. Но вместе с тем она является также и результатом отсут-

ствия на протяжении длительного времени эффективных управленческих решений, направленных на поддержку учебной мотивации школьников, профессиональной инициативы учителей, их общей заинтересованности в максимально возможных достижениях. Главное, что мешает ставить такие цели и находить средства для их решения, — это смещение фокуса в образовательной стратегии школы. Обучая детей с неблагополучным семейным статусом, школа берет на себя функции семейного присмотра и ухода за учениками, решая охранительные и воспитательные задачи и перенося на них акцент со своих прямых, собственно образовательных задач. Часто она рассматривает это как свою особую «миссию», которая начинает работать как защитный механизм при обсуждении вопросов о качестве образования: «Учебные результаты — это еще не все, важно воспитать, дать путевку в жизнь, что мы успешно делаем». Этим школа ограничивает свои возможности дать ученикам шанс на успех и конкурентоспособность, поскольку даже позитивный социальный опыт не может компенсировать им отсутствие достаточной подготовки к продолжению образования.

Изменить привычный уклад трудно еще и потому, что работающие в школе учителя недостаточно вовлечены в обмен опытом (по выражению педагогов одной из школ, «варимся в собственном соку»), а это ограничивает возможности для критического самоанализа и совершенствования профессиональных навыков.

Подводя итог, хотелось бы еще раз подчеркнуть, что **снижение учебных достижений школ представляется результатом того, что, работая в сложных социальных контекстах, они сталкиваются с наиболее проблемным контингентом учащихся, не имея необходимого для этого потенциала: кадровых ресурсов, образовательных и управленческих стратегий.**

На этой драматичной констатации можно было бы остановиться и признать ситуацию малоперспективной, если бы не одно обстоятельство. В ходе полевого исследования мы встретили школы, которые, находясь в таких же сложных условиях и работая с не менее сложным контингентом учеников, демонстрировали существенно более высокие результаты и успешно конкурировали с более благополучными школами.

В табл. 8 приведены данные, касающиеся характеристик контингента и кадров трех исследованных школ, находящихся в трех разных регионах.

В полной мере испытывая сложности в обучении наиболее сложного контингента учащихся из неблагополучных, неполных и малообеспеченных семей с низким уровнем образования, не обладая значительным числом педагогов высшей категории, эти школы успешно справляются со своими образовательными задачами. Все они занимают достаточно высокие позиции в рейтинге по результатам ЕГЭ, успешно участвуют в олимпиадах и конкурсах, в том

Эффективно
работающие
школы

числе высокого уровня, активно занимаются проектной деятельностью — причем при отсутствии поддержки (финансовой, методической, организационной), на которую могут рассчитывать зарубежные образовательные учреждения, работающие в подобных условиях. В табл. 9 приведены результаты ЕГЭ, продемонстрированные исследуемыми школами.

Таблица 8. **Контекстные характеристики школ с высокими учебными результатами**

Образовательное учреждение	Численность учеников	% неполных семей	% родителей с высшим образованием	% многодетных семей	% семей рабочих	% малообеспеченных и социально незащищенных семей	% семей группы риска	% учителей высшей категории
СОШ № 1	235	26	14	9	58	30	4,5	16
СОШ №2	134	27,5	12,5	6	51	50,5	4,4	38,8
СОШ № 3	289	40	8	6	60	23	1,6	21

Таблица 9. **Результаты ЕГЭ в обследованных школах**

Школы	Средний балл по русскому языку		Средний балл по математике	
	2009	2010	2009	2010
Школа № 1	65	67,5	44	53
Средний балл в регионе	58	60	44	43
Школа № 2	64	68	50	55
Средний балл в регионе	58,6	60	41,6	44
Школа № 3	69,4	63,5	57,4	45,0
Школа № 4	68,8	58,5	54,5	40,7
Средний балл в регионе	59,4	59,3	44	41,5

Результаты школ, за единственным исключением (школа № 4, ЕГЭ 2010 г.), значительно превышают средние баллы в их регионах. То есть в школах происходит успешная социализация сложных учеников, им обеспечивается конкурентный уровень образования. Полевое исследование показало: то, что в мировой практике принято называть «шансами на жизненный успех», — результат целенаправленной и последовательной образовательной стратегии таких школ, определяющей все аспекты школьной жизни и действия каждого педагога. Отметим основные элементы этой стратегии.

Абсолютный приоритет образовательных достижений и высокие ожидания педагогов по отношению ко всем учащимся. Прекрасно понимая, что пришедшие к ним ученики часто недостаточно подготовлены к школе, имеют проблемы в обучении, не получают домашней поддержки, учителя прикладывают максимум усилий, чтобы развить их учебную мотивацию, настроить на максимально возможные учебные результаты, поддержать интерес и активность в учебе. Для этого в школах очень активно занимаются проектной деятельностью и учебными исследованиями, начиная их с первых классов и связывая с темами, близкими школьникам: историей их семьи, ближайшим окружением школы, проблемами территории. В ряде школ проектная и исследовательская работа проводится на очень высоком уровне, школьники участвуют в региональных и всероссийских конкурсах и конференциях, школы устанавливают партнерские отношения с вузами и исследовательскими институтами в столицах своих регионов, в территориально близких крупных центрах (школы Карелии, например, сотрудничают с институтами Петербурга). Педагоги получают чрезвычайно важную для них поддержку академического сообщества, экспертов высокого уровня (например, готовя школьников к участию в конкурсе исследовательских работ им. Вернадского). Еще раз отметим, что подобная работа становится обязательным элементом образовательного процесса школ, вне зависимости от региона, расположения в городе или в селе и даже от числа учеников.

Наряду с проектной деятельностью серьезное внимание школы уделяют участию в олимпиадах, причем не отдельных «проверенных» учеников, а значительной части учащихся всех возрастов.

Кроме того, школы очень тщательно **выстраивают линию поддержки своих учеников**: дифференцированно для разных групп учащихся и индивидуально для тех, кому это необходимо. Как правило, во внеурочное время школьники получают возможность готовиться к сдаче ЕГЭ (что особенно важно, поскольку родители не могут обеспечить им такую подготовку), занимаются дополнительно с педагогом по предметам, наиболее сложным для них, либо посещают занятия для наиболее заинтересованных и способных учеников и выполняют задания повышенной сложности, решают олимпиадные задачи. Эти занятия, так же как художественные и спортивные кружки, доступны школьникам всех ступеней и классов. Часто школы, не располагая собственными материальными и кадровыми ресурсами для таких услуг и понимая, что семьи не в состоянии их оплачивать, действуют в партнерстве с местными домами творчества, библиотеками, ближайшими спортивными и музыкальными школами.

Поддерживая учебную мотивацию и создавая почву для развития индивидуальных возможностей учеников, школы тщательно выстраивают мониторинг их учебных достижений, часто вводя дополнительные промежуточные экзамены и зачеты при переходе на

новую ступень; разрабатывают индивидуальные учебные планы для наиболее проблемных учеников, приглашая родителей для их обсуждения.

Нормой для таких школ являются открытые ученические конференции и защиты проектов, на которые обязательно приглашаются семьи школьников. Тесное **взаимодействие, сотрудничество с родителями**, а также **открытость по отношению к другим образовательным учреждениям, своему окружению** — одно из жизненных правил этих школ. Причем открытость является естественной для всего школьного сообщества — и детей, и педагогов. Педагоги охотно проводят открытые уроки, мастер-классы, семинары для учителей других образовательных учреждений, участвуют в региональных и федеральных конкурсах учителей, вывозят учеников на межшкольные мероприятия — т.е. живут «с открытыми дверями», постоянно получая импульс к развитию.

Эти школы отличает особая **позитивная культура**, основанная на сотрудничестве, коллегиальности в принятии решений, общности целей для всех, кто принадлежит к школьному сообществу. Новые педагоги, приходя в школу, получают помощь и от администрации, и от своих коллег, приобретают персонального наставника, который поддерживает их в течение первого года работы. Пощаляются все формы содержательного сотрудничества учителей и учеников: межклассные и межпредметные групповые проекты, междисциплинарные уроки, проводимые группой учителей-предметников, занятия в интегрированных классах, объединяющих детей, обучающихся по общеобразовательным и коррекционным программам.

Общий настрой на успех и признание усиливаются тем, что личные победы отдельного учителя или ученика всегда становятся известны и отмечаются как общее достижение. Это укрепляет доверие к школе со стороны родителей и сообщества, создает основу для высокой самооценки учащихся и профессиональной удовлетворенности педагогов.

Надо сказать, что описанные способы организации учебной деятельности и в целом стиль и характер школьного уклада точно соответствуют общей модели «*school effectiveness*» (*эффективной школы*), распространенной на Западе. Конечно, ни в одной обследованной школе ни руководители, ни учителя не слышали об этой модели. Логика педагогики заботы, знание методов педагогической поддержки и коррекции привели их к «открытию» этой модели, широко известной за рубежом¹⁶. На ее основе разрабатывались и осуществлялись наиболее успешные программы «*school improvement*» (улучшение работы школы), которые были проана-

¹⁶ Marzano R. (2003) What Works in Schools: Translating Research into Action; Mortimore P. (2008) The road to improvement. Reflections on school effectiveness. Swets&Zeitlin Publishers.

лизированы в ходе нашего исследования¹⁷. Это прежде всего программы *школ высокой надежности (Highreliability school)*, распространенные в Великобритании¹⁸, и программы, в течение ряда лет действующие в США: принятые в штате Джорджия¹⁹, разработанные консорциумом школ Чикаго²⁰. Эта же рамка является опорной и успешно реализуется в проектах улучшения школ, осуществленных специалистами Института образования Лондонского университета²¹.

Представленная выше стратегия при системном и последовательном проведении позволяет школам преодолевать очень серьезные проблемы, с которыми не справляются другие, менее последовательные и сплоченные образовательные учреждения. Используя ее школы могут рассматриваться как пример эффективных образовательных учреждений, которые в ситуации ограниченных ресурсов и объективных сложностей, обусловленных тяжелым контингентом, по своим результатам не уступают существенно более благополучным школам.

Естественно, возникает вопрос, насколько распространенной является такая практика? Многим ли школам удастся справиться с объективно сложными условиями и обеспечить своим ученикам достойные достижения?

Предварительные результаты исследования дают основания считать, что таких образовательных учреждений немало, хотя их доля в общем массиве школ в разных регионах, конечно, может серьезно различаться. Вот что показывает пример одного из наших регионов.

На основании данных социальных паспортов школ был определен некоторый интегральный показатель — индекс «социального благополучия», основанный на показателях, оказывающих наиболее значимое влияние на результаты учащихся. В соответствии с введенным индексом все школы были разделены на три группы: школы с низким (синий), средним (зеленый) и высоким (красный) индексом социального благополучия. Ожидаемым образом их академические результаты улучшались по мере роста индекса, как это видно на диаграмме.

¹⁷ Corallo C., McDonald D. What Works with Low-performing Schools. 2001 de AEL.

¹⁸ См.: www.highreliability.co.uk

¹⁹ School Improvement Fieldbook. A Guide for Advancing Student Achievement in Georgia Schools. Georgia Department of Education. K. Cox, State Superintendent of Schools Revised. December 19, 2008.

²⁰ Bryk Anthony S. (2009) Organizing Schools for Improvement: Lessons From Chicago.

²¹ Harris A. (2008) Equity and Diversity: Building Community. Improving Schools in Challenging Circumstances. Institute of Education • University of London.

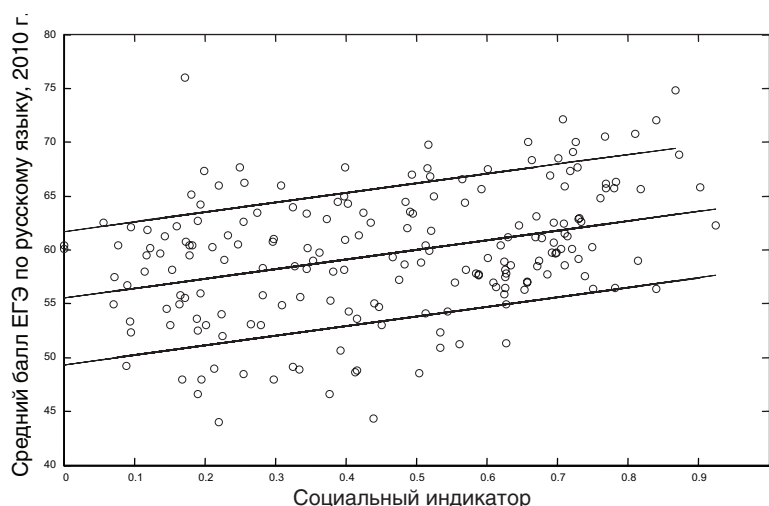


Рис. 5. **Распределение баллов ЕГЭ по русскому языку в школах с разным индексом социального благополучия**

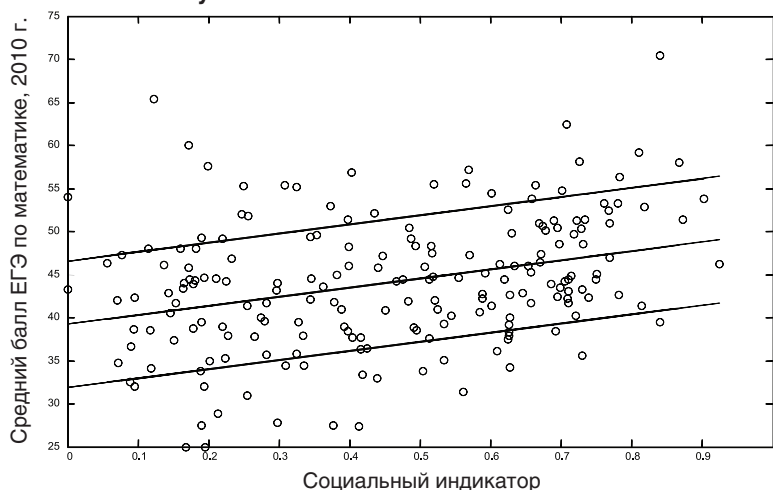


Рис. 6. **Распределение баллов ЕГЭ по математике в зависимости от индекса социального благополучия**

Часть школ вышла за границы коридора и показала результаты, сравнимые с результатами более благополучных групп. В сегменте школ с низким индексом социального благополучия, в который вошли 29% всех школ региона, выявились те, чьи средние результаты по ЕГЭ были не ниже средних региональных. В эту группу вошли 29,5% школ данного сегмента и соответственно 9% всех школ региона. Особенно важно, что в «неблагополучном» сегменте оказалось немало школ, чьи достижения были выше средних результатов группы с наивысшим индексом социального благополу-

чия. Их число составило 7% всех школ региона. Поскольку именно такие эффективные школы выполняют роль социального лифта, повышая шансы своих учеников на дальнейшую успешную социализацию, трансляция их опыта позволила бы значительно продвигнуться в решении проблемы образовательного неравенства.

Близкую картину мы увидели в другом регионе, когда сопоставили академические результаты образовательных учреждений с их ресурсной обеспеченностью. В табл. 10 приведены данные, касающиеся различных показателей успеваемости в школах с ограниченными кадровыми ресурсами (в которых доля учителей высшей категории меньше 35%), имеющих результаты ЕГЭ выше средних по региону. Достижения этих «борющихся» школ даны в сравнении с результатами группы «сильных» — наиболее успешных школ.

Таблица 10. **Академические достижения школ с ограниченным кадровым ресурсом**

Доля сегмента с кадровыми ограничениями в общем массиве школ	Доля «борющихся» в сегменте с кадровыми ограничениями	Доля «борющихся» в общем массиве школ	Средние баллы ЕГЭ «борющихся»		Средние баллы ЕГЭ наиболее успешных		Доля обучающихся на «4» и «5» в начальной школе «борющихся»	Доля обучающихся на «4» и «5» в основной школе «борющихся»	Доля обучающихся на «4» и «5» в средней школе «борющихся»	Доля обучающихся на «4» и «5» в начальной школе наиболее успешных	Доля обучающихся на «4» и «5» в основной школе наиболее успешных	Доля обучающихся на «4» и «5» в средней школе наиболее успешных
			Русский язык	Математика	Русский язык	Математика						
39%	6,9%	2,8%	63,6	50,5	65	51	52,8%	47,2%	43,7%	53%	45%	47%

Цифры, приведенные в таблице, показывают, что по ряду показателей группа «борющихся» школ подходит близко к достижениям наиболее успешных образовательных учреждений.

Итак, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. **Заключение**

В общем массиве школ выделяются образовательные учреждения, стойко демонстрирующие высокие результаты по комплексу учебных показателей, и *устойчиво неуспешные школы*, в течение ряда лет не ликвидирующие своего отставания. Часть школ стабильно занимает среднее положение.

Школы с высокими результатами являются, как правило, благополучными во всех отношениях: имеют благоприятный социальный

контекст, достаточные кадровые и финансовые ресурсы. Это преимущественно городские школы, с большой долей гимназий и лицеев.

Школы, работающие в менее благоприятных социальных условиях и обладающие худшими кадровыми и материальными ресурсами, имеют значительно меньше шансов попасть в число успешных. Часть таких школ, которые можно считать наиболее неблагополучными, устойчиво демонстрируют низкие учебные достижения.

Существует определенная региональная специфика, в соответствии с которой меняется доля неблагополучных школ в общем массиве образовательных учреждений региона и их преимущественная территориальная принадлежность. Но во всех регионах в число устойчиво неуспешных попадают как городские, так и сельские школы, в подавляющем большинстве общеобразовательные.

Наиболее общими характеристиками школ с устойчиво низкими учебными результатами являются сложный контингент учащихся (дети безработных родителей, родителей с низким уровнем образования, ученики с девиантным поведением, с неродным русским языком) и ограниченные ресурсы (кадровые и финансовые), которые не позволяют успешно решать задачи работы с данным контингентом.

Школы, находящиеся в сложных социальных контекстах, могут обеспечивать своим ученикам достаточно высокий уровень достижений, не проигрывая более благополучным образовательным учреждениям, если последовательно и системно реализуют образовательные стратегии, обеспечивающие эффективный режим работы. Эти стратегии являются основой для программ повышения качества работы школы и могут быть транслированы образовательным учреждениям, стремящимся повысить свои учебные результаты. Переход в более эффективный режим работы требует от школы чрезвычайных усилий и должен быть обеспечен соответствующей поддержкой на муниципальном и региональном уровнях.

И последний вывод, который кажется нам принципиальным.

Оценивать качество работы школы можно только с учетом контекста, в котором она работает. Возможным вариантом может быть кластеризация школ по ряду контекстных характеристик (прежде всего социально-экономических характеристик контингента, ресурсной обеспеченности, территориальных особенностей) и определение эффективности школы в рамках определенного кластера.

Следующим шагом могла бы стать разработка регламентов и программ, обеспечивающих поддержку образовательных учреждений, принадлежащих к «кластерам риска», т.е. работающих в наиболее сложных социальных контекстах. Эта поддержка должна осуществляться на постоянной основе и реализовываться прежде всего через финансовые механизмы, компенсируя школам те затраты и усилия, которые соответствуют особенностям и запросам контингента повышенной сложности. В экстренных случаях попадания школы в ситуацию стабильного снижения учебных достижений целесообразно применение программ перехода в эффективный режим работы (программ улучшения), комплексных, интенсивных и ограниченных по срокам реализации.

ВЫРАВНИВАНИЕ УСЛОВИЙ ПРИ АНАЛИЗЕ ДОСТИЖЕНИЙ ШКОЛ: КОНТЕКСТУАЛИЗАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ

М.А. Пинская,
Н. Крутий,
С.Г. Косарецкий,
И.Д. Фрумин

Сегодня, когда в нашу жизнь уверенно входят объективные измерители «с высокими ставками», такие как ЕГЭ и ГИА, встает вопрос о том, как следует относиться к их показаниям. Как интерпретировать результаты, полученные учениками той или иной школы? Можно ли по ним сделать вывод о качестве работы школы, сравнить ее с другими образовательными учреждениями и вынести справедливое суждение? Мы считаем эти вопросы весьма насущными, поскольку как для органов управления образованием, так и для общественного мнения результаты экзаменов остаются единственными значимым сигналом о состоянии школы; и на их основании все чаще выстраиваются рейтинги, иногда с неприятными для школ последствиями. Надежность оценки качества достижений значительно возрастет, если рассматривать не только конечные результаты, но и стартовый уровень, что позволит определить индивидуальный прогресс каждого учащегося. Из-за отсутствия необходимой информации такой анализ пока не проводится. Но многое в интерпретации данных ЕГЭ и ГИА можно прояснить уже сейчас. Как?

При самой рафинированной оценке учебных результатов, которую обеспечивают результаты независимых экзаменов и показатели индивидуального прогресса учеников, разумная интерпретация качества работы школы невозможна без учета того, кого и в каких условиях она обучает. Как сказал в 2002 г. J. Davidson, министр образования Уэльса: «Мне не нужны легальные таблицы (основанные просто на результатах тестов), чтобы узнать, что в одном из самых богатых наших районов достижения выше, чем в одном из самых бедных»¹. Поэтому в течение ряда лет в зарубежных системах образования качество обучения оценивается с учетом внешних, не зависящих от школы факторов, влияющих на результаты учащихся. К внешним, или «контекстным», факторам относятся прежде всего социо-экономические характеристики школы и ее окружения и особенности контингента. Ключевым при этом является понимание того, что результаты школьников зависят от распределения

¹ Measuring Improvements in Learning Outcomes. OECD, 2008.

ряда социальных и экономических факторов между различными школами, а также внутри каждой школы.

Использование социо-экономических показателей позволяет идентифицировать школы, в которых концентрируются учащиеся с неблагополучным семейным бэкграундом, и оказать этим школьникам поддержку, необходимую для улучшения их результатов. Есть еще один позитивный эффект использования контекстных характеристик: определяя таким образом школы, способные максимально улучшать достижения неблагополучных учеников, можно транслировать их опыт, обеспечивать распространение успешных практик, что очень важно для образовательных учреждений, которые сталкиваются с аналогичными трудностями и не могут найти выход.

К сегодняшнему дню определился достаточно устойчивый набор характеристик школьного контекста, и прежде всего школьного контингента. К наиболее часто собираемым показателям относятся данные об учебных проблемах учеников, уровне образования родителей, экономических ресурсах семьи и получаемой социальной помощи, которая также свидетельствует об экономическом благосостоянии семей учащихся. Некоторые страны используют данные о семьях учеников, которые также связаны с их учебными достижениями: о структуре и размере семьи, о том, в родной ли семье воспитывается ученик.

Данные, характеризующие статус мигрантов, различаются в разных странах. Исследователи считают важным более тонкие различия и учет этнических и эмигрантских групп, поскольку для разных групп могут быть характерны разные траектории учебных достижений и соответственно разные затраты ресурсов школы². Некоторые страны включают в контекстные показатели информацию о языке учащегося, поскольку низкие учебные результаты часто являются следствием того, что ученик не владеет в достаточной степени языком обучения. Часть этой информации собирается один раз и уже не меняется за годы обучения, другая подлежит регулярному обновлению. Система сбора информации должна учитывать обе возможности.

Центральными социо-экономическими характеристиками для всех стран являются уровень образования родителей и доходы семьи. В некоторых странах это предполагает использование информации о разных формах социальной поддержки, которую получает ученик или его семья. В Бельгии, например, собирается информация, на основании которой ученик получает статус группы риска (*Being at Risk, BIR*). Норвегия также учитывает уровень благосостояния семьи и то, были ли родители безработными в течение десяти лет, предшествующих оценке. Характеристики, выявляющие учеников с учебными проблемами, собираются в большинстве стран.

² Borjas G. (1995) Ethnicity, Neighborhoods and Human-Capital Externalities // American Economic Review. No. 85. P. 365–390.

Типология учебных проблем или особых учебных потребностей, конечно, различается. Данные о второгодничестве — повторении классов — также учитываются в большинстве случаев.

В Финляндии, где образовательная политика сфокусирована на выравнивании возможностей учащихся и школы с высокой концентрацией осложняющих процесс обучения факторов получают существенную финансовую поддержку, действуют следующие индикаторы проблемного контекста:

- число матерей-одиночек и отцов-одиночек среди родителей учащихся;
 - число 15-летних учеников с низким уровнем школьного образования;
 - число семей, проживающих в съемных квартирах;
 - число семей, проживающих в муниципальных квартирах;
 - доходы семей;
- а также показатели социально-экономического контекста:
- общее число безработных в жилом районе;
 - число жителей, получающих социальную помощь.

Ниже приведен пример того, какая информация о школьных результатах представляется средствами массовой информации. Наряду с данными о достижениях и прогрессе учащихся публикуются данные о социальном контексте школы³.

Информация о результатах школы, представленная в прессе. Англия

Результаты включают комплексную характеристику, показывающую прогресс учащихся.

Этот показатель определяется в результате сопоставления их достижений с достижениями других школьников Англии, имевших такие же или близкие результаты на предыдущем этапе — в 10 или 11 лет.

Показатель включает девять факторов, не зависящих от школы, но оказывающих влияние на достижения учащихся:

- пол;
- специальные учебные потребности;
- этническую принадлежность;
- право на бесплатное питание в школе;
- родной язык;
- миграции;
- возраст;
- социальные пособия;
- индекс депривированности (основан на данных о налогах).

Это позволяет предположить, какими могут быть достижения данного учащегося, на основании достижений других учащихся со сходными прежними достижениями и подобным семейным бэкграундом.

³ Measuring Improvements in Learning Outcomes. OECD, 2008.

Подразумевается, что достижения школьника (будут они лучше или хуже, чем у других учащихся) зависят от влияния школы.

Индивидуальные достижения школьников усреднены так, чтобы был определен результат школы в целом.

Источник: BBC News (2007).

Для многолетнего исследования, осуществленного Институтом развития образования НИУ ВШЭ на основе данных относительно более чем 1000 школ, приведенные материалы особенно важны. Как показало наше исследование, основной набор показателей, используемых за рубежом для контекстуализации учебных результатов школьников и школы в целом, соотносится с теми характеристиками школьного контекста, которые стали базовыми для кластеризации отечественных школ по социально-экономическим показателям. В качестве источника информации для анализа использовались социальные паспорта школ, достаточно полно представляющие данные, касающиеся учащихся и их семей. Эти данные можно отнести к трем блокам:

- Особенности семей учащихся.
- Характеристики родителей учащихся.
- Характеристики проблемного контингента учеников.

Из широкого спектра были выбраны показатели, которые на основании математического анализа показывали наибольшую взаимосвязь с результатами ЕГЭ, продемонстрированными учениками школы:

- доля семей, где оба родителя имеют высшее образование;
- доля семей, где работают оба родителя;
- доля полных семей;
- доля детей, состоящих на внутришкольном учете, учете в ОВД и КДН;
- доля семей, находящихся в социально опасном положении;
- доля семей, проживающих в благоустроенных квартирах.

Именно эти характеристики были положены в основу расчета **индекса социального благополучия школы**. При этом по перечисленным переменным строилось распределение и определялась треть лучших, средних и слабых значений по каждому показателю. Лучшим присваивалось значение «1», средним — «0», слабым — «-1». Далее присвоенные значения по всем показателям суммировались. Таким образом была получена шкала от «-8» до «8». Значения индекса в пределах от «-8» до «-3» приняли значение «социально неблагополучная среда», от «-2» до «2» — «социально нейтральная среда» и от «3» до «8» — «социально благополучная среда». Далее была проверена гипотеза о том, что группы школ с различным индексом благополучия социальной среды различаются результатами ЕГЭ по русскому языку и математике. Анализ опирался на результаты ЕГЭ за 2010 г.

Оказалось, что картина в сельских и городских школах получается разной. Все группы городских школ, выделенные на основании индекса социального благополучия, различаются по результатам тестов ЕГЭ. Самые высокие результаты продемонстрировали школы, имеющие значение индекса «социально благополучная среда» (62,5 балла по русскому языку и 47,5 балла по математике), второй результат показали школы из «социально нейтральной среды» (58,8 балла по математике и 43,2 по русскому языку). Самые низкие результаты были у школ из группы «социально неблагополучная среда».

В сельских школах дифференциация результатов по социально-экономическим основаниям выражена не так четко. Явно отделяется проблемный сегмент школ с низким уровнем социального благополучия. В данной группе результаты ниже, чем результаты школ из нейтральной или социально благополучной среды.

Важным для нас был вопрос о том, как увидеть за теми или иными достижениями школы, например баллами ЕГЭ, ее эффективность. Вопрос был сформулирован так: можно ли выделить группу ОУ, находящихся в социально неблагополучной среде (согласно выделенному индексу), но обеспечивающих результаты ЕГЭ, превышающие средние результаты по региону?

Легко ли бедному пролезть в игольное ушко?

На рис. 1 представлено распределение результатов ЕГЭ по русскому языку и математике в 2010 г. для школ, находящихся в социально неблагоприятной среде: результаты ЕГЭ некоторых школ превышают среднее значение по русскому языку и математике для данного региона.

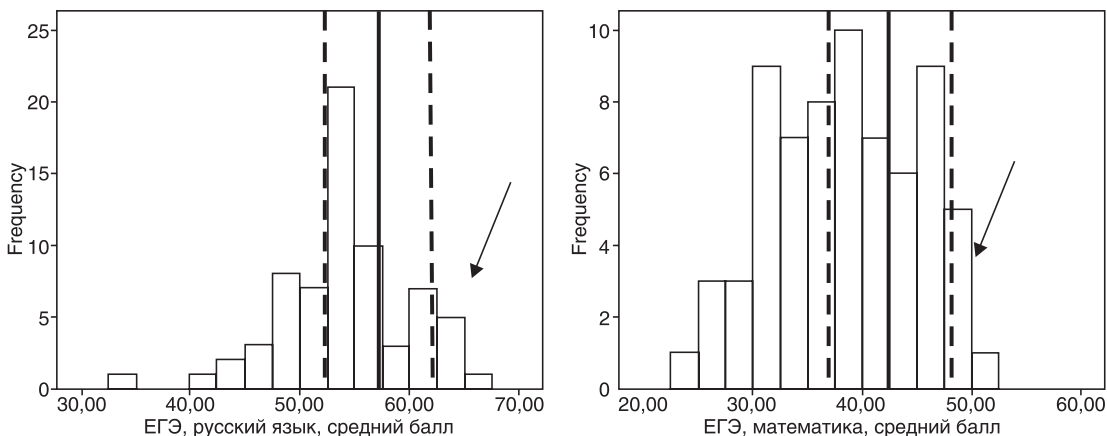


Рис. 1. **Распределение результатов ЕГЭ по русскому языку и математике за 2010 г. в группе с социально неблагоприятной средой**

Среднее значение результатов ЕГЭ по русскому языку среди сельских школ данного региона составляет 56,4 балла при стан-

дартном отклонении в 5,5 балла. Значимым отличием от среднего значения в рамках исследования было принято считать результат ЕГЭ больший, чем 61,9 балла (т.е. значение среднего результата ЕГЭ плюс стандартное отклонение). Только восемь школ показали результат значимо выше среднего.

Аналогично определялись школы из неблагоприятной среды, демонстрирующие результаты ЕГЭ по математике выше среднего значения по всем сельским школам (среднее значение ЕГЭ по математике равно 40,8 при стандартном отклонении в 6,4 балла). В данном случае 7 сельских школ из неблагополучной среды продемонстрировали результат ЕГЭ по математике значимо выше среднего среди сельских школ.

Выбранный подход к оценке школьных результатов позволяет также выделить неэффективные школы — те, которые работают в благоприятной социальной среде, но показывают результаты ЕГЭ значимо ниже среднего результата по сельским школам региона.

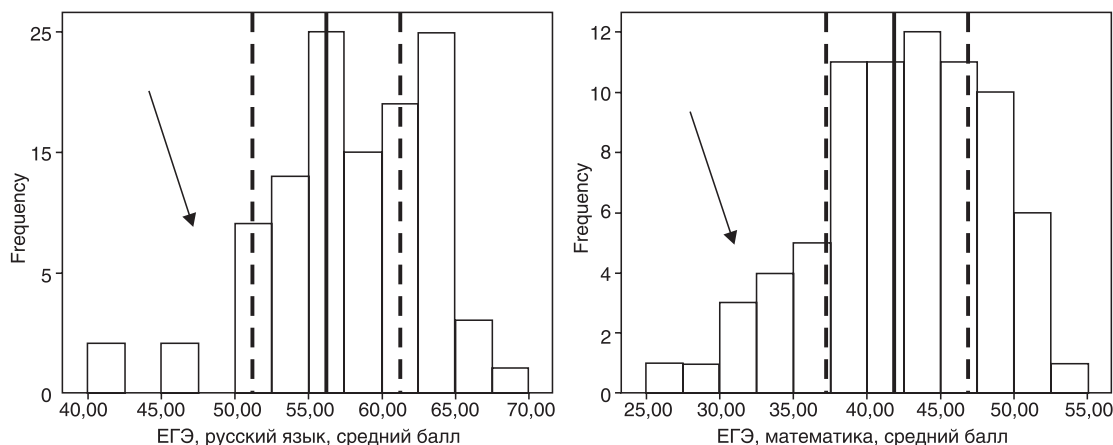


Рис. 2. Распределение результатов ЕГЭ по русскому языку и математике за 2010 г. в группе с социально благоприятной средой

Как уже говорилось, среднее значение результатов ЕГЭ по сельским школам составляет 56,4 балла со стандартным отклонением в 5,5 балла. В результате 6 школ, входящих в группу благополучных, продемонстрировали результат ЕГЭ по русскому языку значимо ниже среднего. В группу неэффективных школ по результатам ЕГЭ по математике попали 7 школ с результатами ниже 33,6 балла.

Аналогичный анализ был проведен для городских школ.

Выявленная значимая связь между значением индекса социального благополучия и результатами ЕГЭ позволила поставить в исследовании следующие вопросы: существуют ли, и в каком количестве, школы, которые при социально неблагоприятных условиях показывают высокие результаты (значимо выше среднего);

и существуют ли школы, которые, наоборот, в благоприятных условиях показывают низкие результаты (значимо ниже средних результатов по всем школам)?

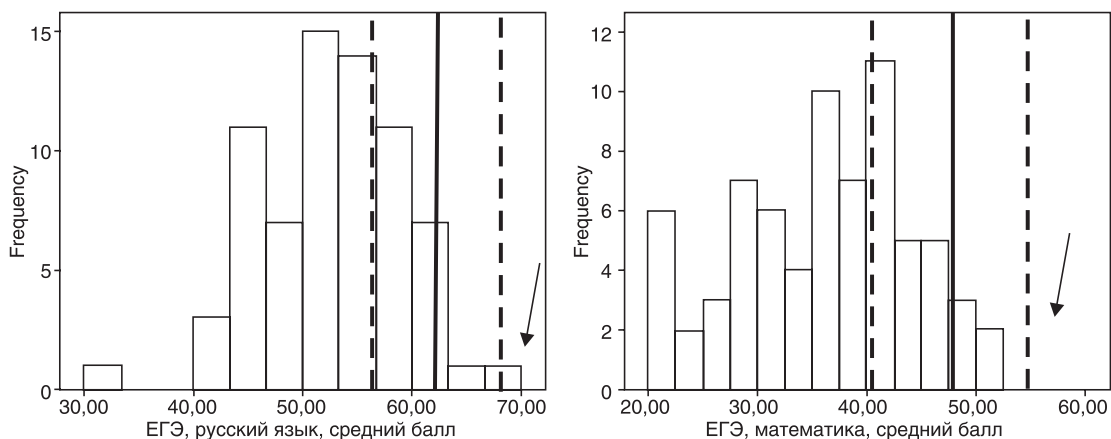


Рис. 3. **Распределение результатов ЕГЭ по русскому языку и математике за 2010 г. в группе с социально неблагоприятной средой**

К категории эффективных можно было отнести только одну городскую школу, продемонстрировавшую по русскому языку результат 67 баллов (выше пороговых 66,2). По математике выделились только 2 школы, результат которых превзошел 51,9 балла.

Неэффективных школ оказалось ожидаемо больше. Низкие результаты по русскому языку (ниже 54,8 балла) в группе с высоким индексом социального благополучия продемонстрировали 18 школ (5,3%), по математике (ниже 37,3) — 19 (5,3%).

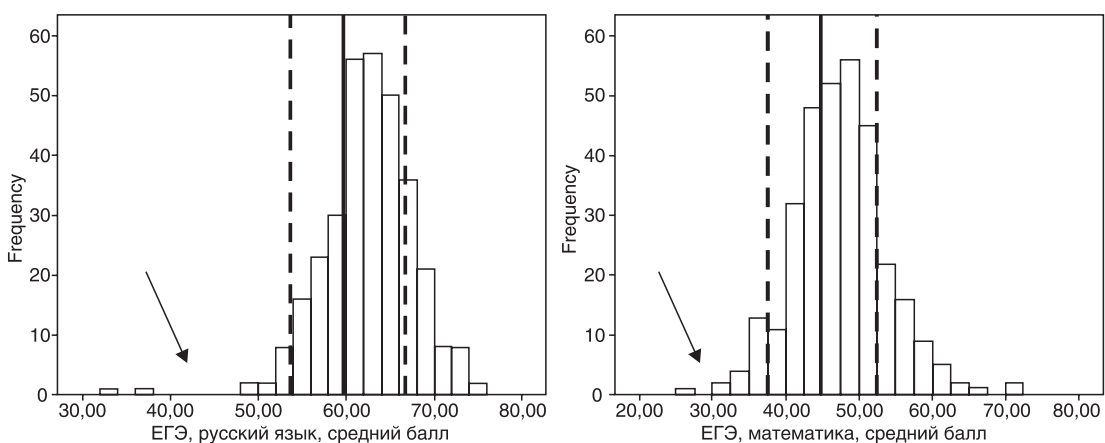


Рис. 4. **Распределение результатов ЕГЭ по русскому языку и математике за 2010 г. в группе с социально благоприятной средой**

Следующий вопрос, который нас интересовал, касался устойчивости выявленной тенденции отставания сельских школ и зависимости их результатов от индекса социального благополучия.

Сначала была рассмотрена зависимость между средним значением ЕГЭ по русскому языку за три года и различием между сельскими и городскими школами.

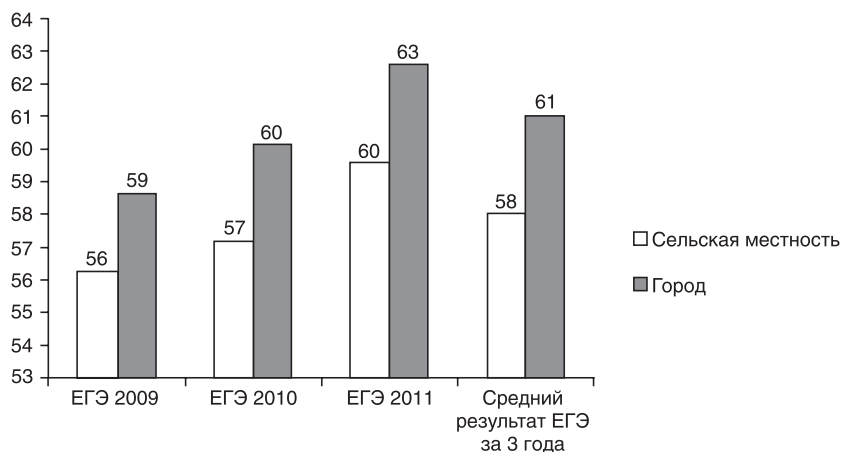


Рис. 5. **Динамика средних показателей ЕГЭ по русскому языку в сельской местности и городах**

Как видно из рисунка, за весь рассматриваемый нами временной период городские школы ежегодно показывали более высокие результаты ЕГЭ по русскому языку, чем сельские (за 2009–2011 гг. у первых средний результат ЕГЭ равен 61 баллу, а у вторых — 58 баллам).

Ответ на вопрос о том, как на протяжении трех лет дифференцировались результаты школ, имеющих разный индекс социального благополучия, иллюстрирует диаграмма, приведенная на рис. 6.

Школы, имеющие значение индекса социального благополучия «социально благоприятная среда», продемонстрировали самые высокие результаты ЕГЭ среди групп индекса за рассматриваемые три года. Школы с социально нейтральной средой, по общей оценке, за три года показали второй результат, а социально неблагополучные школы — самый низкий. Это в очередной раз подтвердило гипотезу о том, что социальный контекст школ оказывает влияние на результаты ЕГЭ.

Если говорить о динамике результатов ЕГЭ по математике, то, как и по результатам русского языка, городские школы имеют более высокие показатели по сравнению с сельскими.

Как следует из рис. 7, средний показатель ЕГЭ для городских школ за три рассматриваемых года составил 46,3, а для сельских школ — 43,2. Следует отметить, что в целом наблюдается положительная динамика результатов ЕГЭ.

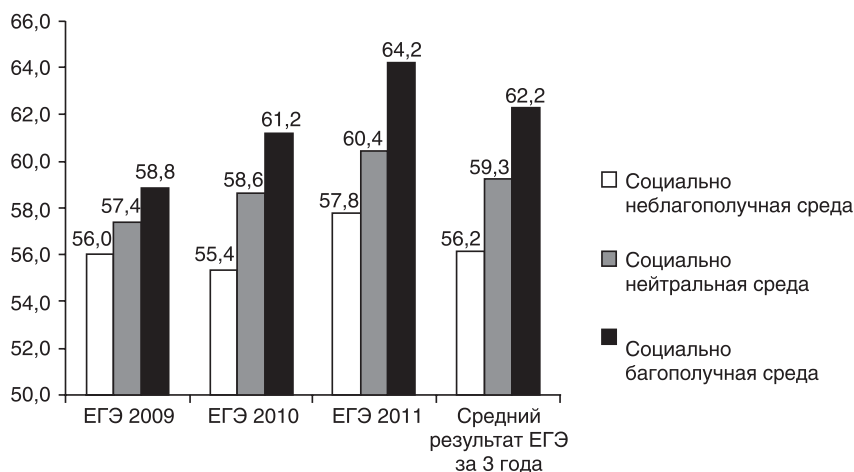


Рис. 6. **Динамика средних показателей результатов ЕГЭ по русскому языку для разных групп социального благополучия**

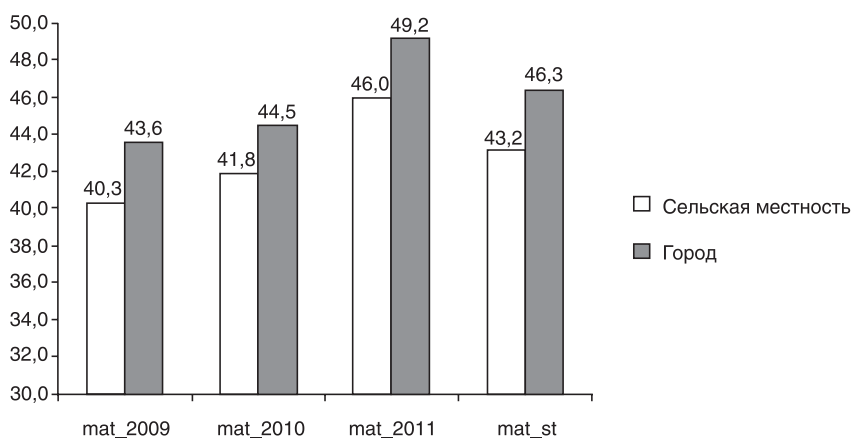


Рис. 7. **Динамика средних показателей ЕГЭ по математике в сельской местности и городах**

Аналогичный результат получен для показателей индекса социального благополучия (рис. 8). Школы, находящиеся в социально благополучной среде, показывают лучшие результаты. Причем отставание школ из социально неблагополучной среды в 2011 г. все еще больше, чем в 2009 г.

Для более детального рассмотрения ситуации мы выяснили, каков социальный индекс школ, попадающих в 30% лучших и 30% худших по результатам ЕГЭ за три последних года. Как следует из данных, 58% сельских школ, находящихся в социально неблагополучной среде, попадают в группу, показавшую 30% наименьших

результатов ЕГЭ. В эту же группу попадают 59% городских школ из неблагополучной среды. В то же время всего 33% благополучных сельских школ и 12% благополучных городских школ показали столь же низкие результаты. И, напротив, в число показавших 30% лучших результатов попадают только по 11% городских и сельских школ с низким индексом социального благополучия, но 35% и 44% соответственно сельских и городских школ с высоким индексом.

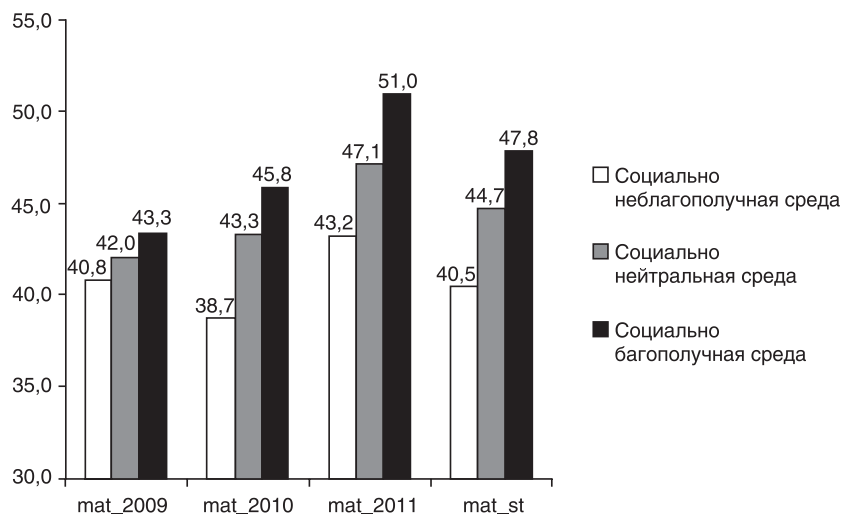


Рис. 8. **Динамика средних показателей результатов ЕГЭ по математике для разных групп социального благополучия**

Иными словами, для школ с низким уровнем социального благополучия вероятность показать низкие результаты значительно выше, чем для социально благополучных школ. В категорию школ с наиболее высокими результатами ЕГЭ с существенно большей вероятностью попадают школы с высоким индексом социального благополучия.

В то же время и при рассмотрении динамики результатов за три года выявляются школы, выпадающие из общей тенденции. Как мы уже говорили, одни из них можно считать эффективными, так как они обеспечивают высокие результаты, находясь в неблагополучных социальных условиях. Другие следует признать неэффективными, так как они не используют своих преимуществ и показывают низкие результаты, находясь в социально благоприятной ситуации. К сожалению, последних существенно больше.

Подводя итог, надо сказать, что подобный анализ качества работы школ, основанный на сравнении результатов школ, находящихся в схожих условиях и обучающихся близкий по сложности контингент, помогает понять, что стоит за баллами ЕГЭ, надо ли

признать их поражением или победой, следует ли оказать школе помощь или принять более жесткое решение. Такой анализ показывает значительно более объективную картину, чем прямое рейтингование школ по результатам ЕГЭ. Поэтому он обеспечивает систему управления новыми возможностями как для принятия оперативных действий, так и для создания долгосрочных стратегий. Важно отметить, что для реализации такого подхода и школы, и службы мониторинга и оценки качества обладают практически всей необходимой информацией, представленной в широко распространенном документе — социальном паспорте школы.

ДЕТИ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ В РОССИЙСКИХ ШКОЛАХ

Россия в течение последних двадцати лет находится на одном из первых мест в мире по доле международных мигрантов в населении и по размерам международных миграционных потоков. По оценкам *International Organization for Migration*, в 2000 г. тройка лидеров выглядела так: США (35 миллионов мигрантов), Россия (13 миллионов), Германия (6 миллионов). Помимо международной миграции есть большие потоки внутренней миграции, что при большой языковой и культурной разнородности регионов России приводит к тому, что во многих районах страны живут, работают и учатся люди, чей родной язык отличается от языка большинства в этом регионе.

Несмотря на чрезвычайную важность внутренней и внешней трудовой миграции в России и обучения детей мигрантов в российских школах, обсуждение данной темы в современном российском обществе происходит почти исключительно в СМИ. При этом потоки публикаций в СМИ образуют типичные «моральные паники» — этот термин применяется к информационным эпидемиям, создающим образ острой социальной проблемы там, где нет ни оснований для паники, ни данных, которые могли бы обеспечить обоснованные суждения. «Моральные паники» подогреваются тем, что до сих пор в России в целом и в отдельных регионах (возможно, за исключением Москвы) нет достоверной статистики о численности детей мигрантов, об этническом составе школ, уровне владения русским языком, не говоря уже о более детальных данных.

Программа исследований Лаборатории социологии образования и науки (НУЛ СОИ) Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» направлена на преодоление этого дефицита. Начиная с 2008 г. в НУЛ СОИ идет исследование этнического состава школ, численности и характеристик детей мигрантов (как международных, так и внутренних), факторов, влияющих на их адаптацию и образовательные успехи. В рамках этого проекта уже собран большой статистический материал: изучены 104 школы в Санкт-Петербурге (7380 анкет школьников), 100 школ в Московской области (6850 анкет школьников). Помимо анкетных опросов, проводились интервью с учителями и администрацией школ (158 интервью), детьми (78 интервью) и родителями-мигрантами (64 интервью). Результаты этого продолжающегося исследования опубликованы в ряде работ: Александров Д.А., Баранова В.В., Иванюшина В.А. Дети из семей мигрантов в школах Санкт-Петербурга. Предварительные данные. СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2011; Александров Д.А., Баранова В.В., Иванюшина В.А. Дети и родители — мигранты во взаимодействии с российской школой // Вопросы образо-

вания. 2012. № 1. С. 176–199; Александров Д.А., Иванюшина В.А., Костенко В.В., Савельева С.С., Тенишева К.Т. Положение детей мигрантов в Санкт-Петербурге. М.: Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), 2012; Alexandrov D., Baranova V., Ivaniushina V. Migrant children in Russia. I. Migration, Ethnicity and Segregation in St. Petersburg // Sociology of Education and Science Laboratory Working Papers. SESL WP 001. St. Petersburg, 2012.

Что известно в мире о детях мигрантах и их адаптации в образовании?

В то время как традиционная теория ассимиляции предполагает, что все иммигранты со временем встраиваются в «мейнстрим» принимающего сообщества, теория «сегментной ассимиляции» Алехандро Портеса и Минь Жу утверждает, что нет единой ассимиляции для всех: ее характер зависит от изначальной социально-экономической позиции и культурных особенностей мигрирующих групп, а также от социального контекста, в который эти группы встраиваются. Классический пример Портеса: в потоке миграции с Карибских островов в Майами на полуострове Флорида кубинские мигранты встраиваются в кубинское сообщество образованных испаноязычных американцев (восходящая ассимиляция), а попадающие в сходные городские агломерации эмигранты с Гаити, потомки африканских рабов, встраиваются в социальную жизнь городских афроамериканских гетто (нисходящая ассимиляция).

Мигранты всегда неоднородны. Во-первых, во всех этнических группах есть бедные и богатые, образованные и необразованные, и классовые различия нередко преобладают над этническими. Во-вторых, процесс ассимиляции всегда растянут на несколько поколений (дети мигрантов, родившиеся уже в принимающей стране, обычно называются мигрантами второго поколения, а внуки — мигрантами третьего поколения), и разные поколения мигрантов всегда существенно отличаются друг от друга.

Социологи, изучая разные поколения мигрантов, обнаружили, что мигранты первого поколения имеют более высокую мотивацию к учебе и учатся лучше, чем мигранты второго и третьего поколений, при том что последние более интегрированы с точки зрения языковой компетенции и освоенной культуры принимающей страны. Авторы обозначают этот эффект как «иммигрантский оптимизм», характерный для недавно приехавших семей. Это явление характерно и для европейских школ, где мигранты второго поколения чаще бросают школу, чем коренные жители. Падение учебной мотивации и следующая за этим нисходящая ассимиляция при культурной и языковой адаптации мигрантов — большая проблема современных принимающих стран.

С точки зрения влияния традиционных ценностей и сплоченности сообщества на образовательные успехи детей разные этнические группы ведут себя по-разному. В частности, Портесом и Хао было показано, что испаноязычные (мексиканские) школьники лучше учатся, когда они составляют большинство в классе, а ко-

рейские — когда они составляют меньшинство. При этом эффект этничности может проявляться по-разному в разных типах школ. Так, для успехов ребенка в привилегированных школах классовое происхождение важнее, чем его этничность, в то время как в проблемных школах нередко важнее этническое происхождение, поскольку дети мигрантов в плохой школе встраиваются в свою этническую группу.

При изучении влияния контекстуальных факторов на учебные достижения детей мигрантов в мировых исследованиях выявлено несколько важных эффектов. Во-первых, вопреки распространенному мнению, далеко не всегда мигранты учатся хуже, чем местные школьники; здесь важную роль играет и страна происхождения, и принимающая страна. Во-вторых, межпоколенческое падение мотивации и нисходящая ассимиляция зависят от условий принимающего сообщества, в частности, от шансов мигрантов на социальную мобильность. В-третьих, концентрация мигрантов в отдельных школах (школьная сегрегация) не всегда приводит к отрицательному эффекту. Так, в исследованиях бельгийских социологов показано, что в школах с наиболее высокой концентрацией детей мигрантов последние смотрят в будущее с большим оптимизмом, лучше учатся и реже бросают школу.

Учитывая эти мировые тренды и опираясь на результаты нашего исследования, посмотрим, что происходит в этом отношении в России.

Наше исследование показало, что распределение детей по школам в большей степени зависит от социального класса, чем от этнического происхождения. Мигранты, не обладающие дополнительными материальными, образовательными и временными ресурсами и включенные в социальные сети с ограниченными информационными возможностями, выбирают школы, в которых учатся дети из местных семей с невысоким социально-экономическим статусом, в то время как дети более богатых и образованных мигрантов попадают в «высокостатусные» школы.

Между школами давно развернулась конкуренция за учеников. Школы, по тем или иным причинам привлекательные для родителей, могут позволить себе отбирать учеников по конкурсу. Непопулярные школы, напротив, имеют недобор учеников. В стремлении стать привлекательными школы вводят разнообразные специализации и платные дополнительные образовательные услуги, что служит своеобразным фильтром, позволяющим отсеять неплатежеспособный контингент. Таким образом, городские школы оказываются сильно дифференцированными по социально-экономическому статусу семей, что осознается всеми участниками образовательного процесса: родителями, чиновниками, управленцами.

Больше всего детей мигрантов — в небольших школах (менее 300 человек), не имеющих статуса гимназии, лицей или школы с углубленным преподаванием предметов. Практически в каждом

районе Петербурга существует несколько школ, где доля мигрантов заметно выше, чем в других школах района. Появлению таких школ способствует доступность дешевого жилья и наличие рабочих мест для мигрантов (например, рынки) в близлежащей округе. Большую роль играют также сетевые отношения: вновь прибывшие мигранты предпочитают отправлять своих детей в школы, куда ходят дети их родственников или знакомых.

В условиях подушевого финансирования ученики из числа трудовых мигрантов рассматриваются администрацией небольших школ как ресурс, позволяющий избежать закрытия школы. Очевидно, что гимназии, лицеи и другие высокостатусные школы в таком ресурсе не заинтересованы. Введение платных дополнительных услуг и иные барьеры на входе становятся существенным препятствием для менее обеспеченных мигрантов. В результате при отсутствии этнических кварталов в масштабах города наблюдается существенная дифференциация школ по этническому составу.

Ключевым параметром адаптации ребенка учителями служит степень владения русским языком. Полнота владения им для детей мигрантов зависит от возраста, в котором ребенок получил доступ к русскому языку. Наиболее естественная адаптация происходит в тех случаях, когда ребенок ходит в русскоязычный детский сад и начинает говорить по-русски и на родном языке практически одновременно. Эти дети отмечают в интервью, что не испытывают сложностей с русским языком и часто не помнят, когда и как начали говорить по-русски. Учителя также отмечают зависимость уровня владения языком у детей от того, посещали они детский сад или нет.

В настоящее время витает идея создания «адаптационных» начальных школ, в которых дети мигрантов будут осваивать русский язык. Однако, как показали наши опросы экспертов, учителей и родителей, никто из непосредственных участников образовательного процесса не заинтересован в формировании отдельных школ для детей мигрантов.

На уровне Комитета по образованию Санкт-Петербурга и районных комитетов чиновники единодушны во мнении, что дети мигрантов должны распределяться по школам более или менее равномерно, не сосредоточиваясь в отдельных учебных заведениях. Это считается чрезвычайно важным для их эффективной адаптации, поскольку позволяет регулярно общаться с русскоговорящими учениками. Это мнение разделяют все специалисты, непосредственно работающие с детьми: учителя-предметники, социальные педагоги, завучи, директора школ: «Если таких детей [иноэтничных детей одной национальности] несколько в классе, я стараюсь, чтобы ребятки больше общались с русскоговорящими детьми, чтобы они больше учились понимать русскую речь»; «Должны ли дети-инофоны обучаться в отдельных школах? Я категорически против. Потому что дети должны расти в обычной среде с разными

детьми». Родители-мигранты тоже не хотят, чтобы их дети учились в «национальных» школах, поскольку заинтересованы в интеграции и адаптации: «В национальную школу не отдала бы. Пусть по-русски учится»; «Чтобы русские дети вокруг, это лучше».

Это один из немногих вопросов, в которых (по крайней мере в Санкт-Петербурге) единодушно сходятся все заинтересованные стороны: от чиновников исполнительной власти и ФМС до родителей-мигрантов и школьных учителей. Моноэтнические школы с преобладанием одной группы мигрантов представляются очень плохим вариантом. Все сходятся в том, что оптимальны полиэтнические школы с преобладанием русскоязычных детей, но существенным полиэтническим компонентом.

Волна публикаций по этой проблеме нахлынула после заявления Уполномоченного по правам ребенка в России Павла Астахова о необходимости создания специальных начальных школ для детей мигрантов. В своем выступлении Астахов упомянул, что «в Москве эта проблема стоит особенно остро — есть классы, где половина детей не говорят по-русски». Это достаточно типичный пример того, как чиновник высокого ранга оперирует непроверенными данными, почерпнутыми из средств массовой информации. Мониторинг школ Москвы, результаты которого были озвучены на пресс-конференции О.Ю. Голодец, показал, что в школах Москвы почти нет детей, совсем не говорящих по-русски, и большинство детей мигрантов — успешные билингвы.

Ситуация с детьми мигрантов и ранее пугала публику, чиновников и журналистов: в СМИ часто распространялись сведения о большом количестве иноэтничных детей в школах, и эти сведения повторялись на всех уровнях, включая управленцев высокого ранга. Сторонники вышеописанных решений отстаивают свою позицию. Однако другие участники этого процесса, которые не вовлечены в обсуждение и принятие решений такого уровня (в первую очередь непосредственно работающие с детьми), считают эти предложения неудачными. Никто не сомневается в возможности такого рода решений, и некоторые даже признают, что подобные предложения и решения могут принести краткосрочную управленческую выгоду, но опрошенным экспертам указывают на очевидные негативные последствия таких решений в долгосрочной перспективе.

Разделение детей на этапе начальной школы по этническому признаку подразумевает, что на следующей ступени обучения они будут вливаться в школы, где обучается этническое большинство. Вместе с тем всем исследователям образования слишком хорошо известны тяжелые последствия такого рода слияний. Вхождение новых групп детей в устоявшуюся культуру школьного коллектива вызывает расколы и конфликты на уровне повседневных коммуникаций. Исследователи НУЛ СОН НИУ ВШЭ неоднократно обнаруживали отрицательные последствия такого рода «слияний» в этни-

чески однородных школах, где обучаются только дети этнического большинства. Нет сомнения, что конфликтность только возрастет, если «вливаться» будут иноэтничные ученики, сформировавшие свои группы в сегрегированной начальной школе.

По нашим данным, обучение иноязычных детей в начальной школе не требует их выделения в особые школы. В раннем детстве новый язык осваивается очень легко. Опрошенные нами эксперты и учителя не могли привести примеры детей мигрантов, которые не сумели освоить программу начальной школы. Напротив, они отмечали хорошее владение русским языком теми детьми, кто посещал детский сад, и приводили примеры быстрого освоения языка в первом классе детьми, которых привезли из другой языковой среды непосредственно перед поступлением в школу.

Проблемы с языковой адаптацией возникают лишь у детей, приехавших в среднем и старшем школьном возрасте: чем старше подросток, тем труднее ему осваивать чужой язык. Хотя есть успешные примеры освоения языка и в этом возрасте — благодаря семейным ресурсам, но статистические данные показывают, что сочетание низкого образовательного уровня родителей и позднего возраста переезда дает значимое снижение образовательных успехов, в первую очередь в силу недостаточного владения русским языком. Такие подростки попадают в группу риска и часто испытывают трудности с адаптацией в целом. Именно на их поддержку и следует направлять усилия. Хорошим ресурсом их социализации и адаптации оказываются коллективные виды спорта.

Что касается учебной мотивации, то дети мигрантов не менее, а зачастую и более мотивированы к учебе, чем представители этнического большинства. Особенно это заметно на общем фоне в малочисленных школах, работающих в трудных социальных условиях, где бывает много учеников из неблагополучных семей. Более того, в сфере учебной мотивации виден эффект миграции как таковой. В обычных средних школах дети, приехавшие в Санкт-Петербург в возрасте до 7 лет, учатся лучше детей, родившихся в городе, причем это относится как к этническому большинству (внутренним мигрантам), так и к этническим меньшинствам. Это можно объяснить позитивным отбором мигрантов и тем, что называется «мигрантским оптимизмом».

Этнические конфликты, ксенофобия и интолерантность, по нашим данным, не представляют опасности в полиэтнических школах. Во-первых, как показывают наши обширные исследования подростковой дружбы и социальных сетей в школах, дети выбирают друзей преимущественно независимо от этнической принадлежности. Во-вторых, при обсуждении проблем, связанных с детьми мигрантов, учителя и директора упоминают только языковые проблемы, а сами дети в интервью и на фокус-группах ни разу не описывали этнические конфликты в школах, хотя и упоминали недоброжелательное отношение к мигрантам, о котором они знают

от взрослых и с которым они сталкиваются вне школы (например, в общественном транспорте).

Отдельно нужно отметить трудности с правовым статусом детей, не имеющих гражданства РФ. Временная регистрация по миграционной карте производится на срок 90 дней, после чего необходимо выехать за пределы РФ. Взрослые работающие имеют возможность продлить регистрацию на месте при наличии разрешения на работу. Для их детей такой возможности не предусмотрено. Таким образом, если родители-иностранцы не вывозят каждые 90 дней ребенка за пределы РФ, ребенок оказывается нелегальным мигрантом, даже если у его родителей есть легальное разрешение на работу и действующая временная регистрация. Многие родители и не догадываются, что их дети оказываются на нелегальном положении. Как результат, дети оказываются ущемленными в правах на образование и здравоохранение. Права детей мигрантов в данной сфере нормативно не урегулированы и явно ущемлены по сравнению с правами взрослых мигрантов. Этот вопрос требует срочного решения.

В заключение остановимся на последствиях существующей социальной и этнической сегрегации в школах. Мы полагаем, что сосредоточение детей мигрантов в малочисленных школах, где учатся преимущественно дети из местных малообеспеченных семей, не имеет негативного влияния на их адаптацию и интеграцию. Более того, в краткосрочной перспективе такая дифференциация может положительно влиять на мотивацию школьников из семей мигрантов и их взаимодействие с учителями. В школах с трудным контингентом дети мигрантов воспринимаются учителями как хорошие ученики и получают внимание и поддержку. Возможно, что в школах с иным контингентом, где учатся в основном дети образованных и обеспеченных родителей, дети мигрантов воспринимались бы учителями более негативно на основании их относительной позиции по академическим успехам в классе.

Вместе с тем в долгосрочной перспективе влияние такой школьной дифференциации не очевидно. Возможно, столкновение с дискриминацией на рынке труда и затрудненной социальной мобильностью после положительного опыта школы приведет к серьезной социальной депривации и резкому ухудшению ситуации в следующем поколении мигрантов. С точки зрения долгосрочных социальных прогнозов наиболее важным было бы проведение лонгитюдного исследования, которое бы позволило проследить судьбу детей мигрантов после окончания школы и выхода на рынок труда.

КАЧЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: РЕСУРС И ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЕ

Д.Л. Константи-
новский

Современная российская система образования формировалась в последние десятилетия под воздействием социальных перемен, происходивших в стране. В период с середины до середины 90-х годов экономические факторы (переструктуризация народного хозяйства, снижение уровня жизни и, как следствие, материальные трудности семей) и одновременное падение престижа образования в связи с переменами на рынке труда вызвали падение потребности в образовании (включая качественное), а следовательно, и доли учащейся молодежи. В дальнейшем, когда давление экономических факторов ослабело и сформировались новые потребности рынка труда, молодежь стала возвращаться к учебе. Не подлежит сомнению также воздействие демографических процессов: численность молодежи в возрасте, когда она вовлечена в сферу образования, сначала была велика, а потом резко снизилась, что повлекло за собой значительные перемены как собственно в образовании, так и в возможностях, открывающихся перед молодыми людьми. При этом спрос на качественное образование, как показали исследования, вырос¹.

О спросе на
качественное
образование

Спрос на качественное школьное образование в значительной степени объясняется привлекательностью высшего образования. Вместе с тем спрос и на качественное общее, и на высшее образование вовсе не является индикатором востребованности именно *хорошего образования*. Интерес к высшему образованию инициирован рынком труда, но дело не в том, что работодателям непременно необходимы специалисты высшей квалификации именно по тем профессиям, которым обучают в вузах. Например, работодателю, которому нужен продавец одежды, не нужен квалифицированный модельер; однако работодатель хочет получить выпускника вуза, притом независимо от его специальности. Часто востребована не профессия, а социализация, которая развила в соискателе работы навык к обучению, умение общаться и другие подобные качества. Их-то работодатель и рассчитывает обнаружить у молодого человека, который прошел через обучение в вузе.

¹ Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С., Куракин Д.Ю. Дифференцированная совокупность запросов участников образовательного процесса в общем образовании. Аналитический отчет. 2008. Информационная база — обследования в 14 регионах РФ.

Этот запрос рынка труда транслируется в семьи, и молодежь выбирает высшее образование. Вузы, обладая относительной свободой действий, стремятся адекватно ответить на этот спрос. Однако речь во многих случаях идет не об образовании, а о дипломе. Сфера высшего образования, таким образом, зачастую выполняет сигнальную функцию, а не функцию приращения человеческого капитала. Тем не менее большая часть российской молодежи стремится окончить полную школу и поступить в более или менее достойный вуз. Для чего и нужно более или менее качественное школьное образование.

Кто получает качественное образование?

Социологические исследования позволяют судить о том, как изменяется во времени, в зависимости от перемен в стране и собственно в образовательной сфере, доступность образования для выходцев из различных слоев общества — городской и сельской молодежи, детей из семей, имеющих различный социальный статус, разный уровень образования родителей и т.п.

Рис. 1 показывает динамику социального состава выпускников средней школы². По приведенным данным начала 1980-х годов видно, как в результате мер по введению всеобщего среднего образования выросла доля оканчивающих школу выходцев из семей служащих — детей родителей со средним общим либо специальным образованием, занимающихся умственным трудом (уровень всеобщего образования, однако, не был достигнут). По данным середины 1990-х годов, в это трудное для многих семей время наблюдался отток из школы детей рабочих и крестьян. В 1992 г. треть населения страны имела доходы ниже прожиточного минимума, в 1993 и 1994 гг. — 31,5% и 22,4% соответственно; примерно на этом же уровне положение сохранилось и в 1996 г.³ В числе бедного населения, по результатам выборочного обследования Госкомстата РФ, основная масса детей школьного возраста — от 7 до 15 лет — составляла в 1994 г. более 20%⁴, доля детей рабочих и крестьян в выпуске из школы уменьшилась в 2,5 раза.

Подобное положение сохранялось и в конце 90-х годов. Одновременно выросла доля детей руководителей разного рода, а также появилась и стала расти доля детей из семей, владеющих малым бизнесом. Такие изменения только отчасти явились следстви-

² Информационная база — государственная и ведомственная статистика в сочетании с массовыми обследованиями старшеклассников и выпускников школ. Обследования начаты в 1962 г. проф. В.Н. Шубкиным и проводятся по настоящее время. Размер пропорциональной выборки — не менее 1000 чел. Проект поддержан Российским гуманитарным научным фондом. Подробнее см.: *Константиновский Д.Л.* Школа и «внешние» факторы // *Вопросы образования*. 2011. № 4. С. 245–267.

³ Российский статистический ежегодник, 1997. М.: Госкомстат России, 1997. С. 188.

⁴ Российский статистический ежегодник, 1995. М.: Госкомстат России, 1995. С. 89.

ем перемен в социальной структуре, главным образом они отразили то, что произошло именно в сфере образования (результаты массовых обследований школьников подтверждены проверкой по материалам переписей населения). При этом доля детей специалистов (родителей с высшим образованием, не занимающих руководящие должности) осталась почти неизменной.

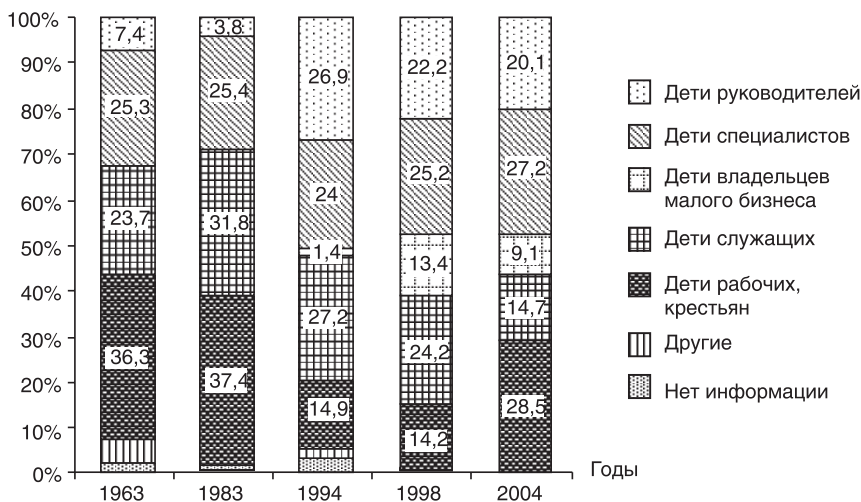


Рис. 1. Динамика социальной структуры выпускников средних (полных) школ. Новосибирская область, %

Новые перемены видны по данным середины 2000-х годов: дети рабочих и крестьян стали возвращаться в школу (давление экономических факторов уменьшилось, привлекательность образования /дипломов восстановилась, возросла заинтересованность школы в привлечении учеников для увеличения финансирования). Налицо, таким образом, информация, которая показывает рост охвата молодых людей общим образованием в последние годы. Можно предположить, что произошло и увеличение доступности качественного образования.

Вместе с тем углубленное изучение ситуации в школе позволило уяснить специфику происходящего⁵. Были выявлены кластеры школ, обладающих сходными характеристиками; в эти характеристики вошли показатели качества процесса обучения (доля учителей высокой квалификации, состояние здания, величина и содержание библиотеки и пр.) и одновременно — показатели ре-

⁵ Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С., Куракин Д.Ю., Рощина Я.М. Доступность качественного общего образования: возможности и ограничения. М.: Университетская книга, 2006. Информационная база — федеральное и региональные обследования. Проект инициирован Национальным фондом подготовки кадров.

зультатов обучения (итоги Единого государственного экзамена, количество успешных поступлений в вузы). Полюсами являются два кластера: с одной стороны, включающий школы с наихудшими условиями обучения и наиболее слабыми результатами, с другой — содержащий школы с наилучшими условиями обучения, учащиеся которых показывают лучшие результаты (при этом прямой зависимости между условиями и результатами нет).

Исследование доступности школ показало, что каждый кластер является своего рода «экологической нишей» для подростков, происходящих из семей с определенными характеристиками, выходцев из той или другой социальной группы. Доступность образования в школах каждого кластера определяется соответствующими барьерами: социокультурными (связанными с характеристиками семьи), территориальными (проживанием в поселении того или иного уровня урбанизации), экономическими (плата за обучение) и другими. На рис. 2 показано влияние одного из рассмотренных в исследовании факторов социокультурного барьера — образования родителей. В школах самого слабого 1-го кластера всего 28–29% родителей имеют высшее образование, в элитном 8-м кластере — 77–80%. Для ребенка, чьи родители не имеют высшего образования, вероятность оказаться в школе 8-го кластера составляет около 20%.

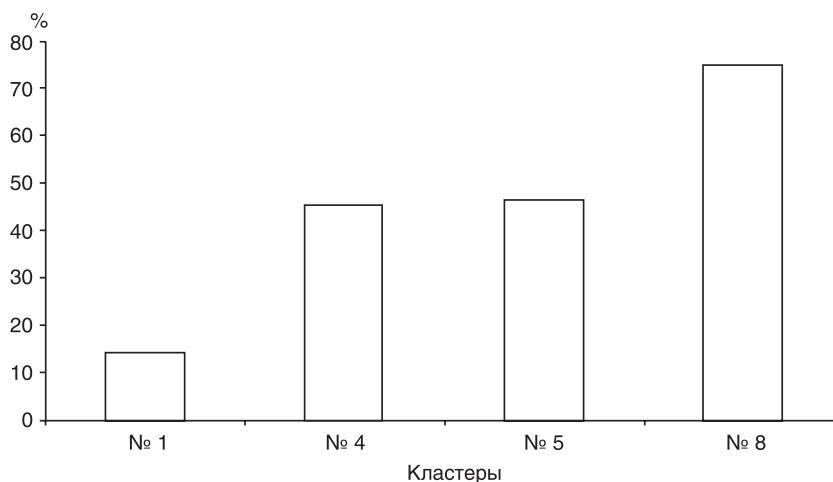


Рис. 2. **Образование родителей как индикатор социокультурного барьера**

Аналогичным образом дело обстоит с такими факторами, как сфера занятости и должность родителей. Существование территориального барьера обусловлено прежде всего тем, что лучшие школы сосредоточены в крупных городах, а слабые находятся главным образом в сельской местности. Четко проявляет себя эко-

номический барьер: чем выше качество образования, тем менее вероятно, что оно окажется бесплатным.

Показательны результаты изучения намерений молодых людей накануне окончания школы: выпускники планируют свои шаги после окончания школы на основе весьма трезвой оценки собственных шансов и прекрасно осознают существующее неравенство в доступности разных уровней образования. Чем выше социальный статус семьи или уровень урбанизации места жительства, тем больше вероятность, что молодые люди планируют поступить в вузы; и чем ниже статус, особенно если школа расположена в маленьком городке или на селе, тем чаще выпускники предусматривают в своих планах поступление в среднее специальное учебное заведение, учреждение начального профессионального образования или выход на рынок труда.

Наконец, обратимся к данным о фактических шагах выпускников школ. На рис. 3 показана структура реальных шагов молодых людей из семей с различным социально-профессиональным статусом⁶. Таков характер этой структуры во все годы обследований. Различия очевидны и не нуждаются в дополнительных комментариях.

Остается резюмировать следующее. Изменение ситуации привело к видимому выравниванию шансов на получение общего образования для представителей различных социальных групп. На самом же деле наблюдается существенная дифференциация школ по качеству обучения и его результатам; каждый тип школ обслуживает преимущественно определенную социальную группу. Для молодежи из разных групп различия по качеству школьного образования не только обуславливают неодинаковые шансы на поступление в те или иные учебные заведения профессионального образования, но влияют и на то, что именно молодые люди там получают: качественное, востребованное на рынке труда образование высокого уровня или только диплом, не обеспеченный знаниями. Дети из более высоких страт по-прежнему получают более качественное общее образование, и это позволяет им быть более успешными в их дальнейшей образовательной траектории. Таким образом, выравнивание шансов на получение общего образования — только кажущееся явление. По сути, уменьшения социального неравенства в общем образовании не произошло. А потому, к сожалению, не случилось и выравнивания доступности профессионального, в том числе высшего, образования. Молодые люди из социальных групп, для которых «экологической нишей» являются не лучшие из существующих школ, вновь оказались аутсайдерами.

⁶ *Konstantinovskiy D. Social Inequality and Access to Higher Education in Russia // European Journal of Education. 2012. Vol. 47. No 1. P. 9–24.*

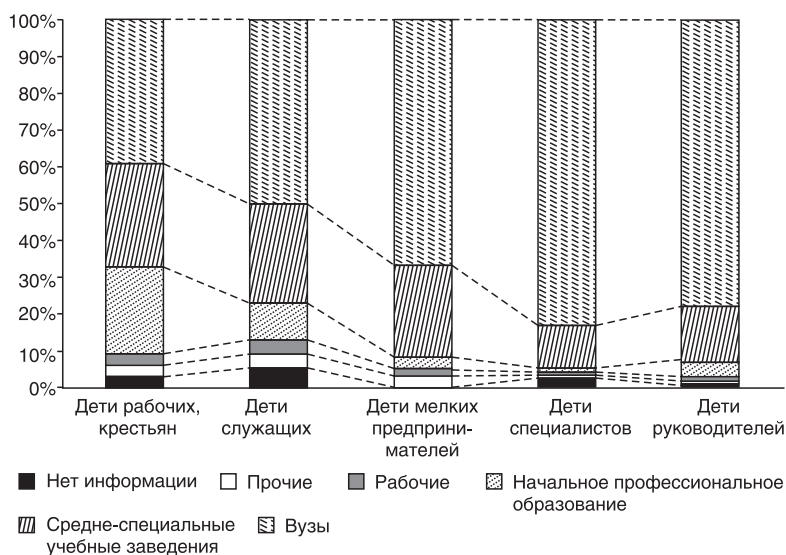


Рис. 3. Структура жизненных шагов выпускников школ. Распределение по социально-профессиональному статусу родителей. Новосибирская область, 1998 г.

О востребованности образования на рынке труда

Насколько квалифицированный труд предлагает молодежи народное хозяйство? По данным РМЭЗ⁷, четвертая часть респондентов в возрасте от 19 до 30 лет (24,7%) сообщила, что для выполнения их нынешней работы не нужно никакого специального профессионального образования, а 19,3% хватило бы и профессиональных курсов (рис. 4). Еще для 14% было бы достаточно начального профессионального образования. То есть это в основном позиции неквалифицированных или требующих низкой квалификации работников. Техникум нужен для 16,7%. Высшее образование необходимо для работы 23,2% опрошенных. Таким образом, квалифицированную работу, предполагающую наличие третичного образования, получили 39,9%.

Конечно, в группе молодежи старшего возраста, где выше доля окончивших учебные заведения, меньше доля тех, кому на работе не требуется никакого образования: среди родившихся в 1993 г. их 50%, а среди родившихся в 1982 г. — 19,2% (при этом зависимость от года рождения, конечно, не линейная). Среди старших больше и доля тех, кому требуется специальное образование.

Среди окончивших вузы картина следующая: для 62,9% молодых людей высшее образование на работе необходимо; для 13%

⁷ Российский мониторинг экономического положения и здоровья населения (РМЭЗ) — общенациональное лонгитюдное обследование домохозяйств. Репрезентативная выборка — 12 тыс. респондентов. Проводится Исследовательским центром ЗАО «Демоскоп» совместно с др. организациями.

было бы достаточно среднего специального образования; для 4,4% хватило бы и начального профессионального; а 8,2% ответили, что им не требовалось бы никакого образования. Еще более настораживает ситуация, в которой оказались выпускники колледжей: никакого образования не требуется 16,4% из них, а начального профессионального хватило бы 11,6%.

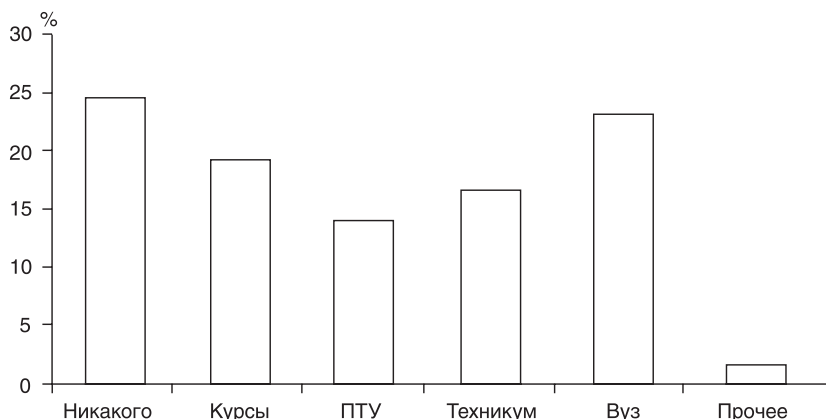


Рис. 4. **Образование, которое требуется для выполнения работы. Данные РМЭЗ, 2010 г.**

В рамках РМЭЗ респондентам задавался и такой вопрос: «В какой мере на Вашей основной работе используются Ваши знания и опыт?» Половина респондентов (49,2%) ответили, что используются полностью, 27,3% — в значительной мере, 20,9% — в незначительной мере и совсем не используются (рис. 5). Итак, каждый пятый из опрошенных молодых людей не реализует на работе своих знаний и умений, т.е. ни общих, ни специфических компетенций на их конкретном рабочем месте не требуется.

Очень важный показатель — удовлетворенность выполняемой работой. По данным РМЭЗ, полностью удовлетворены работой в целом 17,1% респондентов и «скорее удовлетворены» еще 46,4% — всего 63,5%. Напротив, совсем не удовлетворены 3,9% и «скорее не удовлетворены» — 11,8%, в сумме — 15,7%. Четырехкратное превышение суммарного числа тех, кто удовлетворен, вселяет оптимизм. Иная картина с возможностями профессионального роста: ими полностью удовлетворены 10,2% и «скорее удовлетворены» 32,3%; 11% совсем не удовлетворены и 20,8% «скорее не удовлетворены». Первых в сумме 42,5%, вторых — 31,8%; и превышение удовлетворенных возможностями профессионального роста достигает только 1,3. Еще более отличаются от оценок работы в целом данные по удовлетворенности оплатой труда: полностью удовлетворены 7,5% и «скорее удовлетворены» 27,5%; совсем не удовлетворены 16,3% и «скорее не удовлетворены» 26,3%. В сумме 35% удовлетворенных противостоят 42,6% не удовлетворенных.

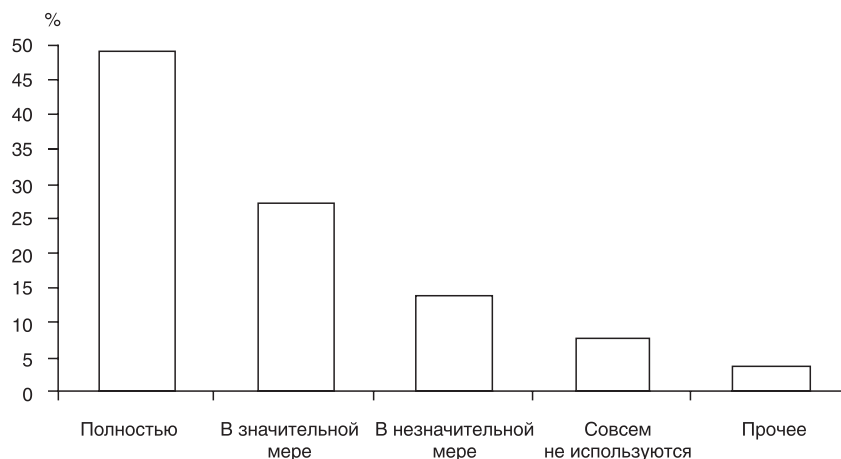


Рис. 5. **Распределение ответов на вопрос: «В какой мере на Вашей основной работе используются Ваши знания и опыт». РМЭЗ, 2010 г.**

Мотивация к получению качественного образования как важнейший ресурс

Устремленность молодежи к образованию можно сравнить с нежным и в то же время жизнестойким растением. В нашей стране оно произросло в тепличных, весьма благоприятных для него условиях, на почве традиционного для российского общества уважения к врачу, инженеру, педагогу. Потом, в советское время, его «удобрляли» разного рода социальными поощрениями. Оно выдержало десятилетиями продолжавшуюся засуху дискредитации профессий интеллигентного труда. Оно показало устойчивость к заморозкам последних десятилетий. Но всякой прочности есть предел.

Приведенные выше данные говорят о том, что практически четвертая часть молодежи выполняет работу, не требующую никакого образования (при массовом стремлении к высшему). Добавим к этому, что образование, полученное в учебном заведении, соответствует выполняемой работе у двух третей молодых людей, а знания и опыт используются менее чем половиной из них. Масштабные исследования положения работников на рынке труда подтверждают, что «многие обладатели профессионального образования не находят для себя работы, требующей уже имеющегося у них образования»⁸. Не видя возможностей для достойного применения своих знаний и умений на родине, молодые квалифицированные специалисты устремляются в поисках работы за границу. В этих условиях культивировать стремление к получению каче-

⁸ Российский работник: образование, профессия, квалификация / под ред. В.Е. Гимпельсона, Р.И. Капелюшников. НИУ «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. С. 561.

ственного образования оказывается не только неперспективным, но и не вполне морально обоснованным делом.

Между тем мотивация к получению образования является одним из важнейших наших богатств. Есть страны, которые обладают многими природными ресурсами, но не обнаруживают признаков прогресса. И есть страны, обделенные природой, но процветающие. Один из мощных двигателей их развития – высокий уровень образования населения.

Охват общим образованием у нас заметно вырос. Но результаты международных сопоставимых исследований говорят о сравнительно низком уровне результатов школьного обучения. Охват третичным образованием, в особенности высшим, также вырос, притом стремительно. Страна становится одним из мировых лидеров по важному показателю — доле высокообразованных работников. Однако и здесь рост показателя не обеспечен качеством образования. Российские университеты занимают отнюдь не первые места в мировых рейтингах, и даже попадание в первую сотню лучших становится для них проблемой. Произошла резкая дифференциация вузов и факультетов: одни дают знания и квалификацию, другие — не обеспеченные компетенциями свидетельства, за которыми стоят лишь выплаченные за них суммы. Что касается выравнивания шансов на получение качественного образования, то здесь ситуация не улучшилась.

Приходится заключить следующее: при хороших формальных показателях молодежь не накапливает соответствующий этим показателям и отвечающий требованиям времени человеческий капитал. В результате в плане накопления человеческого капитала страна по существу все более отстает от лидеров, к которым хотела бы принадлежать. По формальным показателям в России очень образованная рабочая сила, но это печальным образом сопряжено с низкой производительностью труда и невысоким уровнем ВВП на душу населения.

Надежды на изменение положения к лучшему может давать усиливающееся внимание общества к этим проблемам. Государство предпринимает шаги по реформированию системы образования, и хотя эти шаги оцениваются обществом неоднозначно, все же можно рассчитывать, что со временем ситуация выправится. Перспектива же рынка труда остается неясной, а использование человеческого капитала зависит именно от него.

Реальный спрос на квалифицированную рабочую силу может быть создан интенсивным развитием экономики — развитием не только сырьевых отраслей, но и таких, которые придадут ей постиндустриальную направленность. Это обеспечит занятость молодежи, обладающей высоким уровнем компетенций, создаст стимулы для обретения знаний, а не дипломов, и подстегнет трансформацию сферы образования в направлении совершенствования. Со своей стороны, совершенствование сферы образования может

внести значительный вклад в экономический рост. При этом увеличится спрос на способных и мотивированных к учебе и труду молодых людей; создадутся возможности для их образования и карьерного продвижения — и вот тогда образование станет в большей мере выполнять функцию социального лифта.

Словом, проблемы, связанные с доступностью качественного образования, носят социетальный характер; они не могут быть решены только совершенствованием института образования, а требуют комплексного подхода. Решение же этих проблем поможет использовать потенциал, который заключен в стремлении молодежи к получению качественного образования: сделать такое образование более доступным для всех, кто желает его получить, и реализовать это образование в практике народного хозяйства.

СТАВКА НА ЛИДЕРОВ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ. НЕ СЛИШКОМ ЛИ МЫ УВЛЕКЛИСЬ?

И.А. Вальдман

Как известно, об обществе судят по тому, как оно относится к старикам и детям, или, выражая эту мысль по-другому, к наиболее незащищенным своим гражданам. Применяя это утверждение к системе образования, отметим, что насчет ее эффективности можно судить по тому, насколько успешно она оказывает поддержку своим «слабым элементам» (ученикам, учителям, школам), компенсируя существующее неравенство и дефициты образовательных и иных ресурсов.

Наши британские коллеги по этому поводу утверждают: критерий хорошей образовательной системы — это мера, в которой наименее обеспеченные члены общества имеют возможность преуспеть¹.

Цель данной статьи — поставить вопрос о необходимости смены акцента в государственной образовательной политике и перехода от поддержки образовательных лидеров к поддержке слабых учащихся и школ, демонстрирующих низкие образовательные результаты.

Основной вывод автора заключается в следующем: ставка на лидеров не способствует повышению результатов обучения всех учащихся, а лишь усиливает разрыв между «лучшими» и «худшими».

Термин «слабые», который будет использоваться в данной статье применительно к школам или учащимся, требует разъяснения. Автор ни в коем случае не собирается использовать его в привычном для нас понимании, имеющем зачастую негативный и даже оскорбительный оттенок: слабые есть плохие, неуспешные, запущенные и т.п. Под слабыми мы понимаем школы, находящиеся в проблемной ситуации и нуждающиеся в дополнительной поддержке. Очевидно, что это школы, стабильно демонстрирующие низкие результаты. Однако причина таких результатов далеко не всегда зависит от самой школы и связана с ее внутренней политикой (слабое руководство, недостаточная квалификация педагогов и т.д.).

Договоримся
о понятиях

¹ Hawker D. Assessing the quality of learning outcomes in secondary education. Khanty-Mansiysk Education Conference, October 2007.

Опыт Великобритании

В Великобритании для определения слабых школ используется набор различных данных: результаты национальных тестов, добавленная стоимость (динамический показатель, показывающий прирост в результатах ученика, достигнутый благодаря работе школы), результаты национальной инспекции, упоминания в СМИ, другие свидетельства. При этом определяющими показателями являются низкий результат теста и неадекватная динамика результатов учащихся школы на протяжении нескольких лет.

Портрет слабых школ выглядит следующим образом: они расположены в бедных районах, в них высокая текучесть учителей и концентрация детей из семей с низким социально-экономическим статусом, предпринятые ранее вмешательства не были успешными.

Зачастую низкие результаты во многом определяются проблемным социальным контекстом, в котором находится школа. Такие школы, как правило, располагаются в экономически слабо развитых территориях, в них обучаются дети из наименее благополучных социальных слоев. Как отметила М.А. Пинская на семинаре НИУ ВШЭ: «*Это школы, обучающие сложных детей из неблагополучных семей и к тому же не имеющие для этого достаточного кадрового ресурса*»².

Повод для
разговора

Чтобы обозначить проблематику, рассматриваемую в статье, обратимся к данным международного сравнительного исследования PISA (*Programme for International Student Assessment*), проводимого Организацией экономического сотрудничества и развития (OECD) начиная с 2000 г. Напомним, что PISA — это международная программа, в рамках которой проводится оценка способности 15-летних учащихся использовать приобретенные в школе знания и опыт для широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Исследование проводится трехлетними циклами. Ключевой вопрос исследования — «Обладают ли учащиеся 15-летнего возраста, получившие общее обязательное образование, знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в обществе?» Основными объектами для оценки являются читательская грамотность, математическая грамотность и естественно-научная грамотность.

7 декабря 2012 г. в Российской академии образования состоялась презентация результатов исследования PISA-2009. Наиболее «впечатляющий» для автора статьи результат, который продемонстрировали наши дети, а точнее, наша система образования, состоит в том, что почти четверть российских учеников находятся в зоне неуспеха, т.е. они не достигли второго уровня в классификации PISA (рис. 1)³.

² Фрумин И., Пинская М., Косарецкий С., Плехотнюк Т. «Школы, работающие в сложных социальных контекстах: «тонущие» и «борющиеся». Доклад на семинаре «Актуальные исследования и разработки в области образования» Института развития образования НИУ ВШЭ, 19 апреля 2011 г. <http://iro.hse.ru/seminar2010-2011>

³ Первые результаты международной программы PISA-2009. Материалы для обсуждения. <http://centeroko.ru/public.htm>

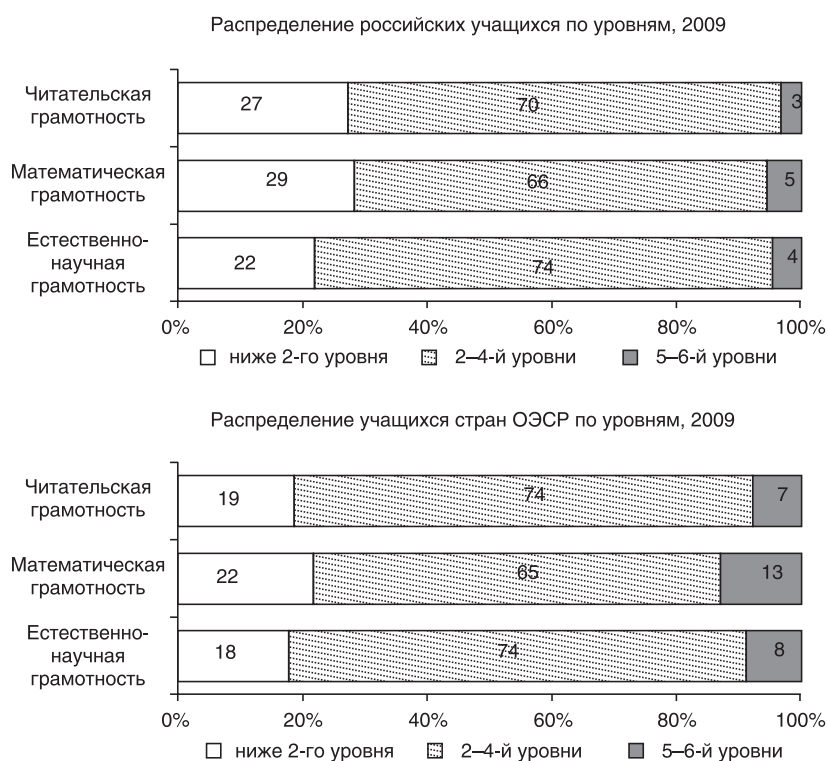


Рис. 1. **Распределение российских учащихся и учащихся стран ОЭСР по уровням достижений в PISA-2009**

Определение читательской грамотности в исследовании PISA

Читательская грамотность — способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни.

Поясним, что *2-й уровень* считается пороговым, при его достижении учащиеся начинают демонстрировать применение знаний и умений в простейших неучебных ситуациях. На *4-м уровне* проявляется способность использовать имеющиеся знания и умения для получения новой информации. Достижение же 5-го и 6-го уровней означает, что учащиеся самостоятельно мыслят и способны действовать в сложных условиях.

Таким образом, приведенные выше результаты показывают, что более четверти наших школьников не способны демонстрировать применение своих знаний в самых простейших учебных ситуациях. При этом по странам ОЭСР доля таких низких результатов ниже российских. Если же мы зададимся вопросом «*А какова динамика доли таких слабых детей на промежутке 2000–2009 годов?*», то ответ будет простой: эта доля остается практически неизменной. В табл. 1 приведены результаты сравнительного ис-

следования 2009 г. и тех лет, когда в PISA делался акцент на конкретный вид грамотности (при этом на него были ориентированы две трети заданий теста). Как видно, за 9 лет и 4 среза PISA мы так и не сумели изменить этот негативный тренд и создать условия для помощи детям, нуждающимся в поддержке.

Таблица 1. Доля российских учащихся, результаты которых не достигли 2-го уровня в исследовании PISA 2000–2009⁴

Виды грамотности	2000	2003	2006	2009
Читательская	27,4			27,4
Математическая		30,2		28,6
Естественнонаучная			22,2	22,0

Еще один повод для серьезных раздумий нам дает сопоставление результатов Финляндии и России в PISA-2009. Как мы знаем, маленькая социально ориентированная и экономически развитая Финляндия является одним из постоянных лидеров данного исследования. В то же время Россия демонстрирует устойчиво невысокие результаты, находясь ниже среднего международного уровня и занимая не самые высокие места⁵. Давайте посмотрим, за счет чего мы проигрываем финнам. Для этого обратимся к данным Центра образовательного оценивания Хельсинкского университета.

Таблица 2. Сравнение результатов Финляндии и России в PISA-2009⁶

Виды грамотности	ФИНЛЯНДИЯ (5810 участников)			РОССИЯ (5308 участников)		
	Мин. балл	Макс. балл	Средн. балл	Мин. балл	Макс. балл	Средн. балл
Читательская грамотность	184	744	531	124	750	462
Математическая грамотность	210	783	537	191	797	469
Естественно-научная грамотность	218	799	549	133	796	480

⁴ PISA-2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance since 2000. Volume V © OECD, 2011. <http://www.pisa.oecd.org>

⁵ Из 65 стран—участниц PISA-2009 Россия поделила 41–43-е места по читательской грамотности, 38–40-е — по математической, 37–40-е — по естественнонаучной.

⁶ Хаутамяки Я. Психологическая теория и реформы в образовании: использование результатов международных сравнительных исследований для понимания национальных систем школьного образования. PISA и пилотный проект Евросоюза «Обучение учиться» как примеры. Доклад на семинаре «Актуальные исследования и разработки в области образования» Института развития образования НИУ ВШЭ, 10 марта 2011 г.: <http://iro.hse.ru/seminar2010-2011>

Опыт Финляндии

В Финляндии 30% детей охвачены различными программами поддержки детей со специальными потребностями.

«Нам дешевле оплачивать финансирование образовательных программ, нежели преодолевать возможные негативные социальные последствия — борьбу с преступностью, наркоманией и т.п.»

Таблица 2 дает нам возможность сравнить между собой высокие и низкие результаты Финляндии и России. Мы можем увидеть, что наши самые сильные школьники по читательской и математической грамотностям показывают результаты выше лучших финских школьников (750 баллов против 744 и 797 баллов против 783 соответственно), да и по естественно-научной грамотности они почти на одном уровне. При этом результаты наших наиболее слабых учеников очень сильно уступают финнам: мы проигрываем 60 баллов по читательской грамотности, 19 баллов — по математической и целых 85 баллов — по естественно-научной. Таким образом, справедливо выдвинуть весьма правдоподобную гипотезу о том, что наши посредственные результаты в PISA связаны именно с неадекватно низкими результатами самых слабых российских учащихся.

Логично предположить, что адресная поддержка самых слабых школьников и школ должна быть одним из государственных образовательных приоритетов. А что же мы имеем в реальности?

Отдадим должное: в последние годы государство на федеральном и региональном уровнях стало выделять ресурсы, предназначенные всем школам страны, а не только признанным лидерам. Речь идет и о подключении школ к сети Интернет, и о поставках различного учебного оборудования, и о повышении квалификации учителей, и о целом ряде других мероприятий. И все же основной акцент в наших модернизационных усилиях сделан именно на работу с лидерами и сильными. Вот примеры хорошо известных государственных инициатив:

1. Всероссийский конкурс «Лучшие школы России» (Минобрнауки России).
2. Поддержка талантливых и одаренных (президентская инициатива «Наша новая школа»).
3. Инновационные школы (ПНПО⁷).
4. Лучшие учителя (ПНПО).
5. Федеральные и исследовательские университеты (ПНПО).
6. Инновационные образовательные программы вузов (ПНПО).
7. Инновационные образовательные программы учреждений НПО/СПО (ПНПО).
8. Инновационная сеть «Школы Сколково» (госпрограмма «Развитие образования»⁸).

Наши приоритеты

⁷ ПНПО — приоритетный национальный проект «Образование».

⁸ Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. (в стадии разработки).

Почему же мы с таким завидным постоянством делаем ставку на сильных? Думается, что здесь есть комплекс причин. Назовем три наиболее правдоподобные, с точки зрения автора, оставляя за читателем право продолжить этот список.

1. Лидерство — часть нашей национальной культуры. У России есть исторически сложившаяся черта лидера, победителя. Стремление к лидерству и превосходству в культуре, политике, науке, военном деле — вещь для нас вполне естественная. Эта черта привычным образом переносится и на социальную сферу, включая образование.

Как следствие, мы имеем: 1) помимо сети детско-юношеских спортивных школ самые сильные спортивные школы (например, школы олимпийского резерва); 2) помимо обычных музыкальных школ элитные специальные музыкальные школы; 3) различные специализированные школы (например, физико-математические, такие как СУНЦ МГУ⁹); 4) победителей международных олимпиад; 5) инновационный центр «Сколково»; и т.д.

2. Вера в то, что лидеры, подобно локомотиву, смогут вытащить всех остальных — подадут положительный пример, вдохновят, поделятся опытом. И, в соответствии с этой верой, следование принципу: раз денег на развитие немного, надо ставить на лидеров.

3. Желание как можно быстрее потратить выделенные в рамках нацпроекта «Образование» государственные средства, продемонстрировав при этом какие-то положительные результаты. «Освоить» средства и дать видимый результат смогут, конечно же, наиболее сильные школы в регионах России (у них всегда есть что продемонстрировать и без нацпроекта!) — поэтому деньги выделяются именно им.

Игра не стоит свеч

К большому сожалению, ставка на образовательных лидеров не сможет улучшить ситуацию во всей системе образования. Надежда, что школы-лидеры покажут всем вдохновляющий пример работы, станут образцом для подражания, апробируют и предложат другим образцы «правильной» и эффективной работы, является не более чем несбыточной мечтой.

Зарубежные исследователи (например, ученые Института образования Лондонского университета), занимающиеся работой со слабыми школами, показали, что стратегии, которые используются сильными школами для собственного развития, не подходят для слабых школ и не могут ими использоваться в силу ряда причин (культурных, социальных, ресурсных, человеческих и т.п.)¹⁰. Таким образом, ставка на сильных в надежде, что они вытащат из бо-

⁹СУНЦ МГУ — специализированный учебно-научный центр МГУ — школа им. А.Н. Колмогорова.

¹⁰ Харрис Альма (Harris Alma), руководитель Лондонского центра лидерства в обучении при Институте образования Лондонского университета. Выступление на семинаре НИУ ВШЭ по проекту «Разработка и пилотирование специальных муниципальных и региональных программ по повышению качества образования в школах, имеющих низкие результаты».

лота остальных, заведомо проигрышна. Отсюда понятно, что любые меры, направленные на поддержку исключительно лучших и успешных, только усиливают разрыв между сильными и слабыми, консервируют ситуацию образовательного и социального неравенства.

Из вышеизложенного становится ясна необходимость смены акцентов в наших образовательных приоритетах. Иначе говоря, стратегия *Поддержка сильных в условиях забвения слабых* должна быть изменена на стратегию *Поддержка слабых в условиях предоставления автономии сильным*. Смена стратегии

Лидеры являются самодостаточными игроками в образовании, они нуждаются не столько в дополнительных ресурсах (которым рады, конечно, все), сколько в реальной автономии, доверии и снижении бюрократической нагрузки (контроль и отчетность со стороны вышестоящих органов). Для них должен работать принцип, сформулированный Майклом Барбером: *вмешательство со стороны государства должно быть обратно пропорционально успеху*¹¹, т.е. чем выше успехи, тем слабее контроль. Слабым же школам требуется реальная помощь. Самостоятельно им трудно выбраться из сложной ситуации. Для этого следует осуществлять программы поддержки — адресные, ограниченные во времени и базирующиеся на выявлении факторов, обуславливающих слабость конкретной школы.

Одно из возможных решений лежит на поверхности и могло бы быть реализовано в рамках приоритетного национального проекта «Образование» без каких-либо дополнительных усилий и финансовых вливаний. Речь идет о модели выделения грантов школам-лидерам. Критерий выделения одного миллиона рублей мог бы быть следующим: средства получает сильная школа из региона РФ при условии, что она реализует проект по кооперации с одной-двумя менее успешными школами. В этом случае средства гранта тратятся не только на реализацию программы развития школы-победителя, но и на проведение совместных мероприятий по поддержке учителей и учащихся более слабых образовательных учреждений. Справедливости ради надо отметить, что такие прецеденты имели место, хотя и были редким исключением из общего правила. Например, подобный критерий был применен в Ханты-Мансийском автономном округе, Югра, при проведении ПНПО в 2007 г., но это является редким исключением из общего правила.

Другой, более системный подход к работе со слабыми школами связан с изменением способа анализа и использования управленцами результатов различных оценочных процедур. Традиционно мы ориентированы на принятие «простых» решений, когда выстра-

¹¹ Барбер М. Приказано добиться результатов. Как была обеспечена реализация реформ в сфере государственных услуг Великобритании. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011.

ивается линейных рейтинг результатов, показанных школами (например, по результатам ЕГЭ), а затем принимается решение поощрить сильных (находящихся вверху рейтинга) и наказать слабых (находящихся внизу). Поскольку такая модель совершенно не учитывает условия, в которых находятся школы, то происходит сравнение «пингвинов с помидорами». Мы почему-то наивно полагаем, что школа с большим количеством детей из семей с низким социально-экономическим статусом должна демонстрировать результаты, сопоставимые с теми, которые показывают образовательные учреждения, обучающие детей из обеспеченных семей.

Справедливое сравнение должно основываться на кластерном анализе данных и выявлении факторов, лежащих в основе низких результатов конкретного образовательного учреждения (рис. 2).

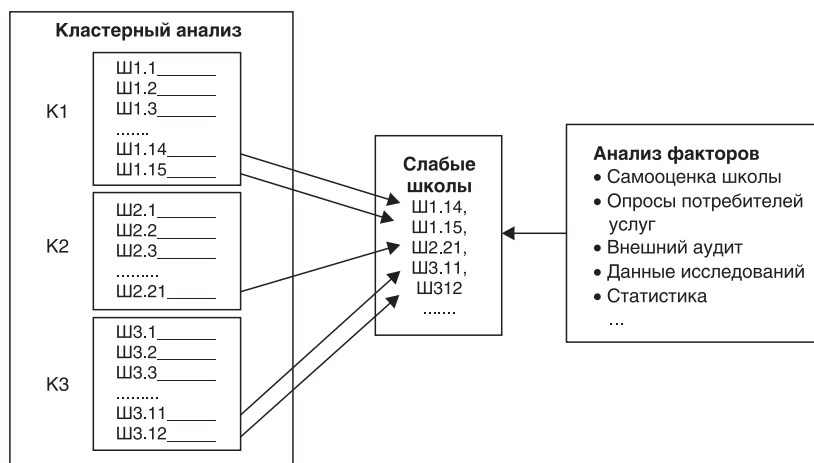


Рис. 2. **Определение слабых школ на основе кластерного анализа результатов**

Опыт Англии

Государственная инспекция в образовании Ofsted.

Когда инспекция обнаруживает слабые школы, то:

- туда направляются квалифицированные специалисты для проведения анализа проблем;
- составляется программа преобразований;
- школа получает несколько опытных тьюторов;
- ей выделяются дополнительные ресурсы для осуществления необходимых преобразований;
- работа школы довольно серьезно контролируется.

При таком подходе слабая школа — это образовательное учреждение, находящееся внизу списка группы школ (кластера), схожих по ряду характеристик (место расположения, число детей из семей с низким социально-экономическим статусом, число учащихся с неродным русским языком и т.п.). Каждая слабая школа

«несчастлива по-своему», в основе ее неуспеха лежит уникальная комбинация причин. Поэтому важно проводить анализ факторов, обуславливающих низкие результаты, и формулировать адресные меры поддержки.

Таким образом, при оценке деятельности школ необходимо отказаться от линейного рейтинга и перейти к кластерному сравнению результатов и анализу факторов, лежащих в основе низких результатов (рис. 3).

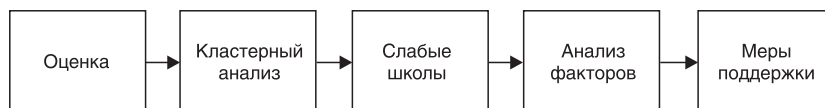


Рис. 3. **Управленческий цикл, ориентированный на поддержку слабых**

Завершая разговор, хочется поставить вопрос: а есть ли перспективы перехода к реальной поддержке слабых школ? Станет ли эта тема объектом внимания государственной образовательной политики? Пока о конкретных шагах говорить не приходится, но позитивным сигналом является начавшееся в публичном пространстве обсуждение этого важного вопроса. Вот свидетельства, которые автору удалось обнаружить.

Поддержка слабых. Есть ли перспективы?

1. Последние три года НИУ ВШЭ ведет научные исследования по школам, работающим в сложных социальных контекстах. Результаты исследований активно обсуждаются в профессиональном сообществе.

2. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг.¹² включает основное мероприятие 2.2. *Развитие общего образования*, в рамках которого будет проводиться «Поддержка школ с высокой долей обучающихся, находящихся в трудной жизненной ситуации; школ, показывающих низкие образовательные результаты».

3. Разрабатываемая стратегия социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. также говорит о «поддержке образовательных учреждений, работающих с наиболее сложными контингентами учащихся, реализующих программы образовательной и социальной интеграции...»¹³

4. В докладе «Управление качеством образования в условиях реализации стандартов нового поколения» (<http://www.sakha.gov.ru/node/58058>) от 27 января 2012 г. министр образования Республики Саха (Якутия) А.С. Владимиров сделал акцент на необходимости повернуться лицом к слабым школам: «*Ранее мы больше*

¹² В стадии подготовки.

¹³ Предложения по актуальным вопросам социально-экономической стратегии России до 2020 г. Доклад экспертной группы № 8 «Развитие сферы образования и социализации в среднесрочной перспективе».

внимания уделяли сильным школам, победителям разных конкурсов, чьи учителя и дети постоянно находились, конечно, заслуженно, в поле внимания, они получали премии, гранты, новое оборудование. Теперь предлагаю перейти к тактике поддержки слабых школ, она может быть индивидуальной и разовой, на конкурсной основе...»

5. Заявления руководителей г. Москвы.

Выступление руководителя департамента образования Москвы И. Калины 22.01.2011: *«Сегодня мы делаем стажировочные площадки для школ с более слабыми результатами на базе школ с сильными результатами. Силами педагогов сильных школ организуем дополнительный контроль и методическую поддержку».*

Выступление мэра Москвы С. Собянина 17.04.2011 (http://www.mos.ru/authority/activity/social/index.php?id_14=18682&id_4=19467&id=30).

В отношении всех «проблемных» школ Москвы приняты индивидуальные планы по улучшению качества образования: *«Речь идет и о замене руководства школы, и о дополнительной аттестации учителей, и о дополнительном обучении их, и о стажировках. Подобные школы ни ликвидировать, ни укрупнять не планируется».*

6. Предвыборная программа М. Прохорова, 30.11.2011, (<http://vybor-prokhorov.livejournal.com/277.html>). *«Надо создать систему кадровой поддержки более слабых школ, в том числе: организацию стажировок учителей, направления в эти школы учителей-наставников на срок до 1 года, проведение выездных мастер-классов ведущих педагогов».*

7. В. Путин в статье «Строительство справедливости. Социальная политика для России» (газета «Комсомольская правда», 13.02.2012) отмечает: *«Дети не должны быть заложниками социального или культурного статуса своих семей. **Если школы работают в трудных социальных условиях, то и они, а не только гимназии и лицеи, работающие, как правило, с благополучными детьми, должны получать специальную поддержку** — и методическую, и кадровую, и финансовую».*

НЕРАВЕНСТВО ШКОЛ. ЕЩЕ ОДИН ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ

М.Л. Агранович

*Это только на первый взгляд
между мужчиной и женщиной
нет никакой разницы.*

«Юноша и девушка», брошюра
издательства «Знание»

Дифференциация школ как тенденция привлекает к себе все большее внимание. Она снижает равенство доступа к образованию определенного качества для разных групп населения, порождая тем самым неравенство возможностей индивидуального и профессионального роста, усиливая и закрепляя социальную стратификацию. В территориальном разрезе она приводит к дифференциации человеческого капитала, снижает инвестиционную привлекательность отдельных территорий, углубляя региональную поляризацию в социально-экономическом развитии. На национальном уровне дифференциация школ, как наглядно показывает анализ результатов PISA, снижает качество образования в стране в целом.

Предпринимаемые в последние годы усилия по решению этой проблемы успехом не увенчались, поскольку реализация стратегии поддержки лидеров, которая лежала в основе многих начинаний, и в первую очередь национального проекта «Образование», только усилила межшкольную дифференциацию. Достаточно посмотреть на критерии отбора школ-грантополучателей, чтобы понять: проект поддерживает сильных и развитых. При этом, как показали результаты последнего раунда PISA, продвинутых российских участников больше не стало, зато доля выполняющих задание на низком уровне увеличилась.

Второй фактор, который, как представляется, сыграл негативную роль в последние годы, — увлечение использованием результатов ЕГЭ как единственного мерила качества образования. Действительно, Единый государственный экзамен сегодня является единственным унифицированным измерителем результатов образования, внешним по отношению к школе, и неудивительно, что его результаты стали использоваться для оценки на всех уровнях — и школьными учителями, и губернаторами. Заметим в скобках, что это повсеместное использование ЕГЭ в качестве критерия оценки негативно отразилось на достоверности результатов Единого государственного экзамена — чем выше цена показателя, тем больше вероятность его искажений.

Утверждая, что школа с низкими показателями по ЕГЭ плохая (или слабая), и осознавая при этом, что результаты ЕГЭ — это функция социально-экономического статуса (СЭС) семей, мы оказываемся в тупиковой ситуации, поскольку воздействовать на СЭС семей не в наших силах, а стратегия «перемешивания» не только трудно реализуема, но и сомнительна в смысле результативности. При перемешивании всегда есть риск, что школа станет либо лучше — и тогда слабые ученики, которые не хотят учиться, уйдут в более слабые школы, где им комфортнее; либо хуже — и тогда часть более сильных учеников уйдет в более сильные школы, а оставшиеся не смогут реализовать свой образовательный потенциал.

Однако ЕГЭ оценивает только одну составляющую результатов образования — уровень знаний в соответствии с образовательным стандартом. ЕГЭ как основная форма вступительных экзаменов в вузы имеет слишком высокую цену не только для выпускников и их родителей, но и, по указанным выше причинам, для многих других участников образовательного процесса. В силу этого он не может оставаться объективным. И, наконец, ЕГЭ как оценка индивидуальных достижений и, в усредненном варианте, как оценка школ и территориальных (муниципальных, региональных) образовательных систем зависит от слишком большого количества внешних факторов, чтобы основывать на нем сравнение учителей, школ и т.д. Тем не менее прямое использование результатов ЕГЭ во всевозможных рейтингах, аттестациях и так далее, вплоть до учета при назначении заработной платы, привело к тому, что остальные составляющие образования отошли на второй план.

Результатом осознания этой негативной тенденции стала попытка исправить ситуацию с помощью введения портфолио, которая, однако, представляется малоперспективной. Во-первых, «цена» ЕГЭ и портфолио принципиально разная, и, во-вторых, неясен потребитель портфолио: кому оно нужно, как его использовать, какие решения можно принимать на его основе, какую роль оно может сыграть в послешкольной жизни выпускника.

Дифференциация школ в России существует и, как показывают многие исследования, возрастает или как минимум не снижается. Одновременно растет и неравенство доступа к качественному образованию, поскольку увеличивается разрыв уровней образования, обеспечиваемых разными школами, а семьи далеко не всегда могут выбрать школу по своему желанию. Свидетельством этому служат громкие истории с ночными очередями на зачисление в первый класс даже в далеко не лучшие школы в Москве. Попытки решить эту проблему территориальной привязкой учеников к школам, как мне кажется, только усугубят проблему и создадут еще одну коррупциогенную зону.

Различия между школами определяются многими факторами, в первую очередь внешними. Главный из них — социально-экономический статус семей учащихся. При этом надо отметить, что

анализ данных международного исследования качества образования PISA показал, что в России этот фактор, являясь ведущим, оказывает меньшее влияние на межшкольные различия в результатах учащихся, чем в других странах. В числе других факторов, определяющих качество образования в школе, можно назвать:

информационно-культурную среду — наличие в данном населенном пункте или в транспортной доступности (в случае крупных городов) музеев, театров, библиотек и т.п.;

образовательную среду — наличие в населенном пункте образовательных учреждений других уровней, от дошкольных до НПО, ссузов и вузов;

социальную среду в прилегающем к школе микрорайоне (социальное окружение) — уровень преступности, занятость населения и т.д.

Часто в качестве критерия кластеризации школ с точки зрения результатов обучения используют размер школы (численность учащихся). Однако этот показатель отражает, скорее, другие факторы и сам по себе, при условии развитой информационно-культурной и образовательной среды, роли не играет. Некоторые небольшие частные школы в крупных городах вполне успешны. В то же время надо отметить, что наличие не менее двух классов в параллели создает конкурентную атмосферу, которая, даже не будучи выраженной в явной форме, способствует повышению качества образования.

Что реально означают различия между школами с точки зрения качества образования? Для ответа на этот вопрос необходимо договориться о том, что понимать под качеством образования. В самом общем виде качество школьного образования определяется его целью — наилучшим образом подготовить молодого человека к послешкольной жизни. Это означает, что учебные результаты и их измеритель ЕГЭ не могут быть единственным способом оценки качества образования, поскольку знания и поступление в вуз не являются единственным критерием социальной и профессиональной успешности. В этом случае нужно говорить и о других задачах образования и, соответственно, оценивать его качество, исходя из уровня решения этих задач той или иной школой.

Оценка общеобразовательных учреждений с позиции качества образования — это оценка того, как школа решает стоящие перед ней задачи. Анализ литературы¹ позволил выделить три группы таких задач.

¹ Расширение возможностей и развитие способностей молодежи. Новые задачи среднего образования / пер. с англ. М.: Издательство «Весь мир», 2006; Отчет по результатам опроса населения по проблемам образования. Московская школа социальных и экономических наук Академии народного хозяйства при Правительстве РФ, Всероссийский центр изучения общественного мнения. 2003; *Абрамов А.К.* К программе обновления содержания общего среднего образования // Первое сентября. 2000. 11 июля; Концепция структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе) // Первое сентября. 1999. № 88; Что для вас идеальная школа? // Известия.RU. 2004. 01. 12:29; и др.

1. Учебные задачи: обеспечить освоение учениками совокупности предметных и надпредметных знаний и умений (предметных компетентностей), которые позволяют выпускнику быть успешным на следующей ступени образования или в трудовой деятельности, включая навыки обучения, самообразования, поиска информации и т.п.

2. Адаптационные задачи: дать навыки, которые позволяют выстроить жизненную перспективу (профессиональную карьеру) и включиться в экономическую и социальную жизнь общества (навыки принятия ответственных решений, коммуникативные навыки, навыки коллективной работы и т.п.).

3. Социализационные задачи: дать навыки, обеспечивающие включение в жизнь социума, в том числе воспитать толерантность, повысить жизнеспособность (заложить основы здорового образа жизни²), снизить риски социальной эксклюзии для детей из групп риска (неблагополучных семей), такие как преступность, безнадзорность и т.п.

Приоритетность задач, стоящих перед конкретной школой, определяется в первую очередь контингентом учащихся, социально-экономическим положением их семей, образованием родителей, а также средой, в которой функционирует школа, о чем мы писали выше. Часть из этих внешних факторов поддается управлению, но далеко не во всех случаях. Остальные факторы приходится рассматривать как экзогенные и думать о возможных формах компенсации, если их влияние носит негативный характер.

Таким образом, школы различаются не по количеству компьютеров и квалификации учителей, а по приоритетности стоящих перед ними задач и тому, как эти задачи решаются. Причем приоритетность задач определяется не вышестоящим начальником, и не директором совместно с педагогическим коллективом, и даже не попечительским советом, хотя каждая из упомянутых структур в той или иной форме стремится сформулировать миссию школы. Приоритетность задач объективно обусловлена внешними факторами. Более того, ошибочное определение «миссии школы» начальством или самим учебным заведением может привести к существенному ухудшению показателей и неэффективной растрате сил и ресурсов на априори недостижимые или второстепенные задачи в ущерб реальным или первостепенным. Экспериментальная проверка методики оценки школ по уровню решения стоящих перед ними задач показала, что политика школы, сформулированная неадекватно заданной внешними факторами приоритетности этих задач, приводит к снижению показателей уровня решения всех трех групп задач.

Представляется целесообразным провести кластеризацию школ по приоритетности стоящих перед ними задач и определить

² Своего рода идеальное ОБЖ, которое учит, что пить воду надо покупную, а растворитель не надо пить вообще.

рычаги образовательной политики, адекватные каждому кластеру. Риск этого подхода заключается в том, что сегментация школ в условиях низкой мобильности учащихся может создать дополнительные барьеры для учеников, мотивированных на получение знаний, и/или усугубит дифференциацию школ по социальному признаку.

С позиции выравнивания доступа к качественному образованию из приведенных нами рассуждений можно сделать вывод о необходимости следующих шагов.

1. Отказаться от деления школ на хорошие и плохие по критерию среднего балла ЕГЭ. Хорошая школа не только та, выпускники которой поступают в престижные вузы (скорее всего, они поступили бы в любом случае, пользуясь поддержкой родителей), но и та, выпускники которой при минимально допустимом балле ЕГЭ работают, учатся, заводят семью, одним словом, находят свое место в жизни в условиях высокой молодежной безработицы.

2. Перейти к комплексной оценке школ, включающей уровень освоения образовательного стандарта, показатели, характеризующие адаптационные и социализационные навыки выпускников. Такая оценка нужна для выявления сильных и слабых сторон школы, причин отставаний, необходимости оказания помощи, а не для награждений и наказаний.

3. Создать систему идентификации «миссии» каждой школы через приоритетность стоящих перед ней задач и выработки адекватной этой «миссии» образовательной политики, рычагами которой являются: структура дополнительных образовательных услуг, профилизация в старшей школе, выбор школьного компонента.

4. Разработать комплекс программ повышения квалификации учителей в зависимости от контингента и условий функционирования школы.

5. Создать систему выявления и индивидуальной поддержки как одаренных, так и мотивированных на обучение детей.

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ
ОПЫТ РАЗРАБОТКИ
И РЕАЛИЗАЦИИ
СТРАТЕГИЙ
ВЫРАВНИВАНИЯ
ШАНСОВ ДЕТЕЙ
НА КАЧЕСТВЕННОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ,
ПОДДЕРЖКИ
ШКОЛ С НИЗКИМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
РЕЗУЛЬТАТАМИ**

ЧТО МЫ ЗНАЕМ О РОЛИ ШКОЛ В ВОСПРОИЗВОДСТВЕ СОЦИАЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА

Г.А. Ястребов

(по материалам ведущих социологических изданий¹ начиная с 1970-х годов)

Обсуждаемая сегодня проблема неравного доступа к качественному образованию, безусловно, принадлежит к числу актуальных в России. И дело уже не просто в масштабах социального расслоения² — куда более серьезным представляется другое обстоятельство, связанное с тем, что в России за постсоветские годы существенно изменился *характер социальных перемещений*, т.е. принципы, в соответствии с которыми люди занимают определенное положение в обществе или претендуют на определенный уровень материального вознаграждения. И, к сожалению, это уже не только тревожное ощущение, а научно установленный факт. В 2011 г. мне довелось защищать на эту тему кандидатскую диссертацию³, в которой на специально собранном эмпирическом материале⁴ было установлено, что карьерные (а вместе с ними и социальные) перспективы россиян все в меньшей степени зависят от таких факторов, как уровень образования, профессионализм, личные качества и т.п., и все в большей степени определяются социальным происхождением и прочими не зависящими от людей факторами. Отнюдь не вселяет оптимизма и низкий уровень социальной мобильности в нашей стране, что является специфиче-

¹ American Journal of Sociology, American Sociological Review, Sociology of Education, Research in Social Stratification and Mobility.

² По показателю неравенства доходов наша страна сегодня опережает многие европейские страны, включая своих восточноевропейских соседей. Согласно исследованию, проведенному рядом коллег из НИУ ВШЭ и журнала «Эксперт», это неравенство стабильно увеличивалось на протяжении последних 20 лет, и нет никаких оснований полагать, что эта тенденция в ближайшем времени поменяется. См.: Уровень и образ жизни населения России в 1989-2009 гг. Доклад к XII международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2011. http://www.hse.ru/data/2011/04/05/1211687550/Mode_of_life.pdf

³ Ястребов Г.А. Характер стратификации российского общества в сравнительном контексте: от «высоких» теорий к грустной реальности // Вестник общественного мнения. 2011. № 4 (106). С. 19–31; Ястребов Г.А. Воспроизводство социально-профессиональных групп в современной России // Мир России: Социология, этнология. 2009. № 2. С. 116–140.

⁴ Речь идет о трех представительных опросах экономически активного населения России, проводившихся под руководством профессора О.И. Шкаратана в 1994, 2002 и 2006 гг. и разработанных специально для изучения форм и процессов социального расслоения.

ским обстоятельством, отличающим Россию не только от развитых западных обществ, но и от большинства постсоциалистических стран, где жизненные шансы людей все же в большей степени зависят от их личных достижений, а не внешних обстоятельств.

Однако при актуальности общей проблемы растущего социального неравенства и более частной проблемы неравенства образовательных возможностей нельзя забывать, что российская ситуация, при всей ее сложности, не столь уж уникальна. Пройдя за последние 20 лет ускоренный курс рыночной экономики, Россия сегодня сталкивается практически с теми же проблемами, с которыми западные страны столкнулись как минимум полвека назад. За это время ими был накоплен немалый опыт, причем как научный, так и практический. Но, к сожалению, есть стойкое впечатление, что этот опыт пока еще слабо изучен лицами, ответственными за проведение социальной и образовательной политики в нашей стране. В связи с этим задачу данной статьи я вижу в том, чтобы кратко ознакомить читателя с наиболее интересными результатами и идеями, накопленными нашими коллегами за рубежом в ходе их продолжительного научного поиска. Этот беглый обзор, как мне представляется, может оказаться полезным не только при разработке практических рекомендаций по регулированию образовательной и социальной политики, но и, что немаловажно, при планировании и проведении дальнейших научных исследований по данной проблематике в нашей стране.

К числу классических исследований, где роль и функции образования обсуждаются в контексте проблемы воспроизводства социального неравенства, как правило, относят фундаментальные работы американского социолога Дж. Коулмена⁵ и французского социолога П. Бурдьё⁶. Без ссылок на эти работы или упоминания этих фамилий сегодня не обходится, пожалуй, ни одно приличное исследование, так или иначе посвященное сюжетам образования и социального неравенства. И действительно, до появления этих фундаментальных работ в конце 1960-х — второй половине 1970-х годов в охваченных эйфорией послевоенного экономического роста западных странах, и в особенности США, где воплощенный в «американской мечте» принцип равных возможностей чуть ли не официально был возведен в ранг высшей ценности, господствовало представление об образовании как об одном из наиболее эффективных «социальных лифтов», выравнивающим шансы выходцев из разных социальных слоев на получение достойной профессии и достижение соответствующего социального статуса.

Однако постепенно эти иллюзии развеялись. Несмотря на широко распространенные требования равенства возможностей, элиты приспособили новые стратегии, чтобы обеспечить свою преем-

⁵ Coleman J. et al. *Equality of Educational Opportunity*. N.Y.: Arno Press, 1979.

⁶ Bourdieu P., Passeron J.-C. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications, 1977.

ственность от поколения к поколению, и, как это ни парадоксально, образовательная система заняла в этих стратегиях ключевое место. С помощью педагогических методов, отношений между учителем и учениками, отбора учебных курсов и методов селекции экономически привилегированные и хорошо образованные дети получили преимущества по сравнению с менее привилегированными и менее обученными. Реализация этой стратегии социального воспроизводства, в соответствии с авторской концепцией П. Бурдьё, в процессе обучения происходит через активацию детьми абстрактной совокупности нематериальных ресурсов семьи, таких как уровень образования родителей, манеры, язык и т.п., соответствующие определенному социальному статусу. Эта концепция широко известна как концепция «культурного капитала».

О том, что подобные стратегии сегодня довольно активно эксплуатируются семьями в целях обеспечения своим детям определенных преимуществ при обучении, свидетельствует целый ряд современных исследований. Так, установлено, что в ранней школе дети из социально продвинутых семей не только гораздо чаще обращаются за помощью к учителям, чем дети из социально уязвимых семей, но и делают это весьма напористо и изоциренно, порой даже не пренебрегая возможностью перебить преподавателя в процессе изложения материала⁷. Эта модель поведения обусловлена спецификой воспитания: в семьях с высоким культурным и социально-экономическим статусом родители нередко воспитывают своих детей таким образом, чтобы они проявляли большую активность в процессе обучения. Кроме того, обеспеченные родители сами проявляют большую сознательность по отношению к своим детям и весьма активно взаимодействуют с учителями и школой⁸, вплоть до непосредственного участия в образовательном процессе (взаимные консультации с учителями и т.п.)⁹.

Совсем недавно, в работе 2010 г., на представительном массиве данных по нескольким странам было установлено, что культурный капитал семьи (измерявшийся, впрочем, косвенно, но довольно простым параметром — размером семейной библиотеки) оказывает значимое влияние на жизненные шансы детей, причем связь эта проявляет себя устойчиво независимо от типа страны или уровня ее экономического развития¹⁰. Мысль исследователей была довольно простой: наличие в семье солидной библиотеки в большинстве случаев указывает на наличие определенной культуры, в системе

⁷ *Calarco J.M.* «I Need Help!» Social Class and Children's Help-Seeking in Elementary School // *American Sociological Review*. 2011. 76(6). P. 862–882.

⁸ *Useem E.L.* Middle Schools and Math Groups: Parents' Involvement in Children's Placement // *Sociology of Education*. 1992. 65(4). P. 263–279.

⁹ *Lareu A.* Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital // *Sociology of Education*. 1987. 60(2). P. 73–85.

¹⁰ *Evans M.D.R. et al.* Family Scholarly Culture and Educational Success: Books and Schooling in 27 Nations // *Research in Social Stratification and Mobility*. 2010. 28. P. 171–197.

ценностей которой особое место занимает культура чтения — один из важнейших навыков, определяющих способность усваивать новую информацию и, как следствие, непосредственно влияющих на академическую успеваемость. В действительности оказалось, что дети из таких семей при прочих равных условиях учатся лучше, чем дети из семей, где нет культа книги, причем устойчивое присутствие этого эффекта во всех странах было установлено отдельно и независимо (!) от уровня образования родителей.

О том, что развитые навыки чтения у школьников дают серьезные преимущества при обучении в школе, свидетельствуют результаты и другого исследования, проводившегося группой голландских исследователей, утверждающих, что этот компонент культурного багажа является едва ли не решающим с точки зрения обеспечения успеваемости в школе¹¹.

Более тщательные качественные исследования, осуществленные в ряде американских школ¹², также свидетельствуют о высокой значимости культуры языка и общения, которая высоко ценится учителями и нередко служит источником предвзятых оценок относительно способностей студентов и соответствующего отношения со стороны учителей. В частности, в этих исследованиях был установлен весьма нелицеприятный факт, доказывающий существование устойчивых стереотипов у учителей относительно образовательного потенциала детей — выходцев из неблагополучной социальной среды, этнических и расовых групп. Хотя справедливости ради стоит отметить, что данная проблема в американской научной литературе по-прежнему остается одной из наиболее дискуссионных: например, в ряде альтернативных исследований¹³ доказывается несостоятельность теории, в соответствии с которой передача классовых преимуществ в системе образования осуществляется посредством специфических культурных практик, стереотипов, «кодов» или «языков», присущих представителям определенных социальных классов.

Впрочем, как показывают последние исследования¹⁴, семейная монополия на «культурный капитал» все же постепенно разрушается. Происходит это благодаря тому, что некоторые современные

¹¹ De Graaf N.D., De Graaf P.M., Kraaykamp G. Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective // *Sociology of Education*. 2000. 73(2). P. 92–111.

¹² Riehl C. Bridges to the Future: The Contributions of Qualitative Research to the Sociology of Education // *Sociology of Education*. Special Issue «Current of Thought: Sociology of Education at the Dawn of the 21st Century». 2001. 74. P. 115–134.

¹³ Haller J.H., Davis S.A. Teacher Perceptions, Parental Social Status and Grouping for Reading Instruction // *Sociology of Education*. 1981. 54(3). P. 162–174; Kingston P.W. The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory // *Sociology of Education*. Special Issue «Current of Thought: Sociology of Education at the Dawn of the 21st Century». 2001. 74. P. 88–99.

¹⁴ Aschaffenburg K., Maas I. Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction // *American Sociological Review*. 1997. 62(4). P. 573–587.

школы открывают детям доступ к определенным видам образовательных программ (например, проводя занятия искусствами, уроки риторики и т.п.) и позволяют им приобщиться к элементам «высокой» культуры, ранее доступной только для выходцев из более продвинутых слоев. Это обстоятельство, обнаруженное американским социологом П. ДиМаджио¹⁵, позволило ему сформулировать теорию «культурной мобильности», согласно которой накопление культурного капитала постепенно начинает приобретать все большее значение для семей с низким социальным и культурным статусом в качестве альтернативной стратегии социальной мобильности. Эта теория, по сути, бросает вызов теории «культурного воспроизводства» Бурдьё, в которой утверждается, что посредством воспроизводства специфических культурных практик элиты обеспечивают себе эффективную изоляцию от остальных социальных групп. И справедливости ради стоит отметить, что результаты последних исследований в этой области свидетельствуют, скорее, в пользу теории «культурной мобильности». Вопрос на сегодняшний день заключается в том, какие альтернативные стратегии социального воспроизводства примут на вооружение современные элиты.

Таким образом, несмотря на охватившие развитые страны новейшие реформы и возросший уровень обучения в целом, современная образовательная система не только не разрушила классовое и культурное неравенство, а, скорее, усилила его. Социальные причины успешности, т.е. те, которые связаны с социальным происхождением, стали подменяться «естественными» причинами, связанными с индивидуальными природными способностями людей, реальным уровнем их подготовки, профессионализма и т.п. Другими словами, вопреки представлениям о компенсирующей функции системы образования по выравниванию возможностей эта система из «социального лифта» незаметно трансформировалась в основной механизм воспроизводства и легитимизации социального неравенства.

В 1980-е годы благодаря масштабному проекту Й. Шавита и Х.-П. Блоссфельда, охватившему 13 промышленно развитых стран, эта тенденция была подтверждена эмпирически. Результаты этого исследования были опубликованы в работе с красноречивым названием «*Persistent Inequality*»¹⁶, что переводится с английского буквально как «непреодолимое неравенство». В этой работе было довольно убедительно и методологически безупречно показано, что в процессе обучения и при выборе своей дальнейшей образо-

¹⁵ DiMaggio P. Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grade of U.S. High School Students // *American Sociological Review*. 1982. 47. P.189–201; Jager M.M. Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? New Evidence from Combined Sibling and Panel Data // *Sociology of Education*. 2011. 84(4). P. 281–298.

¹⁶ Shavit Y., Blossfeld H.P. (Eds.). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press, 1993.

вательной траектории дети реализуют значительную часть преимуществ, которые они наследуют от родителей в форме культурного, социального или экономического капитала. При этом многоступенчатая дифференцированная система образования выступает в качестве своеобразного «фильтра», обеспечивающего конвертацию перечисленных преимуществ во вполне определенные и предсказуемые жизненные стратегии и воспроизводящего тем самым социальное неравенство. На этом основании Й. Шавит и Х.-П. Блосфельд сформулировали не очень оптимистичный вывод о том, что при сохранении статуса-кво в системе образования и государственной социальной политике связь между социальным происхождением и жизненными шансами людей в будущем не только не будет убывать, а, наоборот, скорее всего, продолжит увеличиваться.

Наличие подобной рекурсивной причинно-следственной связи (социальное неравенство => неравенство в системе образования => воспроизводство и усиление социального неравенства) также было установлено в другом масштабном исследовании¹⁷, охватившем период с 1970 по 1990 г. В этой работе на выборке из нескольких развитых стран показано, что неравенство в уровне подготовки детей идет рука об руку с неравенством в уровне материальной обеспеченности между богатыми и бедными. Как бы пессимистично это ни звучало, некоторые исследователи весьма скептически оценивают не только перспективы развития ситуации, но и потенциал традиционно принимаемых мер государственной политики, связанных с расширением доступа к качественному образованию. В этом, в частности, состоит суть гипотезы, известной в современной научной литературе под названием гипотезы о *максимально поддерживаемом неравенстве* (*maximally maintained inequality*, MMI¹⁸) или *эффективно поддерживаемом неравенстве* (*effectively maintained inequality*, EMI¹⁹). Идея этой гипотезы состоит в том, что повышение доступности качественного образования, скажем, путем простого расширения перечня финансируемых из бюджета образовательных программ не приводит к интуитивно ожидаемому эффекту, который заключается в снижении образовательного неравенства. Проблема заключается в том, что от подобного расширения в первую очередь выигрывают дети из наиболее продвинутых в социальном и экономическом плане семей, и только после того как они в полной мере «насыщают» свои потребности в образовании определенного уровня или качества, возможность

¹⁷ Mayer S.E. How Did the Increase in Economic Inequality between 1970 and 1990 Affect Children's Educational Attainment? // American Journal of Sociology. 2001. 107. P. 1–32.

¹⁸ Raftery A.E., Hout M. Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75 // Sociology of Education. 1993. 66(1). P. 41–62.

¹⁹ Lucas S.R. Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects // American Journal of Sociology. 2001. 106(6). P. 1642–1690; Entwisle D.R., Alexander K.L., Olson L.S. First Grade and Educational Attainment by Age 22: A New Story // American Journal of Sociology. 2005. 110(5). P. 1458–1502.

воспользоваться преимуществами от расширения образовательных возможностей получают дети из малообеспеченных семей.

При этом речь идет не только о количественном аспекте экспансии образовательных возможностей, но и качественном, поскольку конкуренция между семьями идет не только за формально более высокий уровень образования для детей, но и за более выигрышные и привлекательные образовательные программы внутри каждого из этих формальных уровней, — и социальное происхождение, таким образом, все равно будет определять более тонкие различия в качестве образования между детьми. Именно этим, кстати, один из авторов данной теории — Р. Лукас — объясняет столь жаркие политические споры вокруг существующей практики «трекинга»²⁰ в американских школах: для социально продвинутых слоев населения эта практика остается едва ли не самым мощным механизмом, обеспечивающим эффективную трансмиссию социальных преимуществ от родителей к детям.

При всей мрачности прогнозов Й. Шавита, Х.-П. Блоссфельда и других коллег ситуация с решением проблемы неравенства выглядит тем не менее отнюдь не безнадежной, и основанием для такого утверждения служит то, что в некоторых современных обществах эта проблема все же решается, и весьма эффективно. Кроме того, в ряде последних исследований²¹ показано, что сегодня в развитых странах наметилась тенденция к снижению зависимости жизненных шансов от социального происхождения, указывающая на относительную эффективность мер, принимавшихся этими странами для обеспечения равных возможностей всем участникам образовательного процесса.

Попытку осмыслить феномен воспроизводства социального неравенства в разных национальных, а точнее, институциональных социально-экономических контекстах предпринимает в одном из своих последних эссе А. Соренсен²². В частности, автор задается вопросом: почему в социал-демократических скандинавских странах устойчиво низким является не только само по себе социальное неравенство, но и связь между образовательными и профессиональными успехами детей и социальным положением их родителей? В своих рассуждениях она приходит к выводу о том, что влияние ресурсов семьи на жизненные шансы детей во всех странах является настолько сильным, что в вопросе достижения равенства

²⁰ Практика, в соответствии с которой студенты или школьники в зависимости от своих способностей делятся на «потoki» с разной интенсивностью обучения.

²¹ Marks G.N. Meritocracy, Modernization and Students' Occupational Expectations: Cross National Evidence // *Research in Social Stratification and Mobility*. 2010. 28(3). P. 275–289; Breen R. et al. Non-Persistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from eight European Countries // *American Journal of Sociology*. 2009. 114(5). P. 1475–1521.

²² Sørensen A. Welfare States, Family Inequality, and Equality of Opportunity // *Research in Social Stratification and Mobility*. 2006. 24. P. 367–375. Примечание: не путать с Э. Соренсеном, американским социологом датского происхождения, упоминаемым далее по тексту.

возможностей полагаться исключительно на систему образования наивно — она все равно будет воспроизводить неравенство, лишь в исключительных случаях способствуя эффективному социальному продвижению действительно способных и талантливых детей.

Как показывают многочисленные исследования, при отсутствии каких-либо компенсирующих механизмов, к числу которых относятся не только школа, но и прямые государственные трансферты нуждающимся, исходный уровень депривации имеет тенденцию накапливаться как снежный ком, что уже само по себе оказывает фантастически мощный эффект на всю дальнейшую судьбу детей из малообеспеченных семей (впрочем, этот эффект имеет тенденцию к ослаблению по мере взросления ребенка, но остается значимым вплоть до трудоустройства²³). В связи с этим А. Соренсен акцентирует внимание на необходимости государственной поддержки детей из наименее благополучных слоев населения *начиная с как можно более раннего возраста*²⁴, поскольку отрицательные эффекты, вызванные социализацией в неблагоприятных социально-экономических условиях, со временем накапливаются и могут сформировать у детей устойчиво низкий горизонт ожиданий и притязаний вопреки их возможным способностям и талантам. Система образования в этом случае работает как мультипликатор, умножающий накапливаемые в процессе обучения преимущества. И, по мнению А. Соренсен, едва ли не уникальный случай Скандинавских стран, разорвавших «порочный круг» социального неравенства, указывает на неотвратимое участие государства в решении не только проблемы доступности качественного образования как такового, но и в поддержании эффективного уровня социального неравенства в целом.

Это обстоятельство важно, поскольку высокий уровень неравенства сам по себе является нежелательной предпосылкой, вступающей в противоречие с принципом равных возможностей: например, сложно представить себе богатых родителей, удерживающихся от соблазна устроить своих детей в хорошую школу, купить им путевку в Англию или оплатить обучение с репетитором — но такой возможности нет у детей из малообеспеченных семей, и поэтому в условиях крайнего неравенства конкуренцию за образовательные возможности вряд ли можно признать справедливой. Отсюда вполне логично предположить, что при прочих равных условиях в обществе с высоким уровнем неравенства государство вынуждено прикладывать куда большие усилия для обеспечения принципа равных возможностей, чем в обществе с низким уровнем неравенства. Впрочем, А. Соренсен также признает, что абсолютизировать возможности социальной политики в данном вопросе

²³ *Duncan G.J.* How Much Does Childhood Poverty Affect the Life Chances of Children? // *American Sociological Review*. 1998. 63(3). P. 406–423; *Entwisle D.R., Hayduk L.A.* Lasting Effects of Elementary School // *Sociology of Education*. 1988. 61(3). P. 147–159.

²⁴ *Durham E.D. et al.* Kindergarten Oral Language Skill: A Key Variable in the Intergenerational Transmission of Socioeconomic Status // *Research in Social Stratification and Mobility*. 2007. 25. P. 294–305.

не стоит, поскольку многие ключевые механизмы воспроизводства социального неравенства, в том числе статусные и культурные, по-прежнему сосредоточены в семьях.

Определенно сигналом к тому, что проблема воспроизводства социального неравенства через систему образования не может быть решена без участия государства, являются обстоятельства, вынуждающие детей из малообеспеченных семей рано искать возможности «подработки». Научно доказанным²⁵ является тот факт, что одновременное сочетание работы и учебы, практикуемое, как правило, школьниками из семей с небольшим достатком и/или невысоким уровнем образования обоих родителей, как правило, препятствует достижению ими высоких образовательных результатов и, как следствие, способствует закреплению неравенства в образовании. Впрочем, точно так же этому способствует и то обстоятельство, что ищущие себе «подработку» дети из более обеспеченных семей чаще всего устраиваются на более выгодную во всех отношениях офисную работу²⁶. Разумеется, что без взвешенной социальной политики в отношении семей, где дети вынуждены искать компромисс между учебой и работой, добиться реального выравнивания шансов посредством исключительно эффективной школы не удастся. Вполне возможно, что дети из бедных семей, которые сознательно (или по настоянию родителей) выбирают для себя путь сочетания образования и работы, попросту недоиспользуют часть заложенного в них потенциала к образованию и тем самым не просто не реализуют своих жизненных шансов, но и серьезно обедняют рынок труда.

Однако важно понимать, что решить эту проблему сугубо методами адресных социальных трансфертов вряд ли удастся. Речь, как уже обсуждалось выше, может идти о банальном отсутствии участия родителей в судьбе детей. В некоторых случаях отсутствие этого внимания и вовсе является вынужденным. Возьмем, например, неполные семьи — явление, которое сегодня становится все более распространенным в России. В 1980-е годы в США проводилась серия исследований, известных как *High School and Beyond Study*, на которых было убедительно показано, что источником сравнительно низких шансов детей из неполных семей являются не столько материальные лишения, сколько отсутствие систематической вовлеченности родителей (или опекунов) в процесс образования и нехватка контроля с их стороны (например, проверки домашних заданий, занятий с ребенком и т.п.)²⁷.

²⁵ *Roksa J., Velez M.* When Studying Schooling Is Not Enough: Incorporating Employment in Models of Educational Transitions // *Research in Social Stratification and Mobility*. 2010. 28. P. 5–21; *Bernardi F.* Unequal Transitions: Selection Bias and The Compensatory Effect of Social Background in Educational Careers // *Research in Social Stratification and Mobility*. 2012. 30. P. 159–174.

²⁶ *Hirschman C., Voloshin I.* The Structure of Teenage Employment: Social Background and the Jobs Held by High School Seniors // *Research in Social Stratification and Mobility*. 2007. 25. P. 189–203.

²⁷ *Astone N.M., McLanahan S.S.* Family Structure, Parental Practices and High School Completion // *American Sociological Review*. 1991. 56(3). P. 309–320.

В процессе подготовки данного обзора меня лично удивило огромное внимание западных исследователей к такому неожиданному сюжету образовательного неравенства, как... летние каникулы. Признаемся честно, в отечественной социологической практике этот сюжет в лучшем случае является экзотикой, если не отсутствует вовсе (мне, по крайней мере, такие работы не известны). Но внимание западных социологов к проблеме каникул неслучайно, поскольку именно лето социально продвинутые семьи стремятся использовать максимально эффективно, чтобы успеть «вложить» в своих детей максимум преимуществ, обеспечивающих им беспрепятственное и успешное прохождение школьной программы в предстоящем учебном году. В зависимости от фантазии, степени одержимости, объема свободного времени и денежных средств, «летние» стратегии родителей в отношении детей могут варьироваться от занятий с преподавателем на дому до зарубежных поездок с образовательной целью.

Но дети из малообеспеченных семей, как правило, лишены такой возможности в силу финансовых ограничений и/или нехватки культурного капитала (когда родители попросту не проявляют необходимой заинтересованности в организации летнего досуга детей), и тогда они попросту «проигрывают» летнее время своим сверстникам. Более того, в старших классах далеко не редкостью является ситуация, когда дети из менее обеспеченных семей в период летних каникул находят себе «подработку», что, безусловно, куда лучше и полезнее, чем безделье, но отнимает время и энергию, которые могли быть потрачены на эффективную подготовку к следующему учебному году. Таким образом, именно в летний период наиболее интенсивно задействуются механизмы, обеспечивающие социальное воспроизводство между поколениями, что, конечно, заставляет совершенно по-новому взглянуть на этот аспект в контексте проблемы образовательного и социального неравенства, в том числе в нашей стране.

Один из возможных способов нейтрализовать «эффект летних каникул» западные специалисты видят в том, чтобы предоставить детям бесплатную возможность добровольного участия в круглогодичных программах обучения²⁸. Кстати, именно по этой самой причине школы по-прежнему могут рассматриваться в качестве эффективного «уравнителя» возможностей, поскольку в течение учебного года они позволяют если не компенсировать полностью эффект механизмов и стратегий социального воспроизводства, то по крайней мере минимизировать его²⁹.

²⁸ Alexander K.L., Entwisle D.R., Olson L.S. Lasting Consequences of the Summer Gap // *American Sociological Review*. 72(2). P.167–180. Об эффективности различных способов организации летнего досуга детей при содействии школы см. также: Crane J. (Eds.) *Social Programs That Work*. Russel Sage Foundation, 1998.

²⁹ Downey D.B., von Hippel P.T., Broh B.A. Are Schools the Great Equalizer? Cognitive Inequality during the Summer Months and the School Year // *American Sociological Review*. 2004. 69(5). P. 613–635.

Любопытно, что та же самая идея — об использовании летних каникул в качестве механизма социального воспроизводства — была положена в основу при разработке экспериментальной методологии оценки эффективности образовательных учреждений в США³⁰. Авторы исследования Д. Дауни, П. фон Хиппель и М. Хьюс отмечают, что едва ли не самым распространенным на сегодняшний день индикатором, используемым для оценки эффективности образовательных учреждений (видимо, в силу своей простоты), остается академическая успеваемость (*achievement*) школьников, которая устанавливается в процессе их тестирования по различным предметам. Другими словами, чем выше средний уровень успеваемости школьников, тем школа лучше и эффективнее.

Но у такого способа оценки есть как минимум два существенных недостатка, делающих его неадекватным и зачастую дающим ложное представление о качестве школ. Первый заключается в том, что он не учитывает структуру контингента школы, которая может вполне сознательно формировать его из наиболее способных детей, и в этом случае «успешность» школы будет определяться не столько качеством обучения, сколько качеством контингента. К слову, пренебрежение этим обстоятельством в совокупности с установкой на поддержку сильных школ в американской системе образования привели к проблеме хронического недофинансирования учебных учреждений с несбалансированным контингентом³¹. Второй существенный недостаток данного способа оценки связан с тем, что успеваемость школьников является результатом не только и даже не столько усилий школы по их подготовке, сколько функцией от других факторов, таких как социально-экономический статус семьи, половозрастные и этнические особенности и т.п.

В связи с этим иногда в качестве альтернативы рассмотренному выше способу оценки используется показатель, учитывающий прогресс в обучении (*learning*). Специфика этого метода заключается в том, что замер успеваемости школьников или студентов производится как минимум в двух временных точках, отделяющих, например, начало и конец учебного года. Но и этот способ не позволяет избежать смещения в оценках, поскольку прогресс в обучении также может быть обусловлен внешкольными факторами — большую часть времени дети все равно проводят за пределами школы, где ее влияние существенно ограничено. Не спасает в данном случае и использование корректирующих коэффициентов, учитывающих неоднородность контингента школы по ряду социально значимых параметров: у подобной корректировки имеется ряд существенных методологических и политических ограничений³².

³⁰ Downey D.B., von Hippel P.T., Hughes M. Are «Failing» Schools Really Failing? Using Seasonal Comparison to Evaluate School Effectiveness // *Sociology of Education*. 2008. 81(3). P. 242–270.

³¹ Condron D.J., Roscigno V.J. Disparities within: Unequal Spending and Achievement in an Urban School District // *Sociology of Education*. 2003. 76(1). P. 18–36.

³² Как, например, объективно оценить социально-экономический статус семей? Ни в отечественной, ни в зарубежной социологической литературе на этот счет сегодня не существует однозначного мнения. Пожалуй, наиболее характерными в этом плане являются дискуссии о так называемом «среднем классе».

Исходя из этих соображений, Дауни и коллеги предложили ввести новую меру (*impact*), представляющую собой разницу между скоростью обучения в школе и скоростью обучения за ее пределами, в частности, в летний период. Благодаря этому, по мнению авторов, представляется возможным выделить «чистый эффект» школы, ее вклад в успеваемость школьников, не зависящий ни от структуры контингента, ни от каких-либо других внешних по отношению к школе факторов. Полученные с помощью этого показателя оценки позволили, в частности, выявить в США ряд «проблемных» школ, чья реальная эффективность оказалась значительно выше той, что была зафиксирована на основании более традиционных методов оценки.

Разумеется, разработанная авторами процедура также не лишена недостатков, осложняющих ее использование в регулярном мониторинге эффективности школ, но сам опыт, безусловно, представляется полезным, особенно в контексте повсеместного введения ЕГЭ и его использования в качестве одного из ключевых показателей не только индивидуальной успешности ученика, но и школ в целом. К слову, на одном из международных семинаров в НИУ ВШЭ, посвященном проблемам неравного доступа к образованию, мне пришлось стать свидетелем недоумения со стороны западных коллег, проинформированных о том, что финансирование школ в России в значительной степени увязывается с результатами ЕГЭ. Их скепсис обоснован и понятен: целевая установка школы на максимизацию результатов ЕГЭ в корне меняет форму и смысл обучения, поэтому необходимо искать новые, возможно, альтернативные измерители, позволяющие оценивать не результат, а процесс, т.е. объективное качество обучения.

Интересные идеи, касающиеся оценки эффективности образовательных учреждений, также можно почерпнуть в блестящих работах американского социолога Э. Соренсена, удачно сочетавшего в своем научном поиске теоретические и эмпирические разработки в области социальной стратификации. Основное предположение, из которого исходил Соренсен в своих исследованиях, заключалось в том, что неравенство в качестве и уровне подготовки школьников в значительной степени обусловлено неравенством *образовательных возможностей*, поставщиком которых выступают школы или другие учебные учреждения. Это неравенство обусловлено не только различиями между школами (например, частными и государственными, сельскими и городскими и т.п.), но и дифференциацией *внутри* самих школ (например, вследствие разделения школьников на группы или классы по уровню способностей и/или подготовки). В связи с этим, по мнению Соренсена, специального изучения заслуживали различные способы организации обучения в школах в контексте их способности обеспечивать оптимальный с точки зрения уровня подготовки школьников результат.

Основным вкладом Соренсена в разработку этой проблемы стала так называемая *модель образовательных возможностей*

(*learning opportunities model*), которая служила ученому аналитической основой для всех последующих рассуждений относительно эффективности различных форм организации обучения. К созданию этой модели Соренсена подтолкнуло понимание того, что модели, использовавшиеся его предшественниками, не вполне адекватно описывали реальность: эти модели были основаны на предположении о линейном и аддитивном характере связи между академической успеваемостью и различными характеристиками как самих школ, так и школьников. Ложность этой предпосылки заключается в том, что даже самые гениальные и усердные дети не смогут ничего выучить, если им не будут предоставлены соответствующие возможности обучения (т.е. если им нигде будет учиться, у них не будет учебников, учителей и т.п.). Таким образом, академическая успеваемость является не столько результатом сугубо индивидуальных социальных, психологических и прочих характеристик, сколько результатом взаимодействия последних с некоторым абстрактным объемом образовательных возможностей. Используя это обстоятельство, Соренсен разработал изящную математическую модель, благодаря которой при наличии необходимого набора данных можно произвести количественную оценку этой абстрактной величины³³.

Так, в одной из работ, где применялась данная модель³⁴, отправным пунктом стала актуальная в 1970–1980-е годы в США дискуссия о сравнительных преимуществах и недостатках разделения на группы по способностям (*ability grouping*), или *трекинга*. В частности, авторам удалось показать, что такое разделение не увеличивает, а снижает средний объем образовательных возможностей, приходящийся на одного школьника, поскольку учителям приходится перераспределять свое время для работы с несколькими группами. Более того, *трекинг* создает неравенство образовательных возможностей, так как более способным детям учителя предлагают заведомо более сложную и объемную программу обучения, что, в свою очередь, работает на усиление неравенства в академической успеваемости между школьниками. Кстати, к похожим результатам в своих исследованиях практически одновременно пришел британский социолог А. Керкхофф³⁵.

Впрочем, в российских условиях использование модели Соренсена для оценки эффективности школ (как объема предоставляемых образовательных возможностей) пока также ограничено отсутствием надлежащих информационных возможностей: во-первых, для количественной оценки параметров модели необходимо располагать данными об успеваемости школьников за определенный

³³ *Sørensen A.B., Hallinan M.T.* A Reconceptualization of School Effects // *Sociology of Education*. 1977. 50(4). P. 273–289.

³⁴ *Sørensen A.B., Hallinan M.T.* Effects of Ability Grouping on Growth in Academic Achievement // *American Educational Research Journal*. 1986. 23(4). P. 519–542.

³⁵ *Kerckhoff A.C.* Effects of Ability Grouping in British Secondary Schools // *American Sociological Review*. 1986. 51(6). P. 842–858.

промежуток времени; а во-вторых, исследования подобного типа предполагают извлечение чрезвычайно сложной и деликатной информации о социально-экономическом статусе родителей и прочих характеристиках социального контекста.

Наконец, хотелось бы рассмотреть еще один чрезвычайно интересный опыт, связанный с практикуемым сегодня объединением школ и искусственным «смешиванием» их контингентов по принципу позитивной дискриминации детей из социально и экономически депривированных семей. Смысл этой практики многим кажется интуитивно понятным: возможность обучаться в более успешных школах для детей из малообеспеченных и проблемных семей дает шанс на преодоление порочного круга бедности и выход из ситуации, в которой социальные и финансовые лишения родителей становятся главным источником их невысоких академических результатов.

Однако этот интуитивный вывод был частично опровергнут результатами исследования, проводившегося в США в 1994–1995 гг.³⁶ Автор этого исследования Р. Кросной показал, что в действительности школьники из малообеспеченных семей, которым посчастливилось попасть в более сильные и благополучные школы, как правило, ничего не выигрывают: они начинают учиться не лучше, а, наоборот, хуже, чем если бы они продолжили свое обучение на прежнем месте. Кросной объясняет это явление тем, что в более успешных школах дети из малообеспеченных семей попадают в психологически некомфортную для них среду. Они стремятся сбиться в обособленные группы, чтобы обеспечить себе некоторую изоляцию от более обеспеченных сверстников и тем самым компенсировать чувство неуверенности, вызванное социальной дифференциацией в школе. Проявляется это в том, что в рамках специфической для американских школ практики свободного выбора предметов и трекинга дети из семей с невысоким СЭС выбирают, как правило, наименее амбициозные программы обучения, несмотря на формальную доступность всех программ. В англоязычной литературе этот феномен получил название эффекта «лягушачьего пруда» (*frog-pond effect*). Смысл метафоры заключается в том, что маленькая лягушка в небольшом пруду чувствует себя большой, но, попав в большой водоем, теряется на фоне остальных. Точно так же подростки чувствуют себя более уверенно в социально близкой им компании сверстников, чем в заведомо более конкурентной среде с сильными соперниками.

Любопытно, что к аналогичным выводам практически одновременно в своем параллельном исследовании приходит Э. Оуэнс³⁷, предпринявшая попытку изучить влияние социального контекста

³⁶ *Crosnoe R.* Low-Income Students and the Socioeconomic Composition of Public High Schools // *American Sociological Review*. 2009. 74(5). P. 709–730.

³⁷ *Owens A.* Neighborhoods and Schools as Competing and Reinforcing Contexts for Educational Attainment // *Sociology of Education*. 83(4). P. 287–311.

на академическую успеваемость детей не только на уровне школы, но и на уровне района. При этом под социальным контекстом подразумевалась доля семей с определенным социально-экономическим статусом в школе или районе. Выяснилось, что переезд семей из неблагополучных районов в благополучные также не приводит к желаемому эффекту повышения успеваемости детей. Эффект «лягушачьего пруда» в данном случае распространяется на все домохозяйство и проявляется через состояние относительной депривации³⁸, которую малообеспеченные семьи и их дети неизбежно испытывают, оказавшись в новых обстоятельствах. Этот эффект как бы накладывается на трудности адаптации, с которыми дети сталкиваются в школе, что еще больше способствует развитию специфических практик изоляции и обособления, отрицательно сказывающихся на их успеваемости.

Кстати, о недоказанной эффективности практик позитивной дискриминации свидетельствуют и неоднозначные результаты нашедшей в США экспериментальной программы *Moving to Opportunity*³⁹, в ходе которой некоторым малообеспеченным американским семьям была предоставлена исключительная возможность приобрести льготное жилье в благополучных районах. Однако несмотря на высокие ожидания, возлагавшиеся на данную программу, ее результаты оказались весьма неоднозначными: очевидно лишь, что одной искусственной смены обстановки оказывается явно недостаточно для эффективного решения проблемы неравенства.

Отметим, что не все ученые объясняют неэффективность практики искусственного «перемешивания» школьных контингентов наличием эффектов «лягушачьего пруда». Так, в работе К. Александера и коллег⁴⁰ рассматривается роль учителя, который, по исходному предположению авторов исследования, может по-разному относиться к детям из разной социальной среды в зависимости от собственного социального и культурного статуса. Другими словами, чем больше социальная дистанция между учителем и учеником, тем меньше внимания и заботы первый будет проявлять к последнему и соответственно тем меньше шансов у школьника успешно освоить школьную программу. И действительно, данная закономерность прослеживается эмпирически (исследование проводилось на основе Балтиморской панели *Beginning School Study*, стартовавшей в 1982 г.).

На первый взгляд результаты работы Александера просто предлагают несколько иную интерпретацию ответа на вопрос, почему дети из малообеспеченных семей демонстрируют невысокую успе-

³⁸ Garner C.L., Raudenbush S.W. Neighborhood Effects on Educational Attainment // *Sociology of Education*. 1991. 64(4). P. 251–262.

³⁹ Sampson R.J. Moving to Inequality: Neighborhood Effects and Experiments Meet Social Structure // *American Journal of Sociology*. 2008. 114(1). P. 189–231.

⁴⁰ Alexander K.L., Entwisle D.R., Thompson M.S. School Performance, Status Relations, and the Structure of Sentiment: Bringing the Teacher Back In // *American Sociological Review*. 1987. 52(5). P. 665–682.

ваемость в школах, принадлежащих к благополучным районам: потому что им сложнее наладить контакт с учителями, вольно или невольно дискриминирующими их по социальному признаку. Однако в отличие от трактовки того же Кросноя, которая завязана на специфическую для американской системы образования практику трекинга и возможность самостоятельно определять значительную часть школьной программы, трактовка Александра более универсальна и может служить основанием для постановки гипотез применительно к российскому контексту.

Предложение выступить в качестве одного из авторов в данном сборнике было несколько спонтанным, что, надеюсь, оправдывает беглый и, возможно, несколько поверхностный характер представленного обзора. Но я счел бы свою задачу выполненной, если хотя бы некоторые из рассмотренных здесь сюжетов вызвали у моего читателя интерес, несогласие, а в идеальном случае — толкнули бы на какие-то дальнейшие размышления или самостоятельный научный поиск. В качестве краткого резюме предлагаю зафиксировать ряд моментов и соображений, которые показались мне исключительно важными в процессе подготовки данного материала.

1. Для получения адекватных представлений о том, какую роль в воспроизводстве социального неравенства в нашей стране играют такие факторы, как семья, система образования, рынок труда, государственная социальная политика и т.п., нам уже сегодня необходимо всерьез задуматься над созданием информационной базы для подобных исследований. Речь может идти о создании национальной исследовательской панели по аналогии с масштабными лонгитюдными опросами, которые на протяжении многих лет ведутся в развитых западных странах. На сегодняшний день единственным аналогом таких исследований в России является осуществляемый НИУ ВШЭ *Мониторинг образовательных и трудовых траекторий выпускников школ и вузов*. Нет никаких сомнений в том, что это полезный опыт, но его можно и нужно развивать дальше, в том числе за счет расширения базы используемых в нем показателей.

2. Успеваемость, фиксируемая с помощью формальных тестов (в частности, ЕГЭ), безусловно, является удобным аналитическим инструментом. Но это удобство не имеет ничего общего с адекватностью его использования в качестве способа оценки эффективности образовательных учреждений. Как было показано, этот инструмент еще требует тонкой и умелой настройки, во-первых, с помощью введения показателей *de facto* образовательного прогресса, а во-вторых, с помощью корректировки, учитывающей сложность социального контекста, в котором функционирует школа.

Однако куда более важен другой момент: школа не должна превращаться из поставщика качественного образования в поставщика услуг по подготовке к ЕГЭ. Для этого как минимум необходимо отделить индивидуальную оценку успеваемости студентов по

результатам формального тестирования от интегральной оценки успешности образовательного учреждения. Последняя должна производиться на основе альтернативных показателей, позволяющих объективно судить о качестве образовательного процесса (таких как квалификация учителей, качество образовательных программ и пр.). Но если рассуждать по большому счету (а как еще можно рассуждать в контексте проблемы равенства возможностей?), сводить функцию современной школы исключительно к образованию конечно же нельзя. Помимо (но никак не вместо!) качественного образования она должна помочь детям сделать осознанный выбор профессии, воспитать в них нравственную и ответственную личность, обеспечить их полноценную социализацию в обществе, поскольку далеко не всегда с этим справляются семьи, а дети не должны становиться заложниками обстоятельств. Хотя все это, разумеется, тема для отдельного серьезного рассуждения.

3. Чрезвычайно важным и интересным как с научной, так и с практической точки зрения представляется разобраться с тем, что происходит с контингентом российских школ в период летних каникул. Насколько интенсивно задействуются механизмы социального воспроизводства в этот период? Каковы практики этого социального воспроизводства? Насколько срочным и масштабным видится участие государства в решении этой проблемы?

4. Необходимо со всей тщательностью и осторожностью подойти к заимствованию опыта по объединению школ и слиянию их «контингентов». Прежде чем рассматривать данный опыт в качестве эффективного решения проблемы неравенства школ, вероятно, имеет смысл подождать и внимательно проследить (с привлечением компетентных психологов и социологов) за результатами этого эксперимента в тех образовательных учреждениях, которые стали его частью. До появления результатов, однозначно свидетельствующих о его эффективности, было бы разумным воздержаться от повсеместного использования этой практики.

РАБОТА В ОТСТАЮЩИХ ШКОЛАХ: ОТЧЕТ О ПРОГРЕССЕ

(по материалам доклада Анри Дункана, министра образования США¹)

Сегодня я хочу подвести краткие итоги реализации программы грантовой поддержки национальных школ, показывающих низкие образовательные результаты, — *School Improvement Grants (SIG)*.

Как вам, вероятно, известно, программа SIG имеет своей целью на 5% сократить количество школ, показывающих низкие образовательные результаты. Для решения этой амбициозной задачи директорам школ, учителям, профсоюзам, партнерам школ в местном сообществе выдаются федеральные гранты. Сегодня, по оценкам ряда экспертов, мы можем наблюдать весьма вдохновляющие нас признаки прогресса по итогам первого года реализации в школах программы SIG. Но прежде чем я приведу некоторые предварительные данные, мне бы хотелось обрисовать контекст, в котором появилась программа.

К сожалению, предпосылки появления программы SIG очевидны, и болезненно очевидны. Соединенные Штаты не смогут обеспечить существенное увеличение доли обучающихся, закончивших школу, и качественное образование каждому ребенку до тех пор, пока мы не прервем порочный цикл падения в наших школах, хронически показывающих низкие образовательные результаты. Трагично, что не просто годами, а десятилетиями детей в этих школах обманывали тем, что они якобы получают образование мирового класса. И все это время мы, взрослые, как педагоги, как лидеры, пассивно наблюдали за провалом в образовании с той удовлетворенностью, которая не может не тревожить. Штаты и чиновники от округов занимались такими школами крайне поверхностно — вместо того чтобы рассматривать их как объекты оказания неотложной помощи. Став председателем правления государственных бесплатных школ Чикаго в 2001 г., я постоянно слышу о невозможности существенных изменений в школе, стабильно показывающей низкие образовательные результаты, тем более о невозможности изменений в таких школах в национальном масштабе.

Скептики левого крыла политического спектра утверждали, что такие барьеры, как нищета, расовая принадлежность и привязанность родителей к школам, которые находятся просто по соседству,

¹ Remarks of U.S. Secretary of Education Arne Duncan to the 2nd annual Building a Grad Nation Summit. MARCH 19, 2012: <http://www.ed.gov/news/speeches/working-nations-lowest-performing-schools-progress-report>

непреодолимы. В то же время представители правых полагали, что учителя, профсоюзы, руководители округов никогда не пойдут на кардинальные изменения.

На национальном уровне закон «Ни один ребенок не должен остаться за бортом» (*No Child Left Behind Act*) требовал от школ, показывающих низкие образовательные результаты, определенных действий для их улучшения. Но в реальности эти требования были крайне низкими, учитывая тот факт, что федеральное правительство выделяло очень мало средств, если вообще выделяло, чтобы обеспечить поддержку реальных изменений. К примеру, ни одна из таких старших школ не была включена в федеральную программу улучшения результатов (*импрувмента*), и это при том, что всего 15% национальных старших школ дают нам практически половину от общего числа обучающихся, не закончивших школу. Взрослые изумлялись этой проблеме, они спорили и загибали пальцы — но в итоге для детей из этих школ ничего не изменилось.

Сразу после вступления на пост президента США Барак Обама сказал о том, что Америка не должна больше поддерживать свой статус-кво в части школ, показывающих низкие образовательные результаты. Мы не можем продолжать действовать так, как будто проблемы не существует. Он убежден, и я убежден, что эти школы отчаянно нуждаются в кардинальных переменах. Мы абсолютно отрицаем ту идею, что некоторые школы, некоторые дети и некоторые поселения просто обречены на деградацию. Поэтому в 2009 г. администрация при поддержке конгресса разработала новую программу поддержки слабых школ, значительно более амбициозную, чем все ранее существовавшие.

Эта программа предлагает штатам и округам четыре опции существенного улучшения школ. Но все четыре опции требуют от школ институализации масштабных перемен в обучении детей. Как говорит мой друг Денис ван Ройкель, глава NEA (*Needs Education Above*): «Щипок здесь да пинок там не приведут к серьезным изменениям».

Впервые администрация выделила серьезные средства на поддержку основательных трансформаций в школах — около четырех миллиардов долларов. Деньги получили 1200 школ, каждая — трехгодичный грант по два миллиона долларов. И в этой первой когорте 45% составляют старшие школы. Мы хотим в первую очередь подставить плечо тем, у кого положение наиболее тяжелое.

Практически все кабинетные аналитики, блогеры и ученые мужи виртуально и неформально предсказывали программе SIG полный провал. Они говорили о том, что она обернется чудовищной потерей времени, талантов, кредита доверия и денег. Они говорили, что она не окажет воздействия ни на образовательный процесс, ни на образовательные результаты. Они говорили, что обеспечить широкомасштабные преобразования на национальном уровне программа не сможет, даже если и приведет к положительным изменениям в отдельных школах.

К счастью, великие учителя, великие школьные лидеры, великие партнеры школ в местном сообществе, родители и, прежде всего, преданные этой идее ученики не слушали скептиков. Эти мужественные учителя, школьные лидеры и партнеры школ в местном сообществе понимали, что трансформация школ из слабых в эффективные — это наиболее сложная, наиболее одиозная работа, какую им приходилось когда-либо выполнять. Но они также знали, что это самая важная и потенциально самая вознаграждаемая работа, которую им предстояло сделать в жизни. Они знали, что сложность этой работы не может побудить к бездействию. И они не требовали незамедлительных ответов на все вопросы, которые возникали. Они подошли к этой работе так, как и мы все к ней подходим, — с истинной готовностью, соединенной с выдающимся чувством значимости дела.

Мы еще находимся в процессе получения данных по первому году реализации программы, но даже предварительные итоги показывают, что изменения, которые произошли в значительном количестве школ за этот небольшой период, весьма существенны. И хотя ни одна из этих школ пока не достигла необходимого состояния, но прогресс, движение вперед — ощутимы.

В самом первом потоке анализа у нас 850 школ. Сейчас мы имеем предварительные результаты от 43 штатов, в которых расположены 700 школ. За этот год примерно одна из четырех школ смогла обеспечить двухзначный прирост результатов по математической грамотности, примерно одна из пяти школ — двухзначный прирост по читательской грамотности. В общей сложности примерно в 60% школ — участницах программы за этот год увеличилась доля обучающихся, имеющих балл по математической и читательской грамотности выше среднего.

И сейчас, будучи таким воодушевленным, я все же отдаю себе отчет в том, что эти результаты предварительные. Мы получили данные только по первому году, и каждый понимает, что нам нужны данные по ряду последующих лет, чтобы подтвердить наличие продолжительного улучшения. Мы также продолжаем собирать данные по другим критическим позициям, которые важны для измерения прогресса, таким как доля учеников, окончивших школу, доля не завершивших образование, дисциплина, посещаемость и другие индексы.

Итак, это только первый взгляд на результаты реализации программы SIG. Но не может не вдохновлять, что итоги их более тщательного изучения по Филадельфии и Нью-Йорк Сити также свидетельствуют о том, что так называемые «воссозданные» школы могут существенно улучшить результаты своих учащихся и значительно повысить долю выпускников. Еще более впечатляет, что они делают это на уровне округов, а не создают изолированный «карманный» успех. Масштаб в усилиях также важен. Также обнадеживает то, что число школ, которые большой процент учащихся

покидает, не получив среднего образования, с 2008 по 2010 г. сократилось на 200, а число таких учащихся — соответственно на 400 000 человек.

Каковы же составляющие успеха? В программе SIG у школ, которые добиваются значительного улучшения результатов, мы видим по крайней мере две общие особенности. Во-первых, они имеют нового динамичного лидера, который предан детям и местному сообществу. Я говорю о таких необычных директорах, как Рой Сандовал, который работает в школе в индейской резервации в 200 милях к северо-востоку от Аризоны. Каждый понедельник, встав рано утром, он два с половиной часа добирается на машине до своей школы. Всю неделю он живет в резервации, и только на уикенд уезжает к своей семье. Во-вторых, мы наблюдаем в этих школах единство учителей и родителей, которые упорно стремятся к усовершенствованиям как в организации сотрудничества, так и в использовании данных.

Но дорога к успеху — это не программа сама по себе. Успех двигают правильный фокус, страсть и преданность практиков. В противовес предшествующим программам, тормозившим инновации, SIG — это программа, которая стала для них толчком.

«Максфилд Магнет Элементарии Скул» в Сейт-Поле, Миннесота, ввела у себя систему парного наблюдения. Теперь требование наблюдения на уроке является в школе обязательным для учителей как в роли наблюдаемых, так и в роли наблюдателей. В старшей школе в Онтарио, Орегон, учителя обучаются эффективнее использовать информационно-коммуникационные технологии, чтобы совершенствовать преподавание в реальном времени. В Лас-Вегасе директор школы «Кит Карсон Элементарии Скул» Синтия Марлоу использовала фонды программы SIG для институализации тьюторской программы, которая добавила еще один час учебного времени к учебному дню. Результат? И математическая, и читательская грамотность улучшилась на 20%.

В основе всех этих успехов — учителя и школьные администраторы-лидеры, которые увлечены перспективами перемен. Эти перспективы мотивируют их, заставляют вставать ни свет ни заря и работать до глубокой ночи. Администраторы-лидеры понимают, как сложна их работа, но они также видят и потенциал для фундаментальных трансформаций жизненных шансов своих учеников. Они знают, что школьную культуру изменить сложно. Но они уверены, что все дети должны получить возможность реализовать свой потенциал. Как говорится в материалах одного из исследований по Филадельфии, учителя в таких школах ощущают себя «частью чего-то большого».

Финальным барьером в трансформирующихся школах могут стать родители, которые сопротивляются изменениям, иногда буквально цепляясь за старое. Но мы все чаще обнаруживаем, что и родители, и местное сообщество помогают процессам пере-

мен. Вовлечение местного сообщества является крайне важным аспектом. Как говорит Деннис Ван Ройкель, нельзя написать слово «partners» (партнеры) без слова «parents» (родители). И это еще одна причина, по которой администрация вышла с новой инициативой «*Вместе в завтра*». Основная цель проекта — вовлечение местного сообщества в деятельность школ. Проект уже реализуется на шести демонстрационных площадках по стране. Работая в сотрудничестве с Белым домом и Корпорацией национальных и общественных служб, мы намерены и дальше продвигать его во благо школьного *импрувмента*.

И, наконец, никто не сможет сделать эту работу в одиночку. Создание общественной культуры, в которой улучшение работы школы является ответственностью каждого, — вот наша великая национальная миссия.

У детей есть только один шанс получить качественное образование. Как говорил Мартин Лютер Кинг: «Мы не можем сидеть и ждать, пока случится реформа, мы не можем сидеть и ждать, пока будут созданы равные условия для получения образования. Это гражданско-правовой вызов нашему поколению».

И я благодарю всех, кто работает в этой области, за их мужество, за их преданность, за их лидерские позиции в стремлении подарить надежду сообществам, школам и детям даже там, где свет этой надежды уже потускнел. По сути своей это подвижничество. Это каждодневная борьба за социальную справедливость. И вместе мы победим!

ОПЫТ СОЕДИНЕННЫХ ШТАТОВ АМЕРИКИ В РАЗРАБОТКЕ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ПОМОЩИ ШКОЛАМ, ПОКАЗЫВАЮЩИМ НИЗКИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

«Американским школам на протяжении их долгой истории барабаны судьбы отбивали разные команды»¹. В начале XX в. образовательная политика США была исключительно частью политики государственной, направленной на «американизацию» нации, и главное, что требовалось от школ, — это средствами образования создать для всех жителей Америки возможности для ассимиляции и приобщения к ценностям американской цивилизации.

С начала 20-х годов и до середины века американская школа решала задачу своей адаптации к новым условиям, условиям Америки, переживающей период обогащения после Первой мировой войны. Происходила переориентация школ с удовлетворения потребностей, определяемых нацией, на новые задачи, определяемые образованными и часто состоятельными родителями, стремящимися окружить своих детей в школе более благоприятной образовательной средой².

Период с 1954 по 1983 г. по праву называют периодом обеспечения доступа к школьному образованию для выходцев из всех слоев населения Америки и борьбы с расовой сегрегацией в школах в частности и обществе в целом.

С 1983 г. основой образовательной политики США становится борьба за успеваемость. Данная установка сохраняется и сегодня, хотя как стратегия, так и тактики этой борьбы за последние без малого тридцать лет менялись и эволюционировали.

Впервые эта установка была сформулирована в докладе 40-го президента Соединенных Штатов Р. Рейгана. Публикация этого доклада, носившего название «Нация в опасности» (Nation at Risks),

¹ Грэм П.А. Америка за школьной партой. Как средние школы отвечают меняющимся потребностям нации / пер. с англ. С.Я. Карпа; комментарии С.А. Исаева; НИУ ВШЭ. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. С. 228.

² Там же.

стала знаковым событием в истории современного американского образования. В докладе, в частности, говорилось, что правительство заботит не только состояние промышленности и торговли, но и необходимость роста интеллектуальной, нравственной и духовной силы американского народа, которая во многом зависит от качества народного образования. В докладе также подчеркивалось, что неудовлетворенность качеством образования американских детей осознается как национальная проблема. Причем речь шла прежде всего об уровне подготовки детей — выходцев из семей цветных американцев, которые в результате десеграции школ оказались за одной партой со своими белокожими сверстниками, значительно превосходившими их по уровню академических достижений. Ставка на рост успеваемости (которая до этого была не столь важна в американской школе) оказалась весьма выгодной для состоятельных семей, которые по-прежнему негативно относились к обучению в одной школе представителей разных рас, но боялись говорить об этом открыто. При такой установке появилась возможность возложить ответственность за плохие образовательные результаты на школу и на самого ребенка, без учета различий социального и культурного капитала, который находится в распоряжении детей из богатых и бедных семей.

Более того, два срока пребывания у власти партии республиканцев (с конца 60-х до начала 90-х годов) определенным образом способствовали формированию отношения общества к образованию как средству подготовки к выходу на рынок труда. На фоне того, что выходцы из неблагополучных семей с тестами справлялись все хуже, все чаще стали звучать экспертные мнения о том, что, возможно, в знаниях, которые эти дети приобретают в школе, нет особой необходимости. Наличие аналогичных представлений о низкой ценности образования у родителей в таких семьях усугубляло ситуацию, равно как усугубляла ее и сама школьная система, направляя в школы, где учились эти дети, худших учителей.

Основным последствием политики такого рода стало то, что к началу XXI в. в Соединенных Штатах Америки сформировался стойкий сегмент неуспешных школ, совокупная доля отсева в которых, по разным источникам, составляла от 16 до 25% отсева из школ по всей стране. Появилась проблема, над решением которой американцы активно работают последние десять лет и которая пока остается нерешенной.

Первой и основной значимой вехой в целенаправленной государственной политике США в отношении школ, показывающих низкие образовательные результаты, можно, безусловно, считать законодательный акт «Ни один ребенок не должен остаться за бортом» («*No Child Left Behind*»), который на сегодняшний день является действующим документом, составляющим основу стратегии Америки в части политики повышения качества образования и школьного *импрувмента*. Однако за последнее десятилетие он

претерпел ряд изменений и дополнений в форме новых стратегических документов и инициатив.

Уже на третий день пребывания в президентском кресле 43-й президент Америки Дж. Буш заявил о своих планах по реформированию системы школьного образования США и объявил эту реформу краеугольным камнем деятельности своей администрации. Буш высказал озабоченность тем, что с момента вступления в силу в 1965 г. законодательного акта о начальном и среднем образовании («Elementary and Secondary Education Act» (ESEA)) на нужды школы было потрачено более 200 миллиардов долларов, однако «слишком много еще остается детей, которые особо нуждаются в хорошем образовании, но по-прежнему остаются за бортом»³. Менее чем через год с момента объявления инициативы она была утверждена конгрессом США как нормативный акт («No Child Left Behind Act», далее NCLB ACT), целью которого являлось не только общее улучшение качества образования в начальных и средних школах Америки, но и обеспечение гарантий того, что ни один ребенок «не окажется в ловушке слабых школ».

Политика *импрувмента*, которая стала проводиться в соответствии с новым законом, строилась отчасти по принципу «кнута и пряника». Школы, ежегодно достигающие по результатам отчетов необходимого прогресса (*adequate yearly progress — AYP*) в академических достижениях учащихся, относились к разряду преуспевающих школ. Школам, которым этого по разным причинам сделать не удавалось, подвергались исправительному воздействию и карательным мерам. У семей, дети которых обучались в таких школах, появилась возможность перевести их в другие школы, которые, возможно, находятся далеко от места проживания, но обеспечивают достаточно хорошее качество образования. При этом расходы на транспортировку детей до места учебы должны оплачиваться из бюджета округа. Школам, которые признаются нуждающимися в *импрувменте*, приходится прикладывать усилия и принимать меры по улучшению ситуации. Для этой цели правительство выделяет им специальные гранты *School Improvement Grants (SIG)*. Суммы грантов, по оценкам разных экспертов, до 2007 г. были незначительными и всерьез не могли повлиять на улучшение ситуации. С 2008 г. система финансирования программ *импрувмента* несколько поменялась, но об этом речь пойдет далее.

Если в течение пяти лет школа не достигает необходимого уровня *AYP* академических достижений, она закрывается либо реорганизуется. Именно то обстоятельство, что санкциям в случае неудачи подвергается школа, являлось и остается по сей день объектом серьезной критики как в профессиональном сообществе, так и в кругу широкой общественности США. Многие организации, включая Американскую федерацию учителей, убеждены, что эти санкции являются, скорее, карательными, чем поддерживающими.

³ <http://www.2.ed.gov/nclb/overview/intro/execsumm.html>

Вполне разумными признаются лишь некоторые, например, необходимость разработки плана *импрувмента* школы. Этот план, призванный дать четкое представление о том, как школа собирается исправлять ситуацию, разрабатывается совместно родителями, учителями, администрацией и органами управления образования штата. Тем не менее большинство санкций воспринимаются как карательные и вредоносные для проблемного школьного округа. Ряд критиков считают, что эти санкции разрушительны для школьного сообщества, разрывают среду организации труда, образовательную среду и связи школы с местным сообществом⁴.

Преимственность образовательной политики нынешнего, 44-го президента США Барака Обамы в отношении политики своего предшественника очевидна, однако у этой политики есть ряд отличий и особенностей.

Первый год президентства Б. Обамы пришелся на период рецессии конца 2000-х годов. В этом же году он подписывает закон «О выходе из кризиса и инвестициях» (The American Recovery and Reinvestment Act of 2009, ARRA). Основная цель закона — спасти существующие рабочие места и создать новые. Вторая основная цель — привлечь инвестиции в инфраструктуру, образование, здравоохранение и производство природосберегающей возобновляемой энергии. Общая сумма средств, выделенных на образование, составила 100 миллиардов долларов, из них на поддержку школ с высокой концентрацией контингента из бедных семей — 13 миллиардов долларов. Подобного рода инвестиции имели под собой серьезные основания. Руководитель государственного Департамента США по образованию А. Дункан в одном из своих выступлений сказал буквально следующее: «К сожалению, провалы нашей образовательной политики очевидны, и болезненно очевидны. Соединенные Штаты не будут в состоянии обеспечить существенное увеличение доли учащихся, закончивших школу, и обеспечить качественное образование каждому ребенку до тех пор, пока мы не прервем порочный цикл падения в наших школах, хронически показывающих низкие образовательные результаты. Трагично, что не просто годами, а десятилетиями детей в этих школах обманывали тем, что они якобы получают образование мирового класса. И все это время мы, взрослые, как педагоги, как лидеры пассивно наблюдали за провалом в образовании с той удовлетворенностью, которая не может не тревожить. Штаты и чиновники от округов занимались этими школами крайне поверхностно, вместо того чтобы рассматривать их как объекты оказания неотложной помощи»⁵.

Администрация Б. Обамы не на словах, а на деле сделала школы, показывающие крайне низкие образовательные результаты, одним из главных объектов своей образовательной политики, и это

⁴ <http://www.wisageek.com/what-are-some-criticisms-of-no-child-left-behind.htm>

⁵ <http://www.ed.gov/news/speeches/working-nations-lowest-performing-schools-progress-report>

отчетливо проявляется как в изменении схемы распределения грантов на школьный импрувмент (SIG), так и при реализации новой федеральной программы «Путь на вершину» (*Race to the Top — R2T*).

SIG, как уже говорилось ранее, были узаконены еще при Дж. Буше с момента вступления в силу *NCLB ACT*. Однако до 2007 г. они не получали должного распространения, так как на их проведение выделялись незначительные суммы. В 2008 г. их финансирование несколько улучшилось, а с 2009 г. благодаря фондам ARRA оно стало беспрецедентным в истории Америки.

Однако в связи с серьезным увеличением количества ресурсов их решено было сконцентрировать на оказании грантовой поддержки тем школам, которые имеют самые низкие образовательные результаты, прежде всего 2000 американских старших школ, совокупный контингент в которых по итогам 2009–2010 учебного года уменьшился на 1 миллион 200 тыс. человек по сравнению с совокупным контингентом на период начала обучения в старшей школе⁶. Проводя политику распределения фондов на импрувмент среди меньшего количества школ, государственный Департамент образования США дал более четкое определение школе, «показывающей низкие образовательные результаты». Именно это определение применяется как при распределении денежных средств SIG, так и при распределении денежных средств программы R2T. Новый сет дефиниций «школы, показывающей низкие образовательные результаты» выглядит следующим образом.

1. В расчет принимается средний балл академических достижений по всей школе, а не средние баллы по подгруппам, как это было ранее. (Это позволяет выделить школы с действительно большой концентрацией учащихся с низкими результатами. Слабое место данной позиции в том, что школы, где процент учащихся с результатами средними и выше среднего не самый низкий, а процент учащихся с результатами ниже среднего по-прежнему большой, не попадают под определение. При этом явным плюсом этой позиции является то, что детей не делят на группы, чего очень долго добивались борцы за гражданские права.)

2. В расчет принимаются только те школы, которые имеют низкие баллы как по читательской, так и по математической грамотности. При низких результатах только по одному из предметов школа не попадает под определение.

3. Ресурсы распределяются только между школами, имеющими низкие результаты на протяжении ряда лет (количество лет определяется штатом). Это позволяет отсеять школы, в которых произошел неожиданный отсев или результаты которых нестабильны.

4. Школы, процент выпуска в которых ниже 60%, идентифицируются как «заброшенные фабрики» (термин, предложенный исследователями Университета Джона Хопкинса).

⁶ <http://icw.uschamber.com/newsletter-article/school-improvement-grants-whats-difference-between-low-performing-schools>

5. И, наконец, штаты должны идентифицировать не менее 5 таких школ.

Параллельно с изменением схемы распределения федеральных средств на школьный *импрувмент* администрация Б. Обамы запустила еще одну программу, стратегической целью которой является повышение качества образования в школах, — «Путь к вершине» (*Race to the Top — R2T*). Программа стала ответом на главный вызов системе образования США XXI в. — все выпускники школ должны продолжить свое образование в колледжах и других образовательных институтах. Достичь этой цели можно, по мнению команды Б. Обамы, путем стимулирования инноваций и реформ в школьном образовании штатов и округов. Из фондов ARRA на реализацию программы было выделено 4,35 миллиарда долларов. Денежные средства распределяются между штатами на конкурсной основе, по итогам оценки представленных ими заявок. В оценочном листе шесть укрупненных критериев, один из которых — «работа со школами, показывающими низкие образовательные результаты». Критерий занимает пятое место в общем рейтинге по удельному весу. Примечательно также, что оценке подлежат не только общие итоги и планы работы штата с этой группой школ, но отдельно оценивается и роль местных органов управления образования в этой работе.

Критерии отбора заявок и их удельный вес следующие⁷:

1. Великие учителя и лидеры (общее количество баллов 138)
 - повышение эффективности работы учителей и директора (58 баллов);
 - равномерное распределение эффективных директоров и учителей (25 баллов);
 - обеспечение траектории развития для учителей, которые к нему стремятся (21 балл);
 - обеспечение эффективной поддержки директоров и учителей (20 баллов);
 - повышение эффективности программ подготовки директоров и учителей (14 баллов).
2. Факторы успеха штата (общее количество баллов 125)
 - разъяснительная работа по целям, содержанию и результатам реформ образования, проводимых в стране, и роль местных органов управления образованием в этой работе (65 баллов);
 - наращивание потенциала штата с целью выполнения, закрепления и увеличения планируемых достижений (30 баллов);
 - демонстрация существенного прогресса и улучшения результатов в сокращении разрывов в качестве образования (30 баллов).
3. Стандарты и оценивание (общее количество баллов 70)
 - соответствие общим стандартам (инициатива «Единые ключевые государственные стандарты») (40 баллов);

⁷ http://en.wikipedia.org/wiki/Race_to_the_Top

- поддержка инициатив по повышению уровня стандартов и качества оценки (20 баллов);
- развитие и осуществление высококачественного оценивания (10 баллов).

Критерии общего отбора (общее количество баллов 55)

- создание условий для показывающих высокие результаты чартерных школ и других инновационных школ (40 баллов);
- приоритетность финансирования сферы образования в бюджете штата (10 баллов);
- демонстрация других важных условий реформирования системы образования штата (5 баллов).

Работа со школами, показывающими низкие образовательные результаты (общее количество баллов 50)

- работа со школами, показывающими низкие образовательные результаты (40 баллов);
- интервенции местных агентств управления образования в школы, показывающие низкие образовательные результаты (10 баллов).

Использование баз данных для управления системой образования штата (общее количество баллов 47)

- наличие полноценно и стабильно функционирующей системы баз данных мониторинга (24 балла);
- использование данных для управления процессами (18 баллов);
- наличие доступа к базам федеральных данных и их использование (5 баллов).

(Общее максимальное количество баллов, которое может получить штат, — 500, из них 485 баллов по вышеперечисленным критериям и 15 баллов в случае реализации как приоритета модели *STEM (Science, Technology, Engineering and Math — наука, технологии, инжиниринг, математика)*).

Как уже отмечалось ранее, и в рамках SIG, и в рамках R2T штаты могут получить финансирование на поддержку школ, показывающих низкие образовательные результаты, только в обмен на определенные обязательства.

В целях школьного *импрувмента* в США с разной степенью используется богатый опыт таких стран, как Великобритания, Канада, Австралия и др. Однако на сегодняшний день в Америке политическую победу одержало экспертное мнение, в соответствии с которым для 5% школ, где все показатели крайне низкие и ситуация критическая, такие меры, как профессиональное развитие педагогического коллектива, предоставление широкой информации о том, как работают успешные школы, обучение работе с базами данных и мониторингу процессов и результатов, установление связей с местным сообществом и др. будут неэффективными. Это экспертное мнение опирается на данные исследований в самых разных секторах человеческой деятельности, показывающих, что для такого рода образовательных учреждений должна быть ис-

пользована более агрессивная стратегия, а именно принудительное изменение того направления функционирования, которое с годами привело к организационной дисфункции.

Итак, для школ, претендующих на финансирование, обязательной для реализации является одна из моделей, представленных в табл. 1.

Таблица 1

Модель	Требования
Трансформация	Замена директора, замена 50% коллектива, обязательства по выполнению широкого спектра действий по изменению управления школой и стратегий профессионального развития коллектива
Переворот	Замена директора, обязательства по выполнению широкого спектра действий по созданию новой системы оценки деятельности директора и учителей, результаты которой влияют на оплату труда
Новый старт	Школа переходит в иную организационно-правовую форму, становится чартерной школой, либо отдается в управление другой внешней организации
Закрытие	Школа закрывается. Учащиеся распределяются по другим школам

Распределение грантов SIG на 2010–2011 гг. свидетельствует о том, что большинство школ предпочли наиболее мягкую стратегию трансформации (табл. 2).

Таблица 2

Модели	% выбравших
Трансформация	71
Переворот	21
Новый старт	5
Закрытие	3

С целью обеспечения единства подходов по каждой из предложенных моделей разработаны детальные руководства (гайды) для органов управления образованием штатов и руководителей образовательных учреждений. Основной процент школ, вошедших в 5% и получивших грант SIG в 2010–2011 учебном году, — это достаточно крупные школы в урбанизированных территориях (табл. 3, 4).

Таблица 3

<201 обучающегося	13%
201–400 обучающихся	25%
401–600 обучающихся	25%
>600 обучающихся	38%

Таблица 4

Сельская местность	23%
Маленькие города и пригород	24%
Средние и большие города	53%

Гранты предоставляются школам на протяжении трех лет. Минимальный объем гранта на год — 500 тыс. долларов, максимальный — 2 миллиона долларов (для сравнения, до 2009 г. объем выделяемых средств на год составлял от 50 до 200 тыс. долларов).

Штаты должны ежегодно предоставлять сведения о прогрессе этих школ: о ходе использования выбранных моделей; об уровне математической грамотности и читательской грамотности; о количестве времени, которое учащиеся проводят в школе ежедневно (в минутах); о расширении сроков образовательного процесса (организация летних школ, практик и др.); процент посещаемости; процент обучающихся, выбравших дополнительные курсы, и процент обучающихся, занимающихся по двум образовательным маршрутам; процент времени пребывания учителей в школе.

В дополнение к отчетам по этим показателям с 2011 г. в 14 штатах США в пилотном режиме введена федеральная система мониторинга деятельности этих школ. Цель введения данной системы — перейти от оценки результатов экзаменов к *поддерживающему импрудменту*. Впервые в истории системы образования США сотрудники государственного Департамента образования ведут структурированное наблюдение в классах, а также интервьюируют учителей и учащихся на предмет *школьного импрудмента*. Также продолжено интервьюирование родителей. Но если раньше их спрашивали в основном об условиях в школе и организации общения детей со сверстниками и педагогами, то теперь фокус интереса сместился к вопросам *школьного импрудмента*, к тому, какие перемены видят и хотят видеть родители⁸.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать следующие выводы относительно образовательной политики США в направлении школ, показывающих низкие образовательные результаты.

1. Проблема школ, показывающих низкие образовательные результаты, осознается в Соединенных Штатах Америки как проблема государственной образовательной политики в конце XX в.

2. С начала 2000-х годов XXI в. попытки политического решения данной проблемы носят системный характер, отличаются преемственностью, и их результатом становится появление соответствующих законодательных актов, государственных стратегий и программ.

3. Программы поддержки школ, показывающих низкие образовательные результаты, реализуются в рамках общей национальной стратегии повышения качества школьного образования.

⁸ <http://icw.uschamber.com/newsletter-article/school-improvement-grants-whats-difference-between-low-performing-schools>

4. Основным источником финансирования программ поддержки школ, показывающих низкие образовательные результаты, является федеральный бюджет при условии обязательного финансирования из бюджета штата.

5. Финансирование программ поддержки школ, показывающих низкие образовательные результаты, осуществляется как на плановой бюджетной основе, так и на конкурсной.

6. Программы поддержки школ, показывающих низкие образовательные результаты, реализуются в строгом соответствии с требованиями федерального центра к определению адресата программ и соблюдению утвержденных моделей их реализации.

7. При определении адресатов программ учитываются только показатели деятельности школы. Контекстные факторы, такие как социально-экономический статус семей, общие характеристики территории и др., во внимание не принимаются.

РЕФОРМА СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОВИНЦИИ ОНТАРИО, КАНАДА

(по материалам работы М. Фуллана «Все системы движутся. Императив изменений для системной реформы»¹)

Особенностью современных образовательных реформ можно считать их моральную составляющую, которая ясно осознается и четко декларируется. В качестве основных моральных целей проводимых изменений авторы реформ называют повышение общего уровня образования, высокие ожидания для всех учеников, сокращение разрыва между их достижениями в тех навыках, которые обеспечивают успешность в сложном и глобальном современном обществе, и четкую постановку ключевых стандартов языковой и математической грамотности и знаний XXI в.

Эти цели определили характер успешных программ улучшения результатов обучения, реализованных в различных национальных и региональных образовательных системах, таких как Tower Hamlets в Лондоне, Англия; Long Beach Unified School District в Калифорнии, США; York Region District School Board в Торонто и Ottawa Catholic District в Онтарио, Канада. На последнем примере мы остановимся более подробно.

В штате Онтарио в 2003–2007 гг. осуществлялась масштабная реформа, ядром которой были программы улучшения результатов школ и учащихся. Реформа была инициирована правительством и проходила под управлением Министерства образования, заинтересованного опытом успешной реформы образования Великобритании, осуществленной под руководством М. Барбера, выполнявшего обязанности советника премьер-министра в правительстве Блэра. Правительство штата Онтарио привлекло для разработки стратегии и плана действий экспертов-исследователей. Вдохновителем и разработчиком программ реформирования стал М. Фуллан, получивший приглашение правительства штата. Программы основывались на интеграции действий различных агентов в системе образования: трастовых объединений, объединений учителей, управленцев, сообществ. Основную роль в инициировании и осуществлении системных изменений должны были играть лидеры системы образования, объединившие свои усилия и получившие поддержку всего профессионального сообщества.

¹ Fullan M. All Systems GO. The change imperative for whole system reform. Corwin Press, 2010.

Общей идеей программ были принципы, сформулированные М. Фулланом:

1. Все дети способны учиться
2. Ограниченное число главных приоритетов
3. Решительность лидеров
4. Коллективный потенциал
5. Тщательная разработка стратегий
6. Разумная отчетность
7. Всеобщий охват («Все — значит все»).

Эти принципы охватывают все аспекты, непосредственно относящиеся к улучшению образовательных результатов.

1. М. Фуллан четко фиксирует позицию: 95% всех учащихся способны достичь высокого уровня в ключевых умениях: критическом мышлении и решении проблем. Малое число детей, имеющих серьезные физические и ментальные проблемы, должны иметь возможность обучаться по развивающим инклюзивным программам.

2. Успешный опыт улучшения качества образования показывает, что приоритетов должно быть немного, а их реализация должна быть максимально полной. Это прежде всего языковая и математическая грамотность. Но не в узком смысле, на который опирались тесты американской национальной программы «Ни один ребенок не стал отстающим». Речь идет о грамотности, включающей высокоорганизованное мышление, умение рассуждать и решать проблемы. Немаловажно при этом разностороннее развитие учащихся: эмоциональная среда, гуманитарные предметы, занятиям искусством (музыкой, танцами и др.). И далее языковая и математическая грамотность высокого уровня проходит через старшую школьную ступень и становится основой высшего образования и выбора карьеры.

3. Опыт успешных школ и регионов доказывает первостепенную важность решительного лидерства (руководства). Лидеры удерживают фокус программы, особенно в наиболее тяжелые и смутные моменты, и подвигают всех участников также проявлять решительность. Решительное лидерство принципиально важно в начале реализации программ, когда новые идеи встречают сопротивление, но важно осуществлять его и в дальнейшем, чтобы удерживать ситуацию.

4. Не менее важная и часто упускаемая идея заключается в том, что коллективный потенциал — это скрытый ресурс, который мы часто недооцениваем и не культивируем. Здесь принципиальный вопрос, что является хорошим взаимодействием, поскольку часто взаимодействие — это только фикция. Иное взаимодействие порой хуже, чем его отсутствие.

5. Тщательность в разработке стратегий — чрезвычайно важный элемент изменений. Если стратегии разработаны детально и тщательно, качественные изменения могут происходить существенно быстрее. Значительные и убедительные сдвиги в работе

школы возможны даже в течение одного года, если этот принцип соблюдается.

6. Неправильная отчетность может погубить любые полезные начинания, поэтому надо говорить о разумной отчетности. Последняя предполагает такие практики и действия, которые актуализируют как индивидуальную, так и коллективную ответственность и выстраивают «разделенную всеми» ответственность, становящуюся ядром эффективной отчетности. При этом внешняя и внутренняя отчетность действительно тесно связаны, и внешней отчетности предоставляется ее управленческая роль осуществления необходимых интервенций.

7. И, наконец, принцип «Все — значит все». Невозможно осуществить целостные изменения через локальные действия, направленные лишь на частичные улучшения в каких-то отдельных областях системы и демонстрацию возможностей. Системные изменения не могут быть достигнуты таким образом.

Помимо этих основных принципов опыт эффективных изменений в системе образования Онтарио дает примеры успешных действий на уровне школы и сообщества. Это прежде всего примеры повышения качества преподавания. Некоторые учителя, прошедшие через программы улучшения результатов, говорили, что за эти три года больше узнали о качественном преподавании, чем за все предыдущие годы работы. Качественное преподавание основывается на том, чтобы делать основные вещи правильно. Во-первых, точно и обоснованно определять, что может или не может каждый конкретный ученик. За этим следуют направленные педагогические действия, вовлекающие ребенка в учение, стимулирующие его задавать вопросы, и сопровождающиеся постоянными и неразрывно связанными оцениванием и коррекцией преподавания. Эта связка «оценивание — преподавание — коррекция» — суть характеристика *формирующего* подхода в оценивании, широко распространенного в современной учебной практике. В школах Онтарио эта работа строилась вовсе не на натаскивании и тестах. Целью обучения было сформировать высокоорганизованные навыки рассуждать и представлять результаты, решать проблемы; одновременно связанные с этими целями практики становились все более специализированными и тщательно выстроенными.

Итак, программа была нацелена на внедрение наиболее эффективных практик преподавания чтобы *все* учителя, индивидуально и коллективно, лучше делали то, что они делают ежедневно, и продолжали искать еще более успешные методы работы. Эта политика в отношении педагогов, от которых, собственно, и зависит успешность проводимых мер, совпадает с курсом, намеченным Национальной образовательной ассоциацией (National Education Association), в центре внимания которого находятся следующие задачи: привлечение и подготовка учителей для наиболее проблемных (*high-need*) школ, комплексный подход к поощрению учителей,

улучшение условий их работы и определение эффективности учителя в широком контексте учебной деятельности ученика.

В 2009 г. была проведена экспертиза на основе проделанного 800 учителями мета-анализа их практик, направленных на вовлечение учеников и улучшение их достижений. Особенно продуктивными были такие способы работы, как структурированная обратная связь от учителей к ученикам, реципрокное обучение (обучение школьников таким когнитивным стратегиям, которые повышают их учебную самостоятельность) и наблюдение и обсуждение работы учителя. Эти практики серьезно повлияли на качество учения и достижений учеников. Ключевыми агентами изменений были следующие²:

- знания и умения;
- план действий;
- стратегии по преодолению;
- высокое чувство доверия;
- стремление к достижениям;
- мониторинг прогресса;
- общественная поддержка;
- свобода, контроль и возможность выбора.

Приведем пример. Учителя одной из школ занимаются профессиональным ростом на основе четкой и тщательно проработанной продуктивной практики. Они работают в команде, в которую включены все учителя, консультант по грамотности и директор, и учатся друг у друга. В школе есть место, которое называется «стена данных», на которой регулярно обновляются данные о прогрессе всех учеников. Директор вместе со всеми участвует в обсуждении и выступает и в качестве обучаемого, и как лидер в оценке работ учащихся и принятии решений о необходимых педагогических шагах. Учителя имеют возможность опробовать новые методы преподавания, получая обратную связь от консультанта по грамотности. Некоторые из них входят в команду лидеров, иначе — группу школьного управления, которая участвует во встречах с командами других школ округа, цель которых — укрепление коллективного потенциала. В распоряжении учителей находятся сборники методических материалов, компактные видеоматериалы, демонстрирующие конкретные техники преподавания; им также помогают прокладывать свою линию визиты в другие школы.

В этой школе, как и во всем округе, решили применить метод, получивший название «день дружбы». Каждый учитель начальной школы берет себе в друзья учителя средней ступени, и они вместе планируют свои действия в «дни дружбы», проходящие один раз в месяц. Сначала учитель начальной и учитель средней школы по очереди наблюдают за работой объединенной группы учеников. При этом старшие ученики получают возможность объяснять материал и направлять работу своих младших друзей/подопечных.

² Fullan M. All Systems GO. The change imperative for whole system reform. С. 20.

Такие занятия в «дни дружбы» сфокусированы на родном языке и математике. Вся эта работа направлена на освоение и проверку нового подхода к организации обучения — через преподавание в разновозрастных учебных группах — и оценивается с точки зрения ее влияния на вовлеченность и достижения учащихся. Директор наряду со всеми участвует в сессиях, обучаясь с остальными учителями. Это пример того, как педагогический коллектив в сотрудничестве осуществляет поиск наиболее продуктивных форм преподавания.

Что может дать подобная форма работы? Безусловно, рост взаимного доверия учителей и учеников. Выработку согласованности действий партнеров и школы в целом. Это целенаправленное взаимодействие, которое укрепляет общую уверенность и желание работать лучше. И это очевидно для всех.

Результатом такой работы школы стало то, что за три года результаты учащихся выросли с 33 до 82% по шкале ежегодно проводимого в штате теста грамотности. Учителя, по их словам, пережив опыт первых успехов и осознав в конце концов, что они делают и что им удастся, начали вовлекать родителей и сообщество. Появились такие виды активности, как родительские и семейные встречи в городском холле, уличные фестивали, уроки английского языка для взрослых, широкий доступ к школьным ресурсам, включая библиотеку, благотворительные акции и др. Педагоги школы также заинтересовались различными формами работы с детьми раннего возраста: заботой о здоровье и питании для самых маленьких (с 9 месяцев до 3 лет), занятиями в группах полного дня для 4–5-летних детей и продленным днем для всех учеников до 8 лет.

Показательным примером общей стратегии программы улучшения результатов, делающей ставку на сотрудничество и взаимодействие, может быть пример сотрудничества учащихся, оказавшийся очень плодотворным в одной из школ штата. Инициатором этой деятельности стал педагог по «успешности учащихся», в обязанности которого входит выявление учеников, находящихся в опасной ситуации (т.е. в состоянии серьезного отставания или на грани ухода из школы), и оказывать им поддержку. В школе, где был осуществлен этот интересный опыт, обучалось около 1,3 тысячи старшеклассников, и контингент был весьма неоднородный. Понятно, что для детей из сложных семей шанс закончить обучение и преодолеть кризисную ситуацию часто связан с тем, находят ли они хотя бы какой-то интерес в школе и получают ли поддержку кого-либо из взрослых. Попытка помочь таким ученикам, предпринятая в данной школе, состояла в следующем.

В Онтарио учащиеся старшей школы проходят обязательное тестирование в 10-м классе. Директор школы и лидерская команда педагогов приняли решение о введении краткосрочной усиленной подготовки к тесту. Вся школа была вовлечена в дополнительную работу с небольшой группой учеников, нуждающихся в помощи.

Эта работа проводилась в специально организованных небольших группах и включала крайне продуктивный индивидуальный тьюторинг, когда учащиеся 11-го и 12-го классов индивидуально занимались языком и математикой с учениками 9-го и 10-го классов. Успех был убедительный и обоюдный. Несколько тьюторов даже изменили свои профессиональные планы и решили стать в будущем учителями.

Подобные примеры дают представление о сути инициированных М. Фулланом программ улучшения качества обучения в Онтарио, основанных на общей ответственности и педагогической инициативе. Эти программы осуществлялись, как принято говорить, в классе и предоставляли возможность школам и учителям находить собственные оригинальные решения, результаты которых были проверены и получили подтверждение строгими внешними процедурами.

М. Фуллан описывает эти программы следующим образом: «Немногочисленные амбициозные цели, направляющая коалиция лидеров во главе, высокие стандарты и ожидания, коллективный потенциал, сфокусированный на преподавании, индивидуальный потенциал, основанный на преподавании, опора на данные как основная стратегия улучшения результатов, некарательные интервенции, открытость, упорство и готовность принимать вызовы»³.

³ *Fullan M. All Systems GO. The change imperative for whole system reform. С. 21.*

ПРОБЛЕМНЫЕ ШКОЛЫ КРУПНЫХ ГОРОДОВ. США, АНГЛИЯ

(по материалам М. Эйнскоу «Улучшая городские школы: руководство и сотрудничество»¹)

В Великобритании вопрос поддержки школ, работающих в сложных социальных контекстах и часто оказывающихся в числе отстающих, встал на повестке дня в связи с проводящимися неолиберальными реформами, стимулирующими рост конкуренции и свободу выбора в образовании, как и в целом на свободном рынке страны. Целью этих реформ было создать основания и запустить новые механизмы, обеспечивающие повышение учебных результатов. Наиболее мощными программами по стимулированию роста учебных результатов стали программы «*Лучшее в городах*» (*Excellence in Cities*), «*Территории закона об образовании*» (*Education Act Zones*), «*Грант для поощрения лидеров*» (*Leadership incentive Grant*). Рациональность этих программ до сих пор остается предметом обсуждения, поскольку их общим контекстом было распространение конкуренции и свободного выбора.

Необходимость подобных действий очевидна: в школьной системе существуют школы, не способные участвовать в общем соревновании и поэтому обреченные на проигрыш и глобальный неуспех. Причина неконкурентоспособности кроется в социальном контексте, основной характеристикой которого надо признать бедность и неблагополучие. Это системное неблагополучие включает экономическую отсталость территории, на которой находятся такие школы, и связанные с ней проблемы занятости и отсутствия жизненных перспектив для родителей и учащихся; социальные проблемы, отягченные отсутствием прочных семейных связей, позитивных норм и ценностей в сообществе; криминалитет и т.п. Пока существуют подобные зоны неблагополучия, будет работать механизм выделения школ и групп учащихся, которые заведомо дискриминированы и не имеют равных с остальными возможностей в общей гонке на результат. Этим и обусловлена отмеченная в работах ряда исследователей маргинализация наиболее уязвимых групп учащихся и школ в Англии в период реформ — наряду с улучшением результатов обучения по стране в целом.

Подобная ситуация является типичной для большинства стран. В США и Англии в нее чаще всего попадают школы, расположен-

Выделение
сегмента
проблемных
городских
школ

¹ Ainscow M. Improving Urban Schools: Leadership and Collaboration. Open University Press, 2006.

ные в наиболее неблагополучных районах крупных городов, в которых концентрируются эмигранты, криминально активные группы, наименее образованные и недостаточно профессионально подготовленные работники.

Сразу надо оговориться, что в России значительное число таких школ — это сельские школы в дотационных, не справившихся с экономическими проблемами территориях, чьи попытки поддерживать социальную инфраструктуру зачастую остаются безуспешными.

В Великобритании таким школам, одним из определений которых стало «сталкивающиеся с вызывающими обстоятельствами», были адресованы наиболее масштабные программы улучшения результатов. На обеспечение таким школам возможности эффективно обучать свой контингент как на первоочередную национальную задачу указал еще в 1994 г. Петерсон; этот вопрос активно обсуждался и другими исследователями. Актуальность вопроса заключается в следующем. Если ученики из групп социального риска, пришедшие в эти школы, не получают помощи внутри школьной системы, они будут вынуждены самостоятельно искать свой путь в безразличной, а чаще враждебной внешней среде. Результаты предсказуемы и для таких детей, и для социума. До тех пор пока система образования не найдет способа сократить неравенство в качестве образования и доступного детям культурного опыта, она будет воспроизводить жертв этнической и классовой дискриминации. Нельзя игнорировать подобное положение, поскольку оно подрывает экономическое и социальное благополучие всего общества.

При этом важно учитывать все особенности городского окружения школ, часто несущего им не только проблемы, но и чрезвычайные возможности. Крупные города с их социальным, этническим и культурным разнообразием и динамичностью дают простор для инноваций и привлекают мощный потенциал наиболее креативных людей. Эти ресурсы и энергия могут быть мобилизованы в поддержку усилий по улучшению работы школ.

Улучшение
работы
проблемных
школ

Очень важный момент в понимании проблемы и ситуации поддержки школ, работающих в сложных социальных контекстах, связан с тем, как формировалась политика и принимались управленческие решения по школам, результаты которых требовали улучшения. Изначально основной императив профессионального сообщества, развивающего идеи школьной эффективности и улучшения работы школ, основывался на убежденности в том, что школа может менять положение и результаты учащихся даже с неблагополучным социально-экономическим бэкграундом.

На этом основании была сформирована управленческая политика, существенно упростившая сложное понимание качества работы и образовательных результатов проблемных школ и прирав-

нявшая их к показателям стандартизированных тестов, что было вполне в духе проводившейся в стране реформы и крайне узкой трактовки школьной эффективности. Применительно к проблемным школам это означало, что ряд педагогических практик, весьма полезных для всех учащихся, но крайне необходимых для особых групп учеников этих школ, отбрасывались в поиске быстрых способов улучшить результаты.

Еще один важный момент заключается в том, как происходила конвергенция двух линий — развития моделей школьной эффективности и стратегий улучшения результатов. Первые исследования эффективности были обращены преимущественно к успешным школам, у которых уже был опыт продуктивных инновационных решений. Эти школы обладали рядом важных характеристик, обусловивших их успешное развитие и устойчивую эффективность. Неясно было, что делать тем неуспешным школам, которые не обладали подобными качествами. Постепенно стало понятно, что просто перенесение этой модели с успешных школ на проблемные часто оказывается невозможным и бесполезным для них (Reynolds, 1991; Reynolds et al., 1996).

Тем не менее, ряд исследователей сфокусировали внимание на школах, старающихся бороться со своим неуспехом, в поисках решений, которые помогут этим *борющимся школам* (термин Р. Mortimer) справиться и подняться. Параллельно шли исследования собственно управленческих практик, применяемых в работающих в сложных социальных контекстах школах, вынужденных справляться с напряжением и проблемами, которые создает их окружение и особые условия². Исследователи пришли к важному выводу: директор-лидер в такой школе должен преодолевать конфликтность и враждебность, удерживая основные ценности и цели. Эти работы позволили четко сформулировать задачу: необходимо привязывать стратегии улучшения результатов к специфическому школьному контексту.

В Англии вопрос улучшения результатов проблемных отстающих школ приобрел актуальность в связи с появлением в 1992 г. службы инспекции в образовании. Такие школы выявлялись и становились объектом «специальных измерений», т.е. оказывались под пристальным контролем. В связи с деятельностью инспекции оживилась дискуссия по поводу наилучших путей помощи этим школам; результатом обсуждений явился вывод о том, что им необходимо «заново найти смысл жизни» (Barber, Reynolds, 1995). Для этого нужны изменения в трех областях: обязательствах и целенаправленной активности школы, преподавательском штате и контексте. И если две первые области могут трансформироваться за счет действий внутри школы, то третья сфера лежит вне ее пространства и является источником тех проблем, которые и приво-

² Harris A. (2008) *Distributed Leadership in Schools: Developing the Leaders of Tomorrow*. London. Routledge.

дят школу в бедственное положение. Вывод может быть один: надо найти такие формы воздействий на школу и действий внутри нее, которые изменят или ослабят действие контекстных факторов, неминуемо разрушающих четкость заявленных школой намерений и ограничивающих позитивный эффект тех улучшений, которые произойдут на уроках в классах.

Исследования в этом направлении активно проводились в США, где проблема школ, оказавшихся в особенно сложном окружении, была актуальна уже с середины прошлого века и в течение продолжительного периода находилась в центре внимания. В стране были осуществлены такие крупномасштабные программы, как «Успех для всех», «Программа развития школ», «Быстро развивающаяся школа». Исследования, касавшиеся этих программ и чаще всего их эффектов для этнических меньшинств и детей из необеспеченных семей, показали, что в школах, в которых они обучались, помимо внешних проблем ярко прослеживаются внутренние: низкий уровень морального статуса и ожиданий учителей, слабое управление, несоответствие содержания образования жизненному опыту и интересам учащихся, отсутствие целостной школьной культуры (Asher, 1993; Stringfield, 1997).

Другие исследования показали, что для таких школ и групп детей особенно важны тщательное отслеживание прогресса, усиленный индивидуальный тьюторинг наряду с обучением, соответствующие приемы преподавания и привлечение родителей. Было отмечено, что традиционные способы оценки результатов в этих случаях недостаточны.

Исследования подтверждали, что дети с неблагополучным социально-экономическим бэкграундом могут показывать неожиданно высокие результаты, если школа сфокусируется на учебных достижениях и их улучшении и удержит на этом внимание учителей и учеников, и более того, если все окружающее школу сообщество будет поддерживать уверенность в том, что все дети способны учиться. Директор школы выступает в качестве лидера и понимает, что его внимание и руководство проникает в каждый класс. В таких школах осознают и то, что ответственность и мотивация растут в результате общей вовлеченности, и умеют создавать команду с высоким чувством личной ответственности за происходящие изменения.

Здесь нужно сделать несколько существенных замечаний. Во-первых, подобные исследования могут быть поняты так, что существует единый рецепт успеха, который может быть предложен любой проблемной школе, где бы она ни была и как бы ни выглядела. Это не совсем так. Скорее, можно говорить о том, что есть важные «ингредиенты», употреблять которые нужно в той композиции, которая соответствует особенностям данной школы и ее контекста. Во-вторых, крайне опасно рассматривать ситуацию улучшения работы проблемных школ вне связи с более широкими политически-

ми и социальными факторами. Ряд исследований показывают, что необходимы целостные системные решения, которые относятся к школам, их сообществам, политическим и экономическим институтам (Lipman, 2004; Lewin, 2005). Работа по улучшению школ — это часть более мощного всеобъемлющего плана системной реформы. Этот план включает всех основных стейкхолдеров: на уровне государства, региона, институтов и сообществ.

В Англии подобные заключения были сформулированы лишь после того, как были опробованы разные пути исправления ситуации в проблемных школах, в которые инвестировались значительные суммы. Одна из таких стратегий — это стратегия «*Свежего старта*» (*Fresh Start*), в которой решающую роль отводят руководству школы. Это радикальная мера для наименее успешных школ, которые не показывают положительной динамики за срок, отведенный ей инспекцией для улучшений. В этом случае к школе могут применить жесткие меры и начать ее деятельность с чистого листа: меняются название школы, педагогический штат; назначается новый директор, который берет на себя ответственность за новую жизнь находившейся в кризисном состоянии организации. Альтернативой таким решениям служит стратегия межшкольного партнерства, поддержка слабых школ сильными и активными, включающая интенсивный обмен опытом, трансляцию лучших практик и тесное взаимодействие директоров. Эта стратегия сейчас широко распространена и подтверждает свою эффективность.

В целом анализ английского опыта решения вопроса наиболее проблемных школ подтверждает, что в Англии, как и в Канаде, актуальным становится тренд масштабных системных изменений, основанный не на точечных изолированных воздействиях, а на широком взаимодействии институтов и ведомств и трансформациях на всех уровнях — от школьного до национального.

Примером таких системных действий по улучшению результатов может служить программа, реализованная в Уэльсе.

ОПЫТ СИСТЕМНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ. УЭЛЬС, ВЕЛИКОБРИТАНИЯ

(по материалам работы А. Харрис
«Осуществляя системную трансформацию»¹)

Предыстория

Многолетний опыт различных проектов и программ улучшения результатов работы школ поставил исследователей перед вопросом: почему эффекты от проводимых изменений часто бывают краткосрочными? Программы запускаются, меры применяются, но произошедшие улучшения оказываются нестойкими. Причина в том, какие изменения произошли, и основа проблемы коренится в изначальном моделировании необходимых изменений. Первоначально модели действий по улучшению результатов школы ставили школу в центр всех мер и действий. Школа понималась как основной адресат и место трансформаций. Ошибка состоит в том, что школа, безусловно, центр, но не единственный пункт трансформаций.

Улучшение работы каждой отдельной школы имеет серьезные ограничения. Если улучшения нужны в широком масштабе, надо искать альтернативные стратегии. Системные изменения нуждаются в укреплении потенциала не отдельных школ, а системы в целом. Неудачный опыт инициатив, направленных на улучшение результатов, свидетельствует о том, что они повторяли одни и те же ошибки: изменения происходили слишком быстро, были в основном односторонними и осуществлялись сверху, отсутствовала лидерская инициатива и не предпринимались шаги для укрепления общего потенциала системы. К сожалению, в разных странах принимались неверные политические решения и внедрялись заранее обреченные на неуспех модели, в которых основные задачи возлагались на школу. Достижение значительных и широких изменений требует взаимодействия на всех уровнях системы, распространения изменений и согласованности усилий. Масштабные улучшения невозможны без системной реформы.

В 90-х годах уже предпринималась попытка масштабного реформирования системы образования, которая не привела к успеху. Причина неудачи в том, что у организаторов реформы не хватало знаний о том, как проводить изменения. Под знаниями подраз-

¹ *Harris A.* Leading System Transformation. Статья основана на докладе, представленном на Международном конгрессе по школьной эффективности и улучшению (International Congress for School Effectiveness and School Improvement) (ICSEI, 2010).

умеваются представлением о процессе изменений и его ключевых двигателях, без чего результат любых масштабных мер предсказуем. В их основе лежит теория действий, относящихся к созданию общего потенциала системы. Прошлые реформы недооценивали важность этого момента: любые прекрасно задуманные реформы обречены на провал, если не подкреплены тщательно и целенаправленно наращиваемым потенциалом. Даже минимальные изменения не могут быть осуществлены на основе имеющихся структур, идей и возможностей. Чтобы улучшения были прочными, должен быть возвращен и укреплен новый потенциал. Очевидно, что устойчивые изменения должны опираться на новые практики и иное поведение, что требует создания новых знаний, умений и компетенций, или, коротко говоря, новых способов работы.

Реформа была направлена на новое позиционирование и повышение образовательных результатов школ страны. Она имела беспрецедентный масштаб и опиралась на два базовых документа, принятых правительством Уэльса в 2006 г.: «*Обучающаяся страна*» и «*Обучающаяся страна: от видения к практике*». Документы подчеркивали, что улучшение учения (*learning*) и качества преподавания будет опираться на исследования школьной эффективности и стратегий улучшения работы школы. Это часть широкой стратегии, в которой реализована трехуровневая модель реформы системы образования страны.

Системная реформа в Уэльсе

Цель реформы — существенно сократить разрывы в достижениях учащихся за счет значительного улучшения результатов. Международные сравнительные исследования показали, что Уэльс отстает от других стран, особенно в математике, естественных науках и языке. Крайне велик разброс результатов внутри школ и влияние социальной депривации. И хотя традиции школьной эффективности и улучшения работы школ в Уэльсе сильны, они не обеспечивают роста качества всей системы. Рост достижений является приоритетом на уровне страны, и есть политическая воля для его осуществления.

В 2006–2007 гг. правительством Уэльса была введена рамка школьной эффективности (РШЭ) в качестве основы для системной реформы и улучшения достижений всех школьников страны. Эта рамка базируется на убедительных результатах многочисленных исследований. Она должна запустить трехуровневую реформу и стать двигателем улучшений на всех уровнях в ближайшие несколько лет.

Трехуровневая реформа предполагает, что все школы включены в процесс изменений, а окружной и муниципальный уровни действуют согласованно с национальным. На каждом уровне одновременно происходит и внутреннее развитие, и взаимодействие с другими уровнями. Идея заключается в том, чтобы установилась не просто согласованность, но межуровневое взаимодействие, проявляющееся в двусторонней коммуникации и взаимном влия-

нии.² Примеров успешных трехуровневых реформ немного, Онтарио — один из них. Эффекты изменений, произведенных в системе образования Онтарио, впечатляют. Общие результаты провинции возросли в течение трех лет. Число школ с крайне низкими результатами сократилось с 20 до 5%³. Канадское правительство исходило из того, что в школах работают настоящие профессионалы, которые обладают необходимыми для улучшения результатов знаниями и умениями. Это доверие к педагогическому корпусу — центральный пункт канадской стратегии и одно из оснований ее успешности наряду с четкой согласованностью действий и партнерством на национальном и локальном уровнях.

Аналогичный подход осуществляется и в Уэльсе. Ключевой момент в программе изменений в Уэльсе — это понимание того, что системные изменения возможны только при согласованных действиях и при сотрудничестве всего профессионального сообщества. Кроме того, в Уэльсе, как и в Онтарио, происходит укрепление потенциала не только всех школ, но и местных систем образования в целом и других агентов. Если понимать рамку школьной эффективности не как еще один официальный документ, а как рабочую модель для внедрения, то она служит мощным инструментом, позволяющим связать политику с практикой. Это открывает путь для интеграции всех уровней системы, установления общих приоритетов и превращения политических решений в реальную практику внутришкольной работы.

Если цель РШЭ — улучшить результаты всех учащихся в Уэльсе, то она как раз и служит средством объединения педагогов для достижения этой моральной цели. Она оказывается раствором, который скрепляет общие действия и многократно усиливает их влияние на изменения в масштабах всей системы. Системная реформа охватывает все школы и фокусируется на том, чтобы сократить разрыв между наиболее и наименее успешными группами учащихся. При этом меняться должны не только не очень хорошо работающие школы и учителя, но все школы — за счет изменения контекста, в котором они работают. М. Fullan утверждал, что должна быть затронута вся система⁴, и в Уэльсе вся система ответственна за происходящие изменения.

Системные изменения требуют мобилизации общей энергии и всеобщего присоединения к действиям по реформированию. Необходимо приложить усилия, чтобы тщательно и целенаправленно создавать общий потенциал и высвободить энергию, накопленную внутри системы. Суть в том, чтобы перейти от усиления процедур к укреплению потенциала и от управления через подчинение — к управлению изменениями.

² Fullan M. (2009) *The Challenge of Change*. CA. Corwin Press.

³ Levin B. (2009) *How to Change 5000 Schools*. Cambridge. Harvard Education Press.

⁴ Fullan M. (2010) *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. CA. Corwin Press.

Основные ограничения программ улучшения результатов школ связаны с тем, что они уделяют больше внимания индивидуальному, а не общему потенциалу. Даже наиболее успешный опыт улучшения работы школы трудно переносить от одной школы к другим, поскольку изменения очень часто привязаны к контексту. В результате происходит ограниченное наращивание потенциала только внутри данной школы. Чтобы улучшить обучение и преподавание системно, необходимо совместно набирать опыт и знания и сообща целенаправленно и дисциплинированно действовать. Центральный момент — это концентрация внимания на последовательном взаимодействии, направленном на повышение уровня обучения и преподавания. Эта задача должна стать фокусом совместной работы при условии ясной отчетности и взаимной ответственности.

Создание коллективного потенциала

Существует опасность непродуктивной коллегиальности и поверхностного сотрудничества⁵. Широкие изменения опираются на создающее для них ресурс сотрудничество — внутри школы, между школами, а также с местными органами управления. Так создается основа общего потенциала, когда школы, местные управления образования, другие агенты, правительство работают сообща и по-новому. Объединяют и позволяют всем работать согласованно три компонента: постоянная коммуникация на всех уровнях; четкость и тщательность; аккуратный подбор лидеров, способных реализовать общие цели. Таким образом, системная реформа — это не набор программ или мероприятий, а, скорее, ряд четко сфокусированных практик и норм.

В Уэльсе использовались разные способы формирования коллективного капитала. Одним из наиболее продуктивных является способ «взаимозависимых практик» (M. Fullan), предполагающий взаимодействие между школами и внутри муниципальной системы образования, сфокусированное на улучшении учения и преподавания. Образно его можно назвать «от позиции *делающего* к позиции *содействующего*». Эти взаимозависимые практики оказались особенно эффективны для улучшения результатов в городских и других школах со сложным контекстом⁶. И сейчас очевидно, что профессионалы, работающие сообща с четкой целью улучшения учебных результатов, — это самый действенный инструмент реформ.

В Уэльсе взаимозависимые практики продвигались на основании модели *Обучающегося профессионального сообщества (Professional Learning Community), ОПС*⁷.

Основная идея этих сообществ — объединенная работа профессионалов для создания новых знаний и новых практик. Это

⁵ Hargreaves A. (2007) Sustainable professional learning communities in Stoll. L. and Seashore.

⁶ Ainscow M. (2006) Improving Urban Schools: Leadership and Collaboration. Open University Press.

⁷ Harris & Jones, 2010.

один из способов формирования коллективного потенциала через глубокое взаимодействие и общие исследования. Но ОПС — это не случайно возникшие группы или сети. Существуют убедительные доказательства того, что их организация очень важна, в то время как деятельность «простых объединений», не сконцентрированных на учении и преподавании, не приносит пользы. ОПС сосредоточены на поиске ответов на самые сложные вопросы улучшения внутришкольной и внутриклассной практики; они активно ищут пути улучшения учебных результатов.

ОПС уже стали действенным катализатором изменений и наращивания коллективного потенциала в Уэльсе. Этому есть два объяснения. Во-первых, знания об эффективных практиках стали более доступны и открыты для трансляции. Во-вторых, совместная работа профессионалов повышает коллективную отчетность и общую ответственность за новые знания и практики. Модель ОПС, реализованная в Уэльсе, характеризуется командными решениями, ясным пониманием смыслов и целей и совместным исследованием. Она базируется на простой, но действенной идее: чтобы адекватно отвечать запросам и нуждам учеников, педагогам нужна возможность для совместных инноваций, развития и обучения. Исследования доказали, что ОПС способны повлиять на повышение результатов и общий рост успеваемости учащихся. Учителя, ставшие членами ОПС, становятся более эффективными в классах, а их ученики улучшают свои достижения⁸.

Нынешняя работа ОПС в Уэльсе исходит из ряда предпосылок. В первую очередь из того, что системные изменения возможны только при межуровневом взаимодействии и сетевой работе. Далее, основной акцент неизменно делается на улучшении преподавания и учебных достижений учащихся. В-третьих, модель использует исследовательский подход как двигатель изменений внутриклассной практики. В основе ОПС лежит абсолютная приверженность задаче улучшения обучения каждого ученика. Рациональные основания для создания ОПС заключаются в том, что такие объединения способны создавать условия для радикального улучшения результатов. И важно подчеркнуть, что модель ОПС, введенная в Уэльсе, четко ориентирована на результат. Эта модель нацелена на то, чтобы улучшить результаты абсолютно всех школ Уэльса, и тут, конечно, неизбежно возникают определенные вызовы.

Вызовы
и предпосылки
для лидерства

Системные изменения в Уэльсе не могут быть осуществлены поочередно в каждой отдельной школе и каждым отдельным учителем или отдельным ОПС. Ставки слишком высоки, масштаб слишком велик. Целостная реформа не может проводиться через фрагментарное или сегментированное реформирование затрат энергии и времени. Чтобы реформа была системной, устойчивой и неукротимо двигалась вперед, необходимы сконцентрированные

⁸ *Huffman and Jacobson, 2003; Lewis and Andrews, 2004.*

усилия. Для этого каждой школе, каждому муниципальному управлению и каждому классу нужен лидер. Необходима также общая готовность двигать систему вперед, осуществляя руководство для улучшения учения и преподавания. Если качество системы образования не может быть выше, чем качество работающих в системе учителей, лидерство должно концентрироваться на создании более успешных профессиональных практик (McKinsey, 2009).

В лучшем случае ОПС дадут толчок и нарушат сложившийся статус-кво, создадут возможность для появления новых знаний и стимулируют изменения в ежедневной работе профессионалов, какой бы части системы они ни принадлежали. Нормативные и политические документы, конечно, необходимы, но их наличие не является достаточным условием, поскольку актуальным остается вопрос перевода политики в практику. Опыт показал, что введение в практику ОПС происходит далеко не просто. Существуют и структурные, и культурные проблемы. Средняя школа с жестким разграничением отдельных предметов сопротивляется введению ОПС. В некоторых школах сопротивление совместной работе связано с жестким профессиональным разделением и предметными барьерами между учителями, которые оказываются очень высокими. В других школах основная проблема коренится в школьной культуре, сопротивляющейся изменениям. Наконец, внешнее окружение ведет себя достаточно бурно и непредсказуемо и является постоянным вызовом и противодействием для школьного и местного управления. Еще одна проблема заключается в нехватке времени: учителям, которые хотят работать коллегиально, его катастрофически не хватает.

Итак, подведем итог сказанному выше. Чтобы вовлекать других в изменения, нужна воля, умения и обязательно настойчивость, поскольку бывают периоды, когда прогресс незначителен и результаты невысоки. Лидеру необходимо контролировать время, продолжать движение, несмотря на разочарования, быть устойчивым к критике и не сдаваться, когда прогресс не очевиден. Удерживать задачу, несмотря на все помехи, — вот вызов для лидера.

Системная реформа в Уэльсе требует высокой степени согласованности на национальном, местном и школьном уровнях. На каждом уровне будут неизбежны препятствия и огрехи, создающие проблемы для внедрения. Но обоснованный интерес также сыграет свою роль. Вопросы контроля и власти также являются для масштабной реформы центральными и могут иметь как положительные, так и отрицательные эффекты. Личный интерес и забота о выживании — тоже значимые факторы, способные сорвать процесс реформ, — не потому что любые изменения воспринимаются как зло, а потому что они потенциально угрожают потерей статуса или положения.

Успех зависит и от того, насколько различные части системы способны отвечать на необходимые изменения и взаимодейство-

вать друг с другом. Внутри любой системы и школьное, и местное управление будут в разной степени обладать навыком выстраивать связи и действовать согласованно. Поэтому для сохранения масштаба реформы особенно важна идея системного лидерства. Чтобы трансформировать организации и системы, нужны лидеры, способные аккумулировать опыт и выстраивать связи между частями системы. Эти лидеры должны, в свою очередь, воспитать новых лидеров с подобными характеристиками. Главная идея состоит в том, что для системных реформ нужен особый тип лидерства, который осуществляет обмен, создает ресурсы, поддерживает и выстраивает связи в системе. Способность переносить успешные знания и практики и распространять их в системе — вот основа того, что происходит в Уэльсе.

Далее представлены комментарии к рамке школьной эффективности и практические рекомендации по ее использованию для всех уровней системы образования.

РАМКА ШКОЛЬНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ. ДЕПАРТАМЕНТ ДЕТСТВА, ОБРАЗОВАНИЯ, ОБУЧЕНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ И УМЕНИЙ. ПРАВИТЕЛЬСТВО УЭЛЬСА¹

Контекст и задачи повышения
эффективности работы школы

Правительство Уэльса и его муниципальные партнеры верят, что при их жизни каждый ребенок сможет учиться, развиваться и полностью реализовать свой потенциал, получая необходимую поддержку, содействие и условия для обучения.

Образовательные достижения зависят не только от школы. На них влияют бедность, семейные условия, условия проживания, здоровье. Бедность сейчас затрагивает каждого четвертого ребенка и молодого человека в Уэльсе. Как показывают исследования, социальное неблагополучие — это самый серьезный барьер на пути к учебным достижениям. В Уэльсе реализуется широкий набор инициатив и успешных образовательных стратегий, цель которых разорвать связь между бедностью и неуспеваемостью; но задачей остается интеграция этих стратегий для усиления их эффекта. Если школа работает эффективно, она должна действовать совместно с другими школами, местными сообществами, государственными институтами и волонтерскими организациями.

В Уэльсе действует ряд программ, обеспечивающих взаимодействие различных служб и уровней управления для улучшения положения учащихся и молодежи. Одна из таких программ, принятых правительством Уэльса, «**Создавая взаимодействие**», также требует взаимодействия всех служб, чтобы обеспечить целостные результаты. Сотрудничество служб создает общий потенциал, необходимый для единых решений. Это очень важно для получения

¹ School Effectiveness Framework. Department of Children, Education, Lifelong learning and skills. Welsh Assembly Government, 2006.

большого равенства образовательных достижений и разрушения жесткой зависимости между социальным неблагополучием и низкими учебными результатами. Рамка школьной эффективности (РШЭ) играет важнейшую роль в достижении поставленных правительством целей по устранению бедности и социального неблагополучия детей к 2020 г.

Предложены разнообразные стратегии, которые помогают школам с максимальной пользой использовать ресурсы, а учителям — сконцентрировать совместные усилия на учении и преподавании. Это позволяет провести значительные культурные изменения и найти новые способы работы школьного педагогического персонала. Эти стратегии, задающие новые модели школьной деятельности, служат для образовательных учреждений средством эффективного управления ресурсами и повышения результатов, создавая условия для успешной работы.

Предстоит многое сделать, чтобы ликвидировать разрыв в результатах внутри школ (наиболее выраженный), между школами, между муниципалитетами и между начальной и средней степенями образования, а также чтобы повысить общий уровень результатов. Необходимо признать факт существования значительного разброса в результатах между школами, в которых обучаются дети с близким уровнем способностей и одинаковым семейным бэкграундом. Это значит, что не всем учащимся Уэльса предоставлены равные возможности реализовать свой потенциал. Моральный императив для Уэльса сформулирован так: *улучшить учебные результаты всех учащихся по всем параметрам, а не только отдельных учеников по некоторым параметрам*. Поэтому на повестке дня у правительства стоит сотрудничество с образовательными провайдерами, специалистами-практиками и родителями в создании самой лучшей школы для будущего. Это требует инновационного мышления и работы на всех уровнях. Средством для этого служит РШЭ.

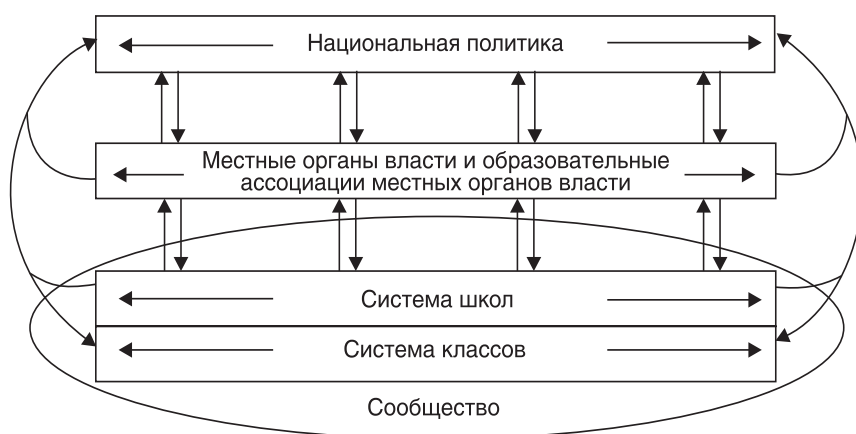
Работа на трех уровнях

Взаимодействие и согласованность трех уровней — это опора для внедрения РШЭ. Трехуровневая организация позволяет распространять знания и опыт педагогической практики и управления, вовлекать потенциал правительства, местных систем образования и школ для поддержки учащихся.

Опыт показывает, что школьники учатся более эффективно, когда участвуют в принятии решений, касающихся их учебы. Правительство Уэльса действует так, чтобы у всех учащихся была возможность принимать участие в формировании затрагивающих их решений. Правительство рассчитывает, что РШЭ позволит вовлечь всех школьников как активных участников в улучшение эффективности работы школ. Станет возможным осуществить согласованные действия, соответствующие контексту Уэльса и тем вызовам, которые стоят перед его школами. Эта рамка может применяться на уровне страны, при условии учета особых условий и потребностей отдельных школ.

Школа не существует изолированно. Системное мышление трехуровневого подхода учитывает принцип, сформулированный М. Фулланом, когда все три уровня и все организации, участвующие в процессе улучшения учебных достижений, держат в фокусе происходящее в классах. Так объединяются ресурсы, которые должны обеспечить практикам возможность отвечать потребностям каждого отдельного ученика. При этом школы работают в определенных группах, или кластерах.

Важность системного мышления



Рамка школьной эффективности дает описание наиболее важных элементов, которые реализуются на каждом уровне и в конечном итоге влияют на учебные результаты и качество жизни школьников. Любые изменения, планирующиеся или/и осуществляющиеся в аспекте одного из этих элементов, сказываются на всех остальных. Поэтому основное требование ко всем планам улучшения результатов — мыслить системно, планируя те или иные действия. Планы должны включать:

- соотнесение ресурсов с приоритетами;
- обеспечение достаточного времени для достижения улучшений;
- обеспечение среды, поддерживающей обучение и создающей возможности для индивидуализации подходов к преподаванию.

Частью этой рамки являются установленные правительством Уэльса **национальные задачи для школ**, в числе которых следующие:

- создавать возможность для всех детей полностью развивать свой потенциал в получении необходимых знаний и умений, понимании и установках, включая личностные, социальные и эмоциональные умения, чтобы обеспечить им условия стать экономически, социально и персонально активными гражданами, готовыми к обучению в течение всей жизни;

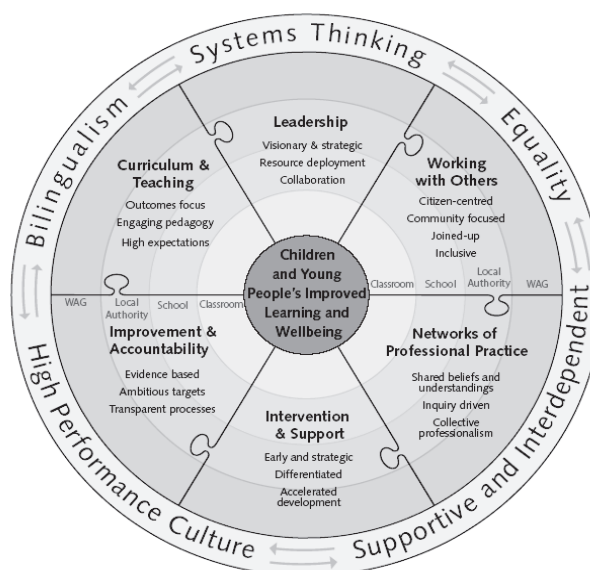
Рамка для процесса улучшений и школьной эффективности

- развивать культуру социальной инклюзии и уважения к разнообразию, особенно через поддержку благополучия учеников и индивидуализации обучения;
- укреплять обучающиеся профессиональные сообщества в школах, в которых педагоги смогут развивать и распространять профессиональные знания об учении и преподавании;
- строить образовательные программы так, чтобы они вовлекали учащихся и мотивировали их учиться и повышать свой потенциал;
- создавать обучающееся сообщество для всех, кто вовлечен в жизнь школы, — в первую очередь для учащихся и их семей, а также для администрации, учителей и всего школьного штата;
- быть ключевым партнером во взаимодействии с другими школами и социальными службами в планировании и осуществлении интегрированных действий по улучшению качества жизни детей;
- отвечать запросам сообщества и вовлекать его в качестве партнера.

Рамка школьной эффективности нацелена на согласование ряда программ, отвечающих вызовам, стоящим перед школами, стремящимися достичь поставленных национальных целей. Она возлагает на местный уровень новые обязанности развивать интегрированные службы.

Рамка
школьной
эффективности

Устойчивого улучшения невозможно достичь фрагментарными изменениями. Приведенная диаграмма представляет взаимозависимые области, которые должны быть включены в действия, направленные на улучшение достижений внутри отдельной школы и в школьной системе.



Приведенная рамка применима к классу, школе в целом, местному урону, уровню правительства. Чтобы действия были продуктивными, все уровни должны работать согласованно внутри общей рамки. Рамка определяет для каждого уровня те действия, которые необходимо осуществить для достижения желаемых результатов.

РШЭ требует развития профессиональных обучающихся со-обществ не только в школе, но и на местном и национальном уровнях, чтобы создать общий потенциал и вовлечь лидеров и участников действий на всех уровнях в профессиональное обсуждение и обучение. В центре внимания обучающихся сообществ должно быть следующее.

Уровни

Классы

Специалисты-практики планируют обучение на индивидуальном уровне, используя необходимые образовательные программы, педагогические методы и оценочные практики. Они распределяют ресурсы (поддерживающие службы и сотрудников, учебные материалы, время), чтобы вовлечь школьников в обучение, опираясь на высокие ожидания и поддержку. В школах действуют школьные советы, в которые входят учащиеся, которые таким образом активно вовлекаются в планирование и управление образовательной средой и становятся стейкхолдерами в организации образовательного процесса.

Местный уровень

Создает сильную локальную систему поддержки для школ во взаимодействии друг с другом и с другими программами сообщества, чтобы максимально распространять ресурсы и хорошие практики. Следит за тем, чтобы школа обеспечивала учащимся надлежащую заботу в приспособленном для работы здании так, чтобы каждому учащемуся гарантировался доступ к качественному учебному опыту.

Правительственный уровень

Развивает политику, которая поддерживает улучшение результатов и взаимодействие, включая работу с местным уровнем, исследователями и практиками, и создает банки идей в открытом электронном доступе. Отбирает лучшие практики. Обеспечивает через консультации и совместную работу возможность программам и документам, принимаемым правительством, поддерживать школьную эффективность и максимизировать возможности. Отвечает за то, чтобы местный уровень имел средства для предоставления школам необходимой инфраструктуры и возможности для улучшения результатов.

Советы и организации, действующие на национальном уровне, вовлечены в информационную политику и взаимодействие с практиками всех уровней.

Ключевые темы РШЭ определяет пять основных тем, которые охватывают все аспекты работы и культуры школ.

Системное мышление

Понимание лидерами всех уровней, что изменения в школах требуют целенаправленного включения на всех трех уровнях.

Культура высоких достижений

У всех школ должны быть высокие ожидания в отношении себя, своих учеников, сообщества и своих партнеров. Рамка устанавливает высокие ожидания на всех уровнях — от уровня класса до правительства — так, чтобы вместе «поднять достижения и сократить разрыв».

Равенство

Правительство Уэльса стремится к равенству возможностей во всех сферах жизни и борьбе с дискриминацией на основании расы, религии, здоровья, пола и сексуальной ориентации. Поставленные ключевые цели требуют, чтобы дети и молодые люди с уважением выслушивались и опекались и имели возможность развивать свою расовую и культурную идентичность.

Поддержка и взаимозависимость

Исследования показывают, что для обеспечения высоких результатов нужна индивидуальная поддержка каждой школы. Эта поддержка должна приходиться от межшкольных обучающихся профессиональных сообществ, местной системы управления образования и правительства. «Нужно, чтобы школы учились друг у друга, и округа учились друг у друга, выстраивая горизонтальный/сетевой общий потенциал» (М. Фуллан).

Лидерство/руководство

Каждая часть образовательного сообщества нуждается в руководстве — эмоционально зрелом, целенаправленном, компетентном, мотивирующем и сфокусированном на развитии умений, знаний и личностных установок у всех членов сообщества. В отношении учащихся руководство должно быть нацелено на заботу о том, чтобы они получали достаточную поддержку и могли участвовать в принятии решений по вопросам, влияющим на обучение. Такое руководство означает создание и поддержку сетей в интересах учащихся.

Классы

Элементы

Педагоги играют жизненно важную роль в образовании, поскольку именно их деятельность ведет к улучшению результатов учащихся. Руководство на уровне класса предполагает, что педагог управляет процессом внедрения новых педагогических форм, образовательных программ и знаний об учении. Это также означает, что педагог организует поддержку и сотрудничает с профессионалами из других служб, чтобы обеспечить всем учащимся необходимую поддержку и наилучшие возможности для обучения. Учителя нуждаются в профессиональном развитии навыков, необходимых для руководства в классе.

Школа

Главная цель руководства/лидерства на уровне школы — устанавливать четкие приоритеты и ожидания в улучшении обучения и преподавания. Лидирующая команда и управляющий совет школы должны сообща ставить цели для наилучшей и последовательной организации образовательного процесса и повышения результатов. Это также требует, чтобы ресурсы — кадровые, временные и финансовые — эффективно использовались для поддержки происходящих в классе улучшений. При помощи стратегий по переподготовке штата лидеры школы должны обеспечить всем сотрудникам возможность сфокусироваться на соответствующих их роли задачах и работать в сбалансированном здоровом режиме. Наилучшее использование профессиональных умений и выделение достаточного времени для выполнения обязанностей руководителя/лидера и подготовки к совершенствованию обучения — это ключевой вклад. Лидер выполняет центральную роль в мотивировании всего коллектива и координации усилий по улучшению достижений учеников.

Местный уровень

Муниципальное управление имеет целый ряд обязанностей, включая:

- определение задачи по улучшению результатов в контексте партнерской работы и расширенной повестки всей деятельности муниципалитета, касающейся детей и молодых людей;
- руководство другими службами для общего улучшения интегрированной деятельности, касающейся детей и молодежи;
- руководство школьными директорами и управляющими в работе по улучшению учебных достижений;
- поддержку развития лидерских навыков и партнерства в школах;
- поддержку школ, реформирующих свои стратегии, распространение эффективных подходов в изменении школьного менеджмента;

- сокращение разброса результатов внутри школ и между школами;
- контроль за эффективным распределением ресурсов так, чтобы школы были расположены в нужных местах, имели нужные ресурсы и могли обеспечить на приемлемом уровне условия для обучения школьников.

Исследователи считают, что наиболее эффективно работает муниципальный уровень, который:

- сфокусирован неизменно на ключевом моменте — достижениях школьников;
- распределяет ресурсы для стимулирования и поддержки обучения и преподавания;
- финансирует школы, ориентируясь на потребности учащихся, так чтобы можно было учесть низкие результаты;
- развивает у директоров и педагогов умение работать с данными;
- поощряет школы к сотрудничеству и общей ответственности за обучение детей.

Уровень правительства

Уровень правительства включает следующие обязанности:

- отвечать за то, чтобы проводимая муниципалитетами политика соответствовала рамке школьной эффективности и была сфокусирована на улучшении результатов учащихся и их благополучия;
- устанавливать образовательные ценности и ожидания, понятные и поддерживаемые всеми;
- устанавливать РШЭ и работать с муниципалитетами и директорами школ, чтобы внести в систему изменения и достичь высоких результатов на национальном уровне;
- сотрудничать с различными институтами, включая школы, муниципальные управления, инспекцию, исследователей, для формирования широкого пула новых лидеров, например, на основе качественных национальных программ подготовки руководителей/лидеров;
- направлять потоки ресурсов так, чтобы они оказывали максимальное влияние на улучшение результатов.

Работать
с другими

Эффективная школа ориентируется на сообщество и соответствует жизни детей за стенами школы, учитывая культурное и языковое разнообразие. Ориентация на сообщество существенна для всех школ, но особенно важна она в наиболее неблагополучных районах, где школа играет основную роль в предоставлении детям возможностей и опыта, которые их более благополучные сверстники имеют гарантированно. Школы должны объединяться с семьями, сообществом, бизнесом, другими государственными институтами и волонтерскими организациями. Объединение для ре-

ализации совместных программ способствует мобилизации значительных объемов ресурсов для улучшения результатов и качества жизни учащихся.

Классы

Класс — это точка связи образования и местного сообщества. Исследования показывают, что результаты улучшаются, когда у семей, учителей, других профессионалов есть общее понимание того, какие процессы в классе приводят к улучшению. Возможность участвовать в происходящем в классах позволяет семьям укрепить свои силы и оказывать детям помощь в обучении. Взаимопонимание между школой и семьей обеспечивает учащимся более эффективное содействие и поддержку. От учителей требуются серьезные усилия на всех уровнях РШЭ, чтобы создать эффективные учебные программы, улучшающие здоровье и качество жизни школьников в различных контекстах. Это подразумевает помощь в соблюдении здорового образа жизни и доступность местных служб охраны здоровья, которые могут быть полезны детям.

Школа

Вовлекая учащихся и их семьи в решение вопросов, касающихся учебного процесса, школа должна убедиться, что они поддерживают цели улучшения результатов. Школа берет на себя ответственность за взаимодействие с сообществом и другими партнерами. Их ресурсы и компетентность должны быть направлены на поддержку школьных программ. Школа должна стать центром развивающейся сети, оказывающей поддержку учению и благополучию детей.

Местный уровень

Занимая позицию лидера, муниципальное управление играет главную роль в определении общих приоритетов и программ для образовательных и социальных служб, служб охраны здоровья и волонтерских организаций, направленных на улучшение результатов и благополучия школьников. Благодаря координации и межведомственному подходу, отвечающему запросам местного сообщества, школ или семей, муниципальное управление может проследить за тем, чтобы ответ на эти запросы на уровне школы был более эффективным. Муниципальное управление поощряет школы быть открытыми для сообщества и предоставлять ученикам и их семьям возможность разнообразных дополнительных занятий.

Уровень правительства

Обеспечивать понимание РШЭ и вовлекать в ее реализацию стейкхолдеров — это обязанность правительства. Департамент детей, образования, обучения в течение всей жизни и умений внутри правительства взаимодействует с другими департаментами, пре-

жде всего с Департаментом здоровья и социальных служб, с целью достичь согласованности политики и регламентов, поддерживающих местную кооперацию и улучшение результатов и качества жизни детей и молодежи.

Сети и профессиональные практики

Чтобы распространять инновационные практики в школах, на местном и правительственном уровнях, необходимо создать профессиональные сети, что сделает доступными для лидеров и практиков появляющиеся новые знания о лидерстве, учении и преподавании. Распространение эффективных практик весьма существенно для совершенствования происходящей в классах работы.

М. Фуллан подчеркивал, что потребность в обучающихся профессиональных сообществах должна позиционироваться на системном уровне, чтобы усиливать взаимодействие внутри школ, между школами и на уровне школа—сообщество. Основой могут стать сильные обучающиеся профессиональные сообщества в школах.

В Уэльсе уже существуют сильные сетевые связи на местном уровне в образовательных консорциумах и внутри групп школ, а также в сетях молодежных организаций, которые могут внести свой вклад. Сети должны действовать и определять, что работает, а что нет.

Классы

Работающие в классах учителя должны иметь возможность включаться в профессиональное обучение и разделять со своими коллегами общие ожидания и понимание относительно обучения, включенности учеников, педагогики и благополучия.

Профессиональные обсуждения и обучение практикующих учителей осуществляются через профессиональное взаимодействие с другими учителями, а также через структурированное наблюдение в классах. Взаимодействие укрепляется, если учителя получают поддержку в системе качественного профессионального развития так же, как в профессиональных сетях, когда у практиков есть возможность распространять свой опыт.

Школа

Многие из эффективных школ уже построили обучающиеся профессиональные сообщества, хотя так их не называли. ОПС должны стать частью каждой школы, чтобы сетевое взаимодействие было ориентировано на распространение успешных практик, углубление профессиональных знаний и понимания и сокращение разрывов достижений внутри школ. Сети могут включать профессионалов из других областей, например, служб охраны здоровья, что расширит их понимание проблем и поможет перейти от узкого

подхода к более холистическому и действовать интегрированно. Перспективно также установление партнерства в сетях с неформальными и информальными институтами.

Местный уровень

Муниципальный уровень играет важную роль в развитии и поддержке профессиональных сетей между школами муниципалитета и за его пределами, как и в продвижении общих моральных целей, целей социальной справедливости и равенства, которые лежат в основе школьной эффективности. Необходимо все больше фокусироваться на внедрении эффективных практик, реализуемых школами, и превращать их в доступное на уровне всей системы знание и общую компетентность. Отличной базой для построения культуры распространения сотрудничества и инноваций с учетом особенностей местного контекста и обстоятельств являются консорциумы.

Уровень правительства

Правительство выполняет важную роль, поддерживая инфраструктуру для развития межмуниципальных сетей профессиональных практик и предоставляя возможности профессионального обучения практикам разных муниципалитетов. Эта работа осуществляется на базе национальной программы **«Создавая связи»**. Сходным образом обеспечение активной включенности и взаимодействия системы образования Уэльса с международными сетями и ведущими исследователями и учеными Великобритании и мира — это ключевой фактор для успешного развития и улучшения образования в Уэльсе. Национальная программа **«Педагогическая стратегия»** направлена на продвижение и распространение эффективной практики обучения и преподавания на уровне системы образования страны.

Исследования и практический опыт улучшения работы и результатов школ показывают, что школы сами должны быть генераторами своих изменений, но для улучшения результатов все-таки необходимы внешние вмешательства и поддержка. Они должны быть произведены как можно раньше и могут использовать широкий набор стратегий по тем аспектам работы школы, которые должны быть улучшены. Их следует воспринимать не просто как реакцию на отставание школы, но, скорее, как интервенцию и поддержку, направленные на повышение эффективности деятельности учебного учреждения.

Интервенции
и поддержка

Классы

Практикующим педагогам легче всего выявить те потребности учащихся, которые нуждаются в поддержке и интервенциях. Учи-

теля и дополнительный штат несут ответственность за то, чтобы оказывать детям необходимую поддержку, позволяющую им полностью раскрыть свой потенциал. Вмешательство в их учебную деятельность соразмерно уровню потребностей. Вмешательство абсолютно необходимо, если ученик не успевает или имеет специальные потребности, затрудняющие обучение. Время, которым располагает учитель для планирования, подготовки к урокам и оценивания, позволяет ему оценить прогресс ученика, выявить специальные потребности и спланировать необходимые интервенции. Исследования показали, что они будут эффективнее, если обговариваются с учеником, а не просто осуществляются над ним.

Школа

Интервенция — это важный элемент школьного управления, обеспечивающий эффективную работу учителей и всего штата. За время, отведенное на руководство и менеджмент, школы могут обеспечить интервенции, соответствующие основным приоритетам. Время, предоставленное директору, также позволяет точно планировать стратегию интервенций. Принципиально важно сократить разрывы в достижениях внутри школы, приблизив достижения всех учеников к уровню наиболее успешных.

Школы играют основную роль в обеспечении правильной поддержки и интервенций в отношении учащихся. Это особенно важно для поддержания учебных достижений и благополучия детей со специальными потребностями. Чтобы обеспечить нужную поддержку ученикам, необходимо привлечь школу, местную систему образования, а зачастую и иные институты и ведомства, например, здравоохранение.

Местный уровень

Вмешательство в работу школы и поддержка должны быть ранними, дифференцированными согласно обстоятельствам школы и должны отражать современные знания.

Доступность ресурсов для улучшений играет ключевую роль в повышении результатов. Школьная инспекция дает муниципальному управлению информацию для принятия решения об интервенциях и поддержке. Если школа поставлена на учет специальных измерений или нуждается в значительных улучшениях, то муниципальное управление обязано следить за реализацией школьного плана действий, осуществлять вмешательство и поддержку. Лучшие практики показали, что муниципальное управление должно осуществлять мониторинг реализации планов, принятых по результатам отчета инспекций.

Муниципальный уровень несет ответственность за адекватную поддержку и предоставление ресурсов школам, работающим с детьми со специальными потребностями.

Уровень правительства

Правительство несет ответственность за согласование ресурсов и программ поддержки, позволяющих всем учащимся достичь максимально возможных для них успехов. Это программы, направленные на неуспевающих учеников, учеников со специальными потребностями, и инклюзивные. Правительство также ответственно за создание базы данных и предоставление обратной связи и широкой сравнительной информации. Правительство имеет право осуществить вмешательство в отношении муниципального уровня и школ — как крайнее средство в ситуации отставания. Кроме того, правительство играет роль в обеспечении связи высшего образования и исследовательских организаций с программами улучшения работы школ, особенно для улучшения педагогических практик.

Цель РШЭ — улучшение учебного опыта и повышение жизненных шансов для всех детей и молодежи. Достижение этой цели означает получение наиболее высоких результатов и сокращение разрыва между школами, наиболее эффективно создающими «добавленную стоимость» достижений своих учащихся, и менее успешными. Данные будут использоваться для выявления проблем и обсуждения наиболее слабых и сильных сторон, чтобы определить желаемые результаты, идентифицировать действия по улучшению и поставить высокие, но реалистичные цели и задачи. Эти данные не ограничиваются узкой областью академических результатов, но включают разносторонний анализ, учитывающий контекстные факторы, с целью идентификации и измерения широкого перечня навыков и знаний, которыми овладевают учащиеся. Отчетность требует, чтобы все уровни предоставляли абсолютные и относительные показатели ключевым стейкхолдерам, включая родителей и местные сообщества.

Улучшение
и отчетность

Классы

Улучшения в классе имеют самое непосредственное влияние на учебные результаты школьников. Исследования показывают, что разница в достижениях учеников разных классов зачастую оказывается более значительной, чем в достижениях разных школ. Умение практикующих учителей ставить перед учениками высокие, но достижимые задачи, продуктивно использовать формирующее и итоговое оценивание, обеспечивать обратную связь и применять эффективные техники преподавания, — это ключ к улучшению результатов и отчетности. Вовлечение учеников в постановку собственных учебных целей в широком диапазоне умений существенно для того, чтобы все потребности учеников были учтены.

Школы

Существующие правила требуют, чтобы школа анализировала свою успеваемость и определяла задачи в школьном плане улучше-

ний. Задачи должны включать улучшение как учебных результатов, так и качества преподавания, и учитывать точку зрения учащихся, родителей и сообщества, в котором работает школа, а также заключение инспекции. Необходимо также применять стратегии, вовлекающие учащихся в постановку их персональных учебных целей.

Школа отвечает за ведение аккуратных электронных записей, касающихся информации о контингенте учащихся и ключевых учебных результатах. Она также несет ответственность за предоставление данных муниципальному управлению и, в конечном счете, правительству. Школа должна дополнять данные, полученные на национальном уровне, местной информацией, которая позволит сделать выверенные выводы о сильных и слабых пунктах в ее достижениях на основе точного их соотнесения с ее размерами и контекстом. Школы осуществляют отчетность в ходе инспекций — через публикацию результатов учащихся и отчеты управляющим советам и родителям.

Местный уровень

Муниципальное управление отчитывается о результатах всех школьников. Отчетность поддерживается инспекцией и локальными регламентами. Муниципальные управления поддерживают школы в управлении, использовании информации об успеваемости и управлении, включая данные национального уровня. На основе анализа данных из национальной базы, дополненных местной информацией, муниципальные управления помогают школам в проведении самооценки. Муниципальные управления должны обеспечить:

- необходимый набор данных о школьных достижениях и местном контексте, которые собираются, анализируются и предоставляются школам в качестве обратной связи;
- обучение школьного персонала работе с данными;
- использование данных о возникающих проблемах;
- постановку в школах высоких, но достижимых целей, которые станут частью общих целей муниципалитета;
- мониторинг относительных результатов школ.

Уровень правительства

Правительство отвечает за то, чтобы школы в партнерстве с муниципальными управлениями занимались вопросом школьной эффективности. РШЭ служит средством сохранения единства действий в масштабах страны. Правительство также устанавливает национальные цели для результатов и вместе с инспекцией разрабатывает рамку для инспектирования школ.

Правительство ответственно за следующие положения:

- определение национальных стандартов для данных, которые собираются и используются школами и муниципальными управлениями;

- обеспечение сбора и учета персональных данных учащихся и данных об успеваемости;
- разработку инструментов контекстуального анализа, которые используются всеми стейкхолдерами;
- публикацию статистики успеваемости;
- установку минимальных стандартов для информирования родителей и общественности о прогрессе учеников;
- поддержку муниципальных управлений и школ в улучшении качества и анализа информации об успеваемости и управлении.

Правительство осуществляет отчетность в ходе аудитов и инспекций.

Высокое качество преподавания — это основа для высоких достижений. Оно дает ученикам возможность приобрести умения, знания и понимание, необходимые для раскрытия их потенциала. После завершения профессиональной подготовки практики должны включаться в качественное профессиональное развитие.

Чтобы обучение и преподавание осуществлялись качественно и в соответствии с учебными возможностями учеников, образовательные программы должны быть адекватны и индивидуализированы, т.е. приспособлены к персональным запросам учеников. В Уэльсе на национальном уровне регламентируются только общие нормативы программ, а подвижность и вариативность, присущие программам, отражают особенности индивидуального развития учеников. Этот подход индивидуализирует обучение и готовит учеников к активной роли гражданина, члена сообщества и профессионала XXI в.

Образовательные программы и преподавание

Классы

Программа реорганизации школьных штатов позволила учителям сосредоточить свое время на преподавании. Практики стали больше работать над совершенствованием своих умений и знаний, объединяясь как на уровне школы, так и с другими школами и организациями. Благодаря обучающимся профессиональным сообществам учителя обрели чувство коллективного профессионализма и получили возможность совместно планировать свою работу и учиться друг у друга. Стали широко распространяться и применяться новые знания, в особенности касающиеся развития мышления, оценивания для обучения (формирующего оценивания) и дифференцированного преподавания.

Знания, понимание и поддержка сотрудничества важны, потому что позволяют ученикам более активно включаться в учебу и развивать прочные умения. Обучение становится эффективным, когда учителя индивидуализируют его, осуществляя преподавание в направлении развития потенциала ученика на основе базовых и ключевых умений, опираясь на его интересы и укрепляя его включенность и мотивацию.

Исследования показывают, что дети учатся лучше, если обладают развитым эмоциональным интеллектом. Программы, которые помогают ученикам в их эмоциональном развитии, оказывают серьезное влияние на учебные результаты. Существуют убедительные доказательства того, что отношения в классе — это ключевой фактор эффективного обучения.

Школа

Важной детерминантой школьной эффективности является возможность доступа учителей к профессиональным знаниям о том, как дети учатся и развивают умения, наряду с пониманием того, как они смогут приложить эти знания на практике. Речь идет об осознании того, как благополучие ученика влияет на его включенность в учебу, а также о знаниях относительно последних открытий в области развития мышления, оценивания для обучения и учебной среды.

Инфраструктура, которую школа создает для поддержки профессионального развития, принципиально важна. Это могут быть учительские команды, программы и планы действий по улучшению результатов, основанные на исследовании, время для рефлексивных обсуждений и планирования. Школы должны установить высокие ожидания, подкрепленные качественной поддержкой программ повышения эффективности деятельности педагогов. Для этого школам следует стать ключевыми партнерами в профессиональной подготовке учителей, запустить эффективные программы по набору и адаптации учителей и их раннему профессиональному развитию и оказывать содействие учителям в формировании лидерской позиции.

Местный уровень

Муниципальному управлению принадлежит ключевая роль в формировании и распространении образовательных стандартов, создании условий, при которых практикующие педагоги учатся друг у друга не только в границах школы. Это особенно важно для небольших школ, не обладающих достаточным потенциалом для работы с образовательным стандартом и программами. Муниципальные управления и дальше участвуют в обеспечении роста учебных результатов, особенно в области языковой и математической грамотности, мышления, коммуникации, ИКТ. Через свои консультационные службы муниципальные управления оказывают прямое влияние на разработку и реализацию образовательных программ.

Уровень правительства

Правительство отвечает за разработку стандарта и дальнейшее наблюдение за его действием, а также за оценку его соответствия возможностям всех учащихся. Это включает исследование точки зрения учащихся.

Правительство осознает важность уровня профессионализма педагогов и принимает ряд требований к *профессиональной подготовке педагогов* и стандарты для присвоения *статуса квалифицированного учителя*. *Стандарты для завершения адаптации в школе* обеспечивают качество, а педагогические программы позволяют практикующим учителям узнать больше о педагогических стратегиях и способах осмысления своей практики.

МОДЕЛИ «ЭФФЕКТИВНОЙ ШКОЛЫ» И ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММ ПОМОЩИ ШКОЛАМ, ИМЕЮЩИМ НИЗКИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ (SCHOOL IMPROVEMENT)

(по материалам рабочей группы проекта «Школы, работающие в сложных социальных контекстах»)

School improvement — подходы и этапы

Исследователи Reynolds and Hopkins (2001) выделяют три этапа, или три волны, в развитии подходов и программ *School improvement*.

- Началом первого этапа следует считать Международный проект *School improvement*, проводившийся по инициативе ОЭСР (Hopkins, 1987). К сожалению, многие акции, осуществленные в ходе этого проекта, были скорее спонтанными, чем систематическими, последовательного подхода к проведению изменений в школах на тот момент не существовало.

Акцент при этом делался на организационных изменениях, самооценке школ и авторских решениях отдельных школ и учителей, — т.е. на их инициативе в проведении изменений. Но эти инициативы ни концептуально, ни практически не связывались с изменением учебных достижений и были фрагментарными (Hopkins, 2001; Reynolds, 1999).

- Второй этап стартовал в начале 90-х. Его результатом стало объединение двух исследовательских сообществ — групп, занимающихся *School improvement*, и последователей движения школьной эффективности. В это время *school improvement* уже связывался с предоставлением школам руководств и разработок, которые обеспечивали изменение образовательной практики школы в целом и организации учебного процесса на уровне класса. Подход к повышению квалификации педагогов опирался на «партнерское преподавание» (Jouice & Showers, 1995), а план развития школы фокусировался на улучшении учебных результатов. Организационные изменения были соотнесены с изменением практики преподавания и вписывались в среднесрочную временную рамку (Hopkins & Mac Gilchrist, 1998).

- Третий этап начался, когда пришлось признать печальный факт, что многие реформаторские начинания, осуществленные в то время во многих странах, и общая активность в области *school improvement* не были успешными. То есть наряду с разнообразными

проявлениями краткосрочных успехов отдельных программ, таких, например, как «Национальная стратегия улучшения грамотности чтения и счета» в Англии (Fullan, 2000), или «Успех для всех» в США (Slavin, 1996), большинство программ показали, что достигнутые изменения не затрагивают общешкольной организации и не означают глубинных сдвигов. Эти изменения не удается сохранить в течение длительного времени или распространить широко и системно.

Основные отличия третьего этапа от предыдущих заключаются главным образом в следующем.

- Усиление акцента на учебных результатах школьников. Возможные организационные изменения рассматриваются с той точки зрения, являются ли они достаточно существенными, чтобы повлечь за собой рост результатов.

- Повышенное внимание тому, как *учитель преподает*, и к учебному процессу, происходящему в классе.

- Создание базы, включающей образцы «лучшей практики» и результаты исследовательской работы. Использование этой базы для *повышения квалификации педагогов в процессе партнерского взаимодействия*, позволяющего учителям менять свою практику, а исследователям получать материал для диссеминации успешного опыта и сетевой работы.

- Неуклонное возрастание понимания важности *развития потенциала школы*. (*capacity building*). Последнее включает не только повышение квалификации педагогов, но и среднесрочное стратегическое планирование, смягчение политики давления на школу и аккуратное использование внешней поддержки.

- Осознание важности применения программ развития всей школой и всем коллективом и в этой связи понимание необходимости того, чтобы эти программы отвечали требованиям *надежности и ясности* — в отличие от программ развития, применявшихся на предыдущих этапах, которые не были структурно четкими и ясными.

- Использование *смешанной методологии*, позволяющей сочетать количественные и качественные данные при оценке качества работы школы и для выявления тонких градаций этого качества. Эта методология включает аудит внутришкольных и внутриклассных процессов и оценку результатов применительно к разным группам учащихся.

- Понимание важности *культурных изменений*, необходимых для того, чтобы улучшения были стойкими.

- Понимание необходимости иметь уверенность в том, что реализуемая программа улучшения имеет непосредственное влияние на практиков и практику и опирается на высококачественный тренинг, методики развития и сопровождения.

К наиболее известным программам *School Improvement*, действующим сегодня и принадлежащим к «третьей волне», относят следующие:

- *Коалиция школ США (Coalition of Essential Schools USA)*
- *Программа обновления школы, США (Accelerated Schools Programme, USA)*
- *Успех для всех, США (Success for All Programme, USA)*
- *Халтон-программа, Канада (Halton Improvement Programme, Canada)*

- Проект *восьмерых, Англия (Octet Project)*¹
- *Улучшение качества образования для всей Англии (Improving the Quality of Education for all England)*
- *Высокая ответственность школ, Англия (High Reliability Schools, England)*.

Несмотря на разнообразие программ и особенности национальных систем образования стран, которые их реализуют, исследователи выделяют основные общие элементы, определяющие их эффективность. К ним относятся следующие:

- опора на мощную базу данных;
- дифференцированное вмешательство в зависимости от контекста и состояния школы;
- акцент на улучшении преподавания;
- двухлетняя минимальная продолжительность;
- конечная цель — присвоение и сохранение школой достигнутых благодаря программе помощи результатов;
- акцент на сотрудничестве в развитии коллектива;
- ориентация учителей и учебной активности школьников на внимание к требованиям окружения.

Эта «третья волна» в практике и философии *school improvement* обеспечила теоретическую, концептуальную и практическую рамки для ряда проектов, осуществленных специалистами Института образования Лондонского университета. В своем исследовании мы придерживаемся именно этого подхода, определившего методологию исследования и выбор способов диагностики школ, нуждающихся в помощи (применении программ *School improvement*). В свою очередь, разработанная схема диагностики соответствует стратегии и дизайну программ помощи, которые будут формироваться на следующем этапе проекта.

Опорные модели исследования в школах, квалифицированных как проблемные. Модель эффективной школы и эффективного управления
Р. Марцано

При формировании схемы и инструментов диагностики разработчики опирались, во-первых, на модель организации *school improvement*, в течение ряда лет действующую в США (штат Джорджия)²; во-вторых, на модель, успешно применяемую в проектах, осуществленных специалистами Института образования Лондонского университета³.

Модель организации программы помощи школам штата Джорджия

Данная модель выбрана нами потому, что основой для нее, как и для модели, принятой Институтом образования Лондонского уни-

¹ Осуществлен специалистами Института образования Лондонского университета в 2008 г. В проекте участвовали восемь школ.

² *School Improvement Fieldbook. A Guide for Advancing Student Achievement in Georgia Schools.* Georgia Department of Education / K. Cox, State Superintendent of Schools Revised. December 19, 2008.

³ *Harris A. (2009) Equity and diversity: building community. Improving schools in challenging circumstances. Inaugural Professorial Lectures (Institute of Education).* Institute of Education, University of London, London.

верситета, служит концепция школьной эффективности. Программы помощи школам штата Джорджия ориентированы на то, чтобы на уровне штата в целом осуществлять интенсивную и постоянную помощь муниципальным структурам и школам, цель которой — повысить способность всех школ реализовать образовательные стандарты штата и увеличить стандарты учебных достижений всех учеников.

Базой программы помощи стали исследования Р. Марцано. Основные позиции этого подхода изложены в двух книгах: *Marzano R.J. (2003) What Works in Schools: Translating Research into Action*; *Marzano R.J., Waters T., McNulty B.A. (2005) School leadership that works: From research to results*. В результате тридцати пяти лет изучения учебных достижений школьников Марцано выделил одиннадцать факторов, определяющих достижения учащихся. Эти факторы, обладающие значительной силой влияния на учебные результаты школьников и не требующие от школы наращивания уже имеющихся ресурсов (времени, кадров, оборудования, финансирования и др.), Марцано отнес к трем категориям уровней: школы, учителя и ученика. Перечислим их.

Факторы школы

1. *Содержательные и реализуемые образовательные программы*, которые требуют:

- идентификации предметного содержания, необходимого для всех учеников;
- проверки того, соответствует ли это содержание времени, отведенному на изучение предмета;
- последовательной организации материала, позволяющей ученикам его освоить;
- проверки того, реализуют ли учителя время на основное содержание программ;
- сохранения всего отведенного на преподавание данного предмета времени.

2. *Высокие цели и эффективная обратная связь*, которые требуют:

- использовать систему оценивания, обеспечивающую своевременную обратную связь относительно достижения определенных знаний и умений;
- установить высокие (амбициозные) учебные цели для всей школы;
- установить специальные учебные цели индивидуально для каждого ученика.

3. *Включенность родителей и сообществ*, которая требует:

- наладить средства коммуникации между родителями, школой и сообществами;
- найти разнообразные формы участия родителей и сообществ в повседневной жизни школы;

- построить систему управления школой, включающую родителей и представителей сообществ.

4. *Безопасная и упорядоченная среда*, которая требует:

- установить ясные общешкольные правила и процедуры, регулирующие поведение в школе;
- ввести и соблюдать правила реагирования на возможные нарушения школьных норм;
- установить программы, поощряющие самодисциплину и ответственность школьников;
- ввести систему, позволяющую рано выявлять учеников, склонных к нарушению школьного распорядка и девиантному поведению.

5. *Коллегиальность и профессионализм*, которые требуют:

- установить нормы действия и поведения, способствующего коллегиальности и профессионализму;
- организовать структуру управления, позволяющую учителям включаться в принятие решений и определение школьной политики;
- вовлекать учителей в деятельность по развитию персонала.

Фактор учителя и система действий

6. *Стратегии преподавания*, которые требуют:

- предоставить учителю рамку, определяющую формы и методы преподавания и их элементы.

7. *Управление на уроке*, которое требует:

- четко сформулировать и поддерживать набор правил и процедур, принятых на уроке;
- применять специальные действия, которые поощряют приемлемое поведение и сопровождают неприемлемое;
- институировать общешкольный подход к вопросам дисциплины;
- помочь учителю установить баланс в том, как он выстраивает собственное доминирование либо сотрудничество во взаимодействии с учениками;
- помочь учителю выявить индивидуальные и типологические особенности учеников и их потребности;
- применять специальные стратегии, способствующие осознанию учениками того, что они делают на уроке;
- применять специальные стратегии, помогающие установить здоровые эмоциональные отношения с учениками.

8. *Реализация образовательной программы*, которая требует:

- идентифицировать наиболее важные темы и процедуры, на которых должно быть сфокусировано преподавание;
- представлять новое содержание разнообразными способами, используя разнообразные средства и модели;
- различать умения и процессы, в которых ученики должны достичь мастерства, и те, в которых этого не требуется;
- представлять содержание в блоках и категориях, демонстрирующих его критические точки;

- вовлекать учеников в решение сложных задач, предполагающих поиск уникальных решений и личное отношение к предмету.

Фактор ученика и система действий

9. *Домашнее окружение*, которое требует:

- обеспечить тренинг и поддержку родителей, чтобы укрепить их взаимодействие с детьми в школьных вопросах, их умение помогать детям в учебе и трезво соотносить свои ожидания в отношении детей со степенью эффективности своего родительского стиля.

10. *Способность к обучению и базовые дошкольные знания*, которые требуют:

- вовлекать детей в программы, которые непосредственно повышают объем и качество их жизненного опыта;
- вовлекать детей в программы развития чтения и поддержки речевого развития
- обучать детей словам и выражениям, которые важны для освоения того или иного предметного содержания.

11. *Мотивация учеников*, которая требует:

- обеспечивать детям обратную связь относительно приобретенных знаний;
- давать детям задания и работу, которые являются увлекательными по своей природе;
- предоставлять детям возможность создавать и осуществлять долговременные проекты, которые они сами придумали;
- рассказывать детям о динамике мотивации и о том, как она влияет на их действия.

Выделенные одиннадцать факторов, определяющих возможность для каждого ученика достичь высоких учебных достижений, были учтены при разработке инструментов диагностики школ, демонстрирующих низкие учебные результаты. В большой степени они стали фокусом гайдов для интервью администрации и учителей и фокус-групп для родителей, направленных на выявление проблем во взаимодействии администрации и педагогов, школы и родителей, в школьной среде (факторы 2, 3, 4, 5, 9), и рамки наблюдений на уроке (факторы 7, 8). В круг диагностических вопросов непосредственно не вошли темы, относящиеся к факторам 10 и 11. Изучение проблем образовательных стратегий родителей и семейного контекста в целом требует более тщательного исследования. Оно может быть осуществлено на третьем диагностическом этапе, проводимом уже в выбранных для осуществления программ помощи школах.

В качестве отдельного, но всеобъемлющего фактора, определяющего действие всех факторов школы, учителя и ученика, может быть выделено, согласно Marzano, руководство школой. Waters, Marzano и McNulty был осуществлен мета-анализ (Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement), проверявший влияние характе-

ра руководства школой на учебные достижения учащихся. Результаты подтвердили наличие существенной зависимости учебных результатов от методов руководства школой. В дальнейшем была выделена группа из двадцати одного компонента в практике руководства, которые существенно коррелируют с учебными достижениями школьников (Waters, Marzano and McNulty, 2003).

Это следующие компоненты:

культура — в какой степени директор поддерживает общие надежды и кооперацию;

порядок — в какой степени директор устанавливает общие правила действия и традиции;

дисциплина — в какой степени директор защищает учителей от всего, что может отнимать у них время и отвлекать от работы;

ресурсы — в какой степени директор обеспечивает учителей материалами и возможностями профессионального развития, необходимыми для успешной работы;

программы, преподавание, оценивание — в какой степени директор непосредственно включен в разработку и реализацию программ, преподавание и оценивание;

фокусировка — в какой степени директор ставит ясные цели и удерживает их в поле внимания всей школы;

знание программ, преподавания, оценивания — в какой степени директор обладает информацией и пониманием школьной практики в данных областях;

доступность — в какой степени директор имеет качественный контакт и как он взаимодействует с учителями и учениками;

поощрение контингента — в какой степени директор осознает и поощряет индивидуальный вклад сотрудника;

защита — в какой степени директор выступает в качестве адвоката и выразителя интересов школы;

поступление — в какой степени директор привлекает учителей к разработке и реализации важных решений и стратегий;

подтверждение — в какой степени директор понимает и отмечает школьный вклад и осведомлен о неудачах;

отношения — в какой степени директор демонстрирует понимание персональных проблем педагогов и сотрудников;

проведение изменений — в какой степени директор проявляет волю к изменениям статуса-кво;

оптимизация — в какой степени директор инспирирует и проводит новые вызывающие инновации;

идеалы/ надежды — в какой степени директор действует исходя из четких идеалов относительно школы и обучения;

мониторинг/ эвалюация — в какой степени директор осуществляет мониторинг эффективности деятельности школы и ее влияния на достижения учеников;

подвижность — в какой степени директор адаптирует свое руководство к требованиям текущего момента и приспосабливается к возражениям;

понимание ситуации — в какой степени директор осознает детали и обстоятельства школьной жизни и использует эту информацию для решения текущих и потенциальных проблем;

интеллектуальное стимулирование — в какой степени директор заинтересован в том, чтобы сотрудники и персонал были в курсе современной педагогической теории и практики, и делает ли он обсуждение этих вопросов обязательным элементом школьной культуры.

Эмпирические исследования Marzano, Waters and McNulty (2005) подтвердили, что выделенные компоненты руководства школой наиболее очевидно сказываются на учебных результатах школьников. Они также показали, что последовательная реализация сформулированных характеристик в практике руководства школы может стать основой для процесса развития школы (*school Improvement*) и весьма эффективно повысить учебные результаты ее учеников.

В штате Джорджия данная модель была выбрана для разработки программ *school Improvement*. В нашем проекте она, наряду с другими моделями лидерства/руководства, использовалась в качестве ориентира при разработке гайда интервью школьной администрации. На следующем этапе она будет учтена при формировании программ помощи школам, имеющим низкие результаты.

Модель эффективного управления Harris and Chapman

Представленная модель достаточно близка к модели эффективного руководства в школе, работающей в условиях повышенной сложности (Harris and Chapman, 2002). Она была построена в ходе разработки программ помощи и стала, в свою очередь, основой для диагностики, проводимой специалистами Лондонского института образования в школах, включенных в проект по реализации этих программ. Проект был организован по инициативе Министерства по стандартам Англии и получил оценку как весьма удачный.

Были выделены основные направления деятельности директора школы, необходимые для обеспечения эффективного обучения даже при чрезвычайно неблагоприятных внешних обстоятельствах.

• Видение и ценности

Основная задача руководителя школы — обеспечить ясное понимание ценностей и целей, которое будет разделяться всеми сотрудниками. Полное понимание и доверие к видению директора со стороны коллектива совершенно необходимо. Потеря общей цели и направления движения неизбежно ведет к потерям в результатах. Важно, что ценности, постулируемые директором, имеют преимущественно моральный, а не инструментальный (экономически обусловленный, например) характер. Центральными являются: поддержка уважения к личности, справедливость и равенство,

обеспечение хорошего самочувствия и возможности развития для учеников и сотрудников, общность и искренность.

«Я руковожу, делая свои ценности очевидными для всех и мотивируя всех к тому, чтобы они поверили и разделили мое понимание того, какой должна быть школа». (Директор школы, участвовавшей в проекте)

Усиление общих ключевых ценностей — это путь к восстановлению морального потенциала школы. Это позволяет повысить ожидания педагогов и учеников относительно возможностей школы и результатов обучения. Так бывает во всех школах, но особенно ярко проявляется там, где работают в чрезвычайно сложных внешних условиях.

• **Распределенное руководство**

Практика показывает, что единственный способ решить все стоящие перед руководителем задачи — распределить эти задачи и ответственность, но ни в коем случае не возлагать их на одного человека или группу. Все участвовавшие в проекте директора школ вкладывали усилия в то, чтобы побуждать к лидерству всех остальных сотрудников. Они строили школьную общность в широком значении этого слова — через привлечение и развитие всех специалистов.

«Когда я пришел в школу, директор и администрация полагали, что только они являются лидерами и руководят. Все остальные были от этого отстранены. Точно определив цели, я смог распределить руководство и подвигнуть учителей взять на себя ответственность за происходящие изменения и развитие». (Директор школы, участвовавшей в проекте)

• **Руководство, сконцентрированное на ученике**

Директора школ, работающих в чрезвычайно сложных условиях, четко направлены на улучшение преподавания и учения. Они фокусируются на повышении учебных достижений и создании условий, которые для этого необходимы. Они устанавливают высокие ожидания по отношению к ученикам, поддерживают последовательность и единообразие преподавания и вводят четкие правила поведения и нормы дисциплины. То есть центральным моментом улучшения школы становится именно улучшение качества преподавания и обучения. В этом смысле директора выступают как педагогические лидеры или ведущие преподаватели.

«Директор должен переориентировать наше внимание на происходящее в классе. Должен поддерживать размышления и заботу, прежде всего, о преподавании, о том, что делает учитель, а не о том, как ведут себя ученики». (Учитель в школе, участвовавшей в проекте)

«Школьная культура определялась тем, что учителя крайне редко обсуждали вопросы преподавания и учения. Все, что угодно,

но не это. Директор это изменил. Он поощрял дебаты и дискуссии по поводу происходящего на уроке». (Учитель в школе, участвовавшей в проекте)

• Инвестирование в развитие персонала

Каждый успешный директор школы понимает, что развитие сотрудников — это огромный ресурс для изменений и улучшения школы. В школах, показывающих низкие результаты и определяемых как проблемные, развитие сотрудников позволяет повысить их моральное состояние и мотивированность. Оно подчеркивает важность профессионального роста учителей, а также улучшает отношения между сотрудниками, поскольку облегчает взаимодействие и обмен идеями. В проблемных школах задача руководителя — строить сотрудничество между учителями, учениками и родителями. Исследования подтвердили, что школы с культурой сотрудничества в большей степени способны улучшить свое состояние и повысить учебные результаты учеников.

Поэтому важно предоставлять учителям время для профессионального развития и общения. Не менее важно проводить мониторинг и оценку качества их работы. В проблемной школе нельзя мириться с плохим преподаванием и игнорировать тот факт, что оно существует. Это серьезный вызов для школы. В большинстве случаев проблему неэффективной работы учителя можно решить комбинацией таких средств, как упорядоченная поддержка, мониторинг и индивидуальная программа профессионального развития. Директор школы должен использовать любую возможность повысить качество преподавания в классе.

• Построение общности

Директору в проблемной школе не обойтись без помощи сообщества. Поэтому он регулярно общается с родителями и добивается их доверия, проявляя реальную заботу о детях. Он прислушивается к мнениям родителей, понимает, какие силы внутри сообщества способствуют успеху обучения, осознает влияние негативной субкультуры. Успешный директор понимает, что семья, школа и общество непосредственно влияют на результаты ученика, и считает связь с сообществом принципиально важной для себя.

«Основной проблемой для нас было добиться того, чтобы сообщество посмотрело на нас как на возможных помощников, а не врагов». (Учитель в школе, участвовавшей в проекте)

Подводя итог, можно еще раз подчеркнуть, что эффективное руководство, отвечающее описанным выше критериям, является ключом к успешной реализации программ помощи: действуя в заданных направлениях, руководитель *повышает потенциал организации*. Рост внутреннего потенциала — это условие того, что достигнутые с помощью внешней поддержки улучшения будут устойчивыми и долговременными.

Основные модели программ School improvement и School effectiveness

Для определения рамки диагностики проблем, сопутствующих снижению образовательных результатов школ, и разработки в дальнейшем программ их исправления был произведен сравнительный анализ классических моделей «эффективных школ», лежащих в основе программ улучшения работы школы (*School improvement*). На данном этапе проекта рассматривались модели П. Мортимора и Р. Марцано, стратегические рамки движения школ высокой надежности (*Highreliability school*), распространенного в Великобритании, и современных успешных практик улучшения работы школ, исследованных при поддержке Департамента образовательных исследований и улучшения результатов США. На предыдущем этапе проекта были изучены: модель организации *School improvement*, в течение ряда лет действующая в США (штат Джорджия)⁴; модель, применяемая консорциумом школ Чикаго и основанная на многолетнем опыте⁵; модель, успешно показавшая себя в проектах, осуществленных специалистами Института образования Лондонского университета⁶.

Были выделены общие характеристики образовательных стратегий эффективной школы, которые указывают на существенную взаимосвязь рассмотренных моделей эффективности, за которыми стоит успешная практика повышения результатов школ, работающих в неблагоприятных условиях. Можно говорить о том, что выделенные элементы являются необходимыми и в значительной степени универсальными составляющими успешной работы школы со сложным контингентом и основой программ улучшения.

⁴ School Improvement Fieldbook. A Guide for Advancing Student Achievement in Georgia Schools. Georgia Department of Education.

⁵ Bryk A. (2009) Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago.

⁶ Harris A. (2009) Equity and diversity: building community. Improving schools in challenging circumstances.

Таблица 1. **Общие характеристики основных стратегий «эффективной школы»**

Основные элементы стратегии «эффективной школы»	Р. Марцано «Что работает в школах: переведем исследование в действия» ¹	П. Мортимор «Путь к улучшению» ²	Школы высокой надежности «Основные стратегии» ³	К. Коралло, Д. Маконалд «Что работает с отстающими школами: Обзор исследований школ с низкими результатами» ⁴
	Высокие цели и эффективная обратная связь	Высокие ожидания — адекватный вызов мышлению учеников	Отставание — это катастрофа Четкие и ясные цели Сбор и учет большого объема данных	Фокус на образовательных программах и стандартах
	Включенность родителей и сообщества, тренинг и поддержка родителей	Участие родителей в школьной жизни		Сотрудничество с сообществом и родителями
	Безопасная и упорядоченная среда	Наличие ясных ожиданий и установленных норм поведения Позитивный климат школы	Оборудование и оснащение, необходимые для высоких результатов	Культура сотрудничества и общего дела Взаимная поддержка учителей
	Стратегии преподавания Управление на уроке Коллегиальность и профессионализм	Мониторинг прогресса учеников фокусируется на учебных результатах	Поддержка лучших практик Тренинг и повышение профессионализма учителей Работа с молодыми учителями Выявление новых возможностей и осуществление изменений	Планирование с опорой на данные и с фокусом на улучшении учебных достижений Профессиональное развитие как интегральный элемент школьного плана, соотношенный с непрерывным анализом учебных результатов
	Реализация образовательной программы	Академическая нагрузка и учение	Четкое отслеживание и оценка достижений	Работа с данными по результатам учеников
	Подготовка дошкольников к обучению и базовые дошкольные знания			
	Мотивация учеников	Ответственность учеников и их участие в жизни школы Поощрения и стимулы	Взаимные высокие ожидания учителей и учеников	Формирование в школе и сообществе высоких ожиданий в отношении учеников
	Сильное лидерство, построенное на кооперации, общих целях и интеллектуальном стимулировании	Сильное позитивное руководство школой Совместное планирование	Иерархически организованный менеджмент и коллегиальное принятие решений	Культура сотрудничества педагогов и администрации

<p>Основной фокус долгосрочных стратегий</p>	<p>Реализация стратегий улучшения одновременно по трем направлениям: Фактор школы Фактор учителя Фактор ученика</p>	<p>Учение должно находиться в центре школьной деятельности Школа должна функционировать как единое целое Школьная культура (ценности, убеждения и поведение всех, вовлеченных в жизнь школы) должна быть позитивной: - учение ценится ради учения, и достижения ожидаются и поощряются - индивидуальность воспринимается как обладающая достоинством, а к людям относятся с доверием</p>	<p>Основное внимание направлено на преподавание и учение Единственный путь улучшить результаты — это повысить качество преподавания Для повышения качества преподавания школы должны найти способ влиять на происходящее в классах McKinsey 2007</p>	<p>1. Формирование готовности школы и сообщества к изменениям и опора на данные о результатах при планировании изменений 2. Развитие общего видения, ценностей и ожиданий в отношении достижений школьников 3. Усиление сотрудничества и распределенное руководство</p>
---	---	--	---	---

¹ *Marzano Robert J.* (2003) *What Works in Schools: Translating Research into Action.*

² *Mortimore P.* (1998) *The road to improvement. Reflections on school effectiveness.* Swets&Zeitliner Publishers.

³ www.highreliability.co.uk

⁴ *Corallo C., McDonald D.* *What Works with Low-performing Schools.* 2001 de AEL.

ПО МАТЕРИАЛАМ ОЭСР «РАВЕНСТВО И КАЧЕСТВО В ОБРАЗОВАНИИ: ПОДДЕРЖКА НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ УЧАЩИХСЯ И ШКОЛ»¹

Международные исследования, прежде всего PIRLS и PISA, показывают, что социо-экономический статус учащихся оказывает значительное влияние на учебные результаты. И хотя дети из социально неблагополучных групп не обязательно отстают в учебе, в среднем они показывают более низкий уровень достижений, чем их более благополучные сверстники.

Данные тестов PISA выявили, что многие 15-летние школьники, проучившись в школе не один год, так и не достигают даже базового уровня ключевых умений, поскольку препятствием в обучении для них становится неблагополучный семейный бэкграунд. Причем неблагополучная школа может усилить негативное влияние неблагополучной семьи. Исследования подтверждают, что имеет место тесная связь между неблагополучным социально-экономическим статусом школы и низкими результатами учащихся. Данные TIMSS подтверждают, что существует положительная связь между низкой долей учащихся из неблагополучных семей и высоким уровнем математических знаний. О подобной связи свидетельствует и исследование PISA, показавшее, что ученик, поступивший в школу с большим числом социально неблагополучных учащихся, наберет в тесте на грамотность в среднем на 32 балла меньше, чем при попадании в благополучную школу. То есть неблагополучные школы усиливают социально-экономическое неравенство. У учащихся возникает двойной барьер: школа не только не устраняет влияние их неблагополучного бэкграунда, но еще больше усиливает его негативное влияние на достижения. При этом шансы на успех у учащихся из неблагополучных семей значительно возрастают при обучении со сверстниками, которые настроены на успех и включены в учебу.

Школы с большим числом неблагополучных учеников сталкиваются с множеством социальных и экономических проблем, которые препятствуют обучению и вносят свой вклад в низкую успеваемость: безработица и низкий доход родителей; неполные семьи;

Программы поддержки неблагополучных школ с низкими учебными результатами

¹ Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools. OECD, 2012.

проблемы здоровья и преступность. В таких школах зачастую царит сложный эмоциональный климат, поскольку у детей высок уровень тревожности, они часто озлоблены и агрессивны, а родители не в состоянии обеспечить им стабильные и комфортные условия.

Основной проблемой в этом контексте становится необходимость оказать неблагополучным школам такую поддержку, с помощью которой они смогли бы справиться с этими рисками и компенсировать негативное влияние проблемного бэкграунда на учащихся. Для обеспечения успешного освоения учащимися школьной программы меры государственной политики в сфере образования необходимо реализовывать в тесной увязке с мерами государственной политики в других областях, таких как жилищная или социальная.

Первый вопрос, который при этом возникает, — это вопрос выявления школ, находящихся в ситуации риска и нуждающихся в поддержке. ОЭСР выделяет набор основных характеристик, на которые при этом надо обращать внимание. В странах ОЭСР существуют различия в определении школ, которые являются неблагополучными. Так как каждый национальный и даже региональный контекст уникален, используемые критерии сильно различаются. Анализ подходов разных стран к выявлению и поддержке неблагополучных школ может помочь нам понять, какие факторы и элементы, принимаемые во внимание в разных странах, классифицируют неблагополучные или малоэффективные (*low performing*) школы:

- результаты учащихся (оценки, уровень квалификации, рост и развитие, улучшения);
- физический и человеческий капитал (финансирование, материальная база, штат, руководство);
- входные характеристики учащихся (социо-экономические, принадлежность к семьям мигрантов или специфическим социальным группам, наличие языкового барьера и/или особых образовательных потребностей);
- школьный контекст (например, насилие);
- географические зоны и регионы;
- исторические или традиционные вопросы (к примеру, поддержка определенной этнической группы, считающейся неблагополучной).

Повышение эффективности неблагополучных школ, в которых обучается относительно большое количество неблагополучных детей, — задача, обращаясь к обеим плоскостям справедливости: *инклюзии*, обеспечивающей качественное образование во всех этих школах, и *объективности*, гарантирующей, что неблагополучные ученики не будут наказаны дважды — в силу своего проблемного бэкграунда и в силу обучения в школе, которая еще больше усиливает этот недостаток.

Разработка стратегий, позволяющих школам развивать в себе потенциал к переменам и улучшениям, — непростая задача, но в то же время это и возможность для значительных изменений школь-

ной системы в целом. Обзор практик в разных странах показывает, что существует множество различных инициатив для неблагополучных школ, которые варьируются от усиленной целевой финансовой помощи и поддержки таких школ до их закрытия. В данном разделе собраны эмпирические подтверждения и описания национальных практик (представленные в национальных отчетах стран в обзоре ОЭСР «Преодоление неуспеваемости: политика, которая работает»), подтвердивших свою эффективность и успешность.

Стратегия поддержки изменений в неблагополучных школах описана в пяти рекомендациях, в центре внимания которых директор, учителя, обстановка в школе и в классах, а также поддержка, оказываемая родителями и локальным сообществом. Это подразумевает разработку подходящих стратегий и затем изменения ожиданий, убеждений и образа жизни многих отдельно взятых людей, а также изменения целых систем, структур и культур. Необходимо начать с постановки четких целей, в основе которых будут качество и справедливость и которые будут внедрены в систему образования и представлены широкой общественности, чьей поддержкой важно заручиться на пути к переменам.

Исследования школьного *импрувмента* показывают, что для заметных улучшений достижений учащихся обычно требуется от трех до пяти лет (Aladjem et al., 2010; Vorman et al., 2003). Однако известно, что улучшения начинаются с изменений в преподавании и обучении, сосредоточенных на успехе учащегося, и вместе с другими компонентами, являющимися составляющими эффективного обучения, могут быть единственным наиболее существенным элементом улучшенных результатов учеников; они определяются руководством, школьным климатом, политикой преподавания и взаимодействием с родителями и местными сообществами. *School evaluation for improvement* и подотчетность также должны приниматься во внимание (Faubert, 2009). Систематическое согласование политики и существующих практик в рамках этих пяти областей, в сочетании с согласованием их реализации и оценивания, крайне важны для успеха. Возможно, не каждая страна способна охватить все эти вопросы одновременно, но в какой-то момент все они должны учитываться (OECD, 2010c).

Одна из наиболее эффективных государственных образовательных стратегий — инвестирование на всем протяжении обучения учащегося в средней школе. Правительства в состоянии предотвратить неуспеваемость учащихся и снизить количество тех, кто бросает школу, если они будут использовать два параллельных подхода: *устранение на системном уровне практики, которая препятствует реализации принципа равенства*, с одной стороны, и *концентрацию внимания на школах, ученики которых показывают низкую успеваемость*, — с другой. Остановимся на обоих подходах более подробно.

Избегать на системном уровне политики, которая ведет к низкой результативности образовательного процесса на уровне школы и отдельно взятого учащегося.

Наличие ресурсов и способы их освоения влияют на образовательные возможности учащихся. Для обеспечения равенства и качества в рамках образовательной системы в целом стратегии финансирования должны: гарантировать доступ к качественному дошкольному образованию и подготовке, в особенности для проблемных семей; предусматривать использование специфических стратегий финансирования — в частности, таких как средневзвешенная формула, в которой учитывается тот факт, что затраты на преподавание для учащихся из проблемных семей могут быть выше, чем для прочих. Кроме того, чтобы обеспечить поддержку наиболее нуждающихся учащихся и школ, необходимо соблюдать должный баланс между децентрализацией и местной автономией, с одной стороны, и подотчетностью в плане расходования средств — с другой.

Оказывать содействие совершенствованию образовательной деятельности проблемных школ и процессу обучения слабоуспевающих учащихся.

Школы с более высокой долей слабоуспевающих учащихся с большей вероятностью сталкиваются с вызовами, которые приводят к низкому уровню обучения в них, что оказывает негативное влияние на состояние образовательной системы в целом. Эти школы зачастую не обладают внутренним потенциалом к совершенствованию образовательного процесса или лишены поддержки в этой области, а директора и преподавательские коллективы таких школ, а также околешкольная среда, собственно школьные помещения и окрестное население зачастую не в состоянии обеспечить качественное обучение неуспевающих учеников.

Представляется целесообразным остановиться на пяти рекомендациях в сфере образовательной политики, которые продемонстрировали свою эффективность в вопросе совершенствования качества образовательной практики и обучения в указанных школах.

Усиление директорского корпуса и оказание поддержки его деятельности

Директора школ — отправная точка процесса трансформации проблемной школы, однако зачастую уровень отбора, подготовки или поддержки, оказываемой представителям директорского корпуса, оказывается недостаточным для того, чтобы они в полной мере исполняли свои функции в проблемных школах. Для повышения потенциала представителей директорского корпуса программы подготовки директоров школ должны предусматривать не только их общую подготовку, но и давать специализированные знания, позволяющие эффективно решать проблемы указанных школ. В целях обеспечения дальнейшей поддержки директоров школ в достижении долгосрочных позитивных результатов могут

быть разработаны программы коучинга, наставничества и взаимодействия с коллегами (*networking*). Кроме того, для привлечения и удержания компетентных директоров в указанной категории школ меры государственной политики должны предусматривать соответствующие условия работы, систематическую поддержку и стимулирование их деятельности.

Политика поддержки лидеров/руководителей в неблагополучных, плохо успевающих школах

Можно выделить определенные направления в образовательной политике, которые делают возможным появление в неблагополучных, школах руководителей, способных привести их к улучшению. Остановимся на них подробнее.

Развивать и укреплять подготовку руководителей в неблагополучных плохо успевающих школах.

Обзор ОЭСР «Улучшая лидерство/руководство в школах» (*Improving School Leadership*) выделяет следующие составляющие программ подготовки школьных лидеров:

- фокусироваться на лидерстве в преподавании (*instructional leadership*) и на более широкой роли руководителя, целях учебной деятельности и основных технологиях;
- готовить лидеров, которые учат школьных практиков работать так, чтобы в центре школьной работы и учебного процесса были ученики;
- давать видение системных перспектив и процессов для школьного *импрувмента* и повышения эффективности школы.

Источник: B. Pont, D. Nusche and D. Hopkins (eds.) (2008) *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*. OECD. Paris.

Осуществлять коучинг лидеров и поддерживать сетевую работу школ.

В качестве примеров сопровождения лидеров и сетевой работы ОЭСР приводит опыт Онтарио и Великобритании.

Онтарио: укрепление и распространение школьного лидерства для долгосрочных изменений

В 2003 г. Министерство образования Онтарио начало реформу средней школы «Успех учащегося/ Стратегия обучения до 18 лет», стараясь решить проблему ухода учеников из средней школы. В Стратегии большое внимание уделялось тому, как предоставить привлекательные и качественные возможности получения знаний всем учащимся и поддержать тех школьников, которые рискуют не завершить среднее образование. Один из столпов реформы — это внедрение сильного лидерства в школах и территориальных школьных советах, что будет способствовать изменению школьной куль-

туры и достижению систематических улучшений в долгосрочной перспективе. В 2003–2005 гг. была разработана система лидерского потенциала в рамках реформы средней школы на уровне территориальных школьных советов, где была введена новая руководящая позиция *лидера успеха учащихся* (*the Student Success Leader*). На уровне школы была также представлена новая позиция *учителя успеха учащихся* (*the Student Success Teacher*), предоставляющего поддержку тем ученикам, которые рисковали не закончить школу. В дополнение к этому в средней школе появились *команды успеха учащихся* (*Student Success Teams*), в которые вошли школьные лидеры, учителя и другие сотрудники, которые не просто выявляют потребности и проблемы учащихся из группы риска и пытаются с ними работать, но также разрабатывают качественные образовательные возможности для всех учащихся.

Источники: Muijs, D. (2007) *Improving Failing Schools: Towards a Research Based Mode*. Paper presented at the 20th Annual;

World International Congress for Effectiveness and Improvement; Fournier G. and Mildon D. (forthcoming). OECD Country;

Background Report: *Overcoming School Failure (Equity) In Canada*, Council of Ministers of Education, Canada: www.oecd.org/edu/equity

OECD (2011b) *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United State*. OECD. Paris.

Великобритания: сетевое взаимодействие между школами

Правительство Великобритании делает особый акцент на необходимости взаимодействия между школами. Существует несколько моделей взаимодействия для разных типов школ: «*Превосходство в городах*», «*Грант лидерских инициатив*», взаимодействующие между собой образовательные сообщества и школьные федерации. Подобные инициативы послужили стимулом для заключения различных соглашений о сотрудничестве: между школами, которые самостоятельно и добровольно решили работать вместе; между группами, которые пришли к взаимодействию благодаря определенным поощрениям; и между теми, к кому было применено прямое внешнее принуждение к сотрудничеству.

Строить стратегии привлечения компетентных лидеров в неблагополучные школы.

Хорошие условия работы и систематическая поддержка — это ключевые условия для прихода в неблагополучные школы сильных и компетентных лидеров. Страны, в которых проблема привлечения компетентных руководителей стоит остро, должны установить связь между зарплатой руководителя и школьными факторами и сбалансированно использовать финансовые стимулы и различные поощрения для подкрепления достижений руководителя. При введении платы, соответствующей достижениям, необходимо дать

четкие индикаторы и критерии для оценивания и подготовить экспертов — так, чтобы директора воспринимали эти процедуры как справедливые. Необходимо также учитывать контекст, в котором работает руководитель.

В Корее, например, приход директора в неблагополучную школу приносит ему профессиональное признание и серьезное финансовое вознаграждение. Часто руководителей в таких школах причисляют к наиболее профессионально успешным.

Обеспечивать системную поддержку для перехода неблагополучных плохо успевающих школ в более эффективный режим работы.

Практика показала, что успешные стратегии перехода учитывают следующие ключевые пункты.

- **Стратегии соответствуют специфике контекста**

Стратегии разрабатываются для конкретной школы или группы школ. Предпочтительно, чтобы эта работа проводилась в школе. Школа значительно больше выигрывает от системной поддержки, когда она опирается на потенциал школьного коллектива. В Нидерландах, например, школы, нуждающиеся в улучшении, выявляет инспекция. После определения плана действий для улучшения школа вместе с инспекцией работает над его реализацией.

- **Ресурсы**

Общее повышение финансирования часто не приносит результата. Но целенаправленное увеличение школьного бюджета способно улучшить результаты учеников. Финансовые вливания также могут иметь краткосрочный характер и зависеть от улучшения результатов учеников.

Системная поддержка может принимать форму дополнительных ресурсов и дополнительного времени для учителей, необходимых им для совместного планирования и сетевой работы.

- **Формальное планирование времени**

Реорганизация школьного распорядка так, чтобы освободить время для работы учащихся, профессионального развития учительских команд и совместного планирования.

- **Признание достижений школы**

Очень важно, чтобы школы, стремящиеся к улучшениям, получали поощрение и не становились заложниками своего контекста, который они не в силах изменить. Внешняя поддержка, принадлежность к *общенациональной стратегии импрувмента* с вдохновляющими примерами успеха вселяют в школы уверенность в успехе. Часто школы, преодолевшие серьезные барьеры, приобретают компетенции и опыт, который может обогатить всю систему в целом.

- **Жесткие меры в отношении устойчиво неуспешных школ**

Во многих странах усилия по улучшению *устойчиво неуспешных школ* не принесли результата. В некоторых случаях правильными будут такие решения, как закрытие, слияние или разделение школ. Эти меры могут стимулировать новый старт школы, измене-

ние ее культуры и отношений с органами управления, школьным советом, профессиональным сообществом. Впрочем, закрытие школы — мера в странах ОЭСР непопулярная и не слишком распространенная, применяемая только в особых случаях. Но все же главным приоритетом для каждой страны должно стать недопущение положения, когда часть учеников вынуждена получить некачественное образование.

Во избежание развития неблагоприятного сценария, приводящего к жестким решениям, необходимо проводить политику системной поддержки улучшений.

Систематическая поддержка для устойчивых улучшений

В Квебеке Министерство образования приняло закон «*Действовать иначе*» (*Agir autrement*), который должен способствовать масштабным изменениям в самых слабых школах провинции. Чтобы они могли расширить свои опыт и знания, Министерство образования предоставило этим школам (в 2007–2008 гг. их было 189) доступ к большой базе данных, содержащей информацию об эффективных практиках и оперативных мерах по исправлению ситуации. Школьные советы — ресурсами и особенно посредством координации — поддерживают школьные лидерские команды в реализации практик, адаптированных к социально-экономическим особенностям их учеников.

В Онтарио «Целенаправленная программа вмешательства» (*the Focused Intervention Program*) предоставляет целевую поддержку начальным школам, которые «переживают особые трудности в достижении продолжительных улучшений», измеряемых результатами по чтению, письму и математике (в 3-м и 6-м классах). В рамках программы финансируются профессиональное развитие, дополнительные образовательные ресурсы, репетиторы по грамотности и арифметике и возможности для взаимодействия и дополнительной подготовки учителей. В 2006–2007 гг. школы, в которых менее 34% учеников в 3-м классе получали проходной балл по чтению в соответствии с принятыми в провинции стандартами, могли рассчитывать на поддержку в рамках правительственной программы. В дополнение к этому в 2009–2010 гг. ресурсы программы распространялись на более чем 1100 школ, в которых менее 75% учащихся получили результаты, соответствующие стандарту провинции, по итогам оценивания в 3-м и 6-м классах («Школы в центре» / *Schools in the Middle*). «Школы в центре» и «Целенаправленная программа вмешательства» призваны объединять и расширять профессиональные ресурсы школы таким образом, чтобы низкая успеваемость становилась общим вопросом. Например, он решается командой по улучшению школы при поддержке наставников по грамотности. Школы, участвующие в «Целенаправленной программе вмешательства», — это преимущественно школы из неблагополучных районов с высоким процентом учени-

ков с особыми образовательными потребностями или иными образовательными проблемами, превышающими средние показатели. С 2002–2003 гг. по 2010–2011 гг. количество школ, в которых менее 34% учеников в 3-м классе получали проходной балл по чтению в соответствии с принятыми в провинции стандартами, сократилось на 2/3 (с 19 до 6%).

В Испании начиная с 2011 г. слабые школы, стремящиеся к улучшениям, могут подписать соглашение с региональными департаментами образования. Школы обязуются повысить школьные и личные успехи учащихся в рамках проекта по модернизации. Взамен департаменты образования берут на себя обязательства по предоставлению необходимых ресурсов.

В Ирландии программа «Обеспечение равных возможностей в школах» (*Delivering Equality of opportunity In Schools*), запущенная в 2005 г., сосредоточена на работе со школами с концентрированным уровнем неблагополучия. В рамках программы была разработана стандартизированная система для определения уровней неблагополучия в школах и программа помощи (670 начальным и 195 средним школам), включая: сокращенное соотношение ученик—учитель (в городских начальных школах в районах с особенно высокой концентрацией неблагополучия); распределение административных директоров; дополнительные ресурсы в зависимости от степени неуспеваемости; дополнительное финансирование на учебные пособия; доступ к программам по грамотности и арифметике на начальном уровне; доступ к различным сервисам, включая «Программу завершения школы» (*School Completion Program*); расширенное наставничество и консультирование на следующем уровне после начальной школы; расширенную поддержку по планированию; доступ к программам *The Junior Certificate Schools Programme* и *The Leaving Cert Applied*; обеспечение и поддержку библиотек в постначальных школах с наиболее высокой концентрацией неблагополучия. Данные последнего отчета по удержанию учащихся в постначальной школе показали, что средний уровень получения свидетельства об окончании учебного заведения в школах, участвующих в программе, возрос с 68,2 до 73,2% для учеников, перешедших на постначальный уровень обучения в период с 2001 по 2004 г.

Источники: *OECD Country Background Report: Overcoming School Failure (Equity) In Canada*, Council of Ministers of Education, Canada; IFIE (Institute for Teacher Training and Educational Research and Innovation) (2011);

Overcoming School Failure: Policies that Work, Spanish National Report, Ministerio de

Educacion, Spain: www.oecd.org/edu/equity

Irish Ministry of Education and Skills (forthcoming), *Overcoming-School Failure: Policies that Work, National Report, Ireland*: www.oecd.org/edu/equity

Стимулирование позитивной обстановки в школе и в рамках образовательного процесса

Школы с низким качеством образовательного процесса сталкиваются с трудностями при создании позитивной, способствующей обучению среды. Разрабатываемые для подобного рода школ меры государственной политики должны в большей мере, чем для других школ, делать упор на следующих факторах: развитие положительных взаимоотношений между учителем и учеником, а также между учениками и внутри педагогического коллектива; развитие информационных систем и систем данных для диагностики состояния дел в школах, определения испытывающих трудности в обучении учащихся и факторах, затрудняющих получение ими знаний; соответствующий уровень консультирования и наставничества как инструмента оказания поддержки учащимся и облегчения их перехода в следующий класс и продолжения обучения в школе. Кроме того, на деятельности указанного рода школ может благотворно сказаться альтернативная организация учебного процесса, включая продолжительность учебной недели или учебного года, а также размер самой школы. В некоторых случаях действенным инструментом может стать создание меньших по размеру учебных помещений и школьных зданий, что обеспечит более высокую степень взаимодействия как между учащимися, так и между учащимися и учителями, а также применение новых образовательных стратегий.

Во **Франции** программа *ECLAIR (Écoles, collèges et lycées pour l'ambition et la réussite)* была запущена в сентябре 2010 г. В рамках программы планировалось улучшить климат в школах с высоким процентом школьников, демонстрирующих девиантное поведение и склонных к насилию. Перед разработчиками стояли две задачи: обеспечить более комфортабельную среду обучения для всех учеников и удержать и мотивировать учителей и остальных сотрудников. Программа основывалась на соответствии образовательных потребностей и педагогических ресурсов, большем количестве (и соответствии) кадровых ресурсов (включая большую свободу руководства в вопросах набора персонала), а также специальных мерах по обеспечению безопасности школы. В 2011 г. к 105 школам с наиболее высоким уровнем девиантного поведения среди учащихся, где уже год действовала эта программа, к ней подключились еще 324 средние школы первой ступени и 1191 начальная школа.

В **Испании** была создана национальная Государственная наблюдательная обсерватория, изучающая школьную атмосферу и механизмы, которые позволили бы создать комфортную для обучения и работы среду в школах. Обсерватория работает над проектами по внедрению культуры отказа от насилия. Она поощряет обмен опытом и позитивными практиками между практикующими специалистами и учеными на конференциях и в Интернете.

Создание позитивной учебной среды должно опираться на тщательную диагностику, правильную систему сбора информации и точные данные. Руководители школ должны использовать эти

данные для понимания того, что препятствует созданию позитивной учебной среды, грамотного осуществления текущего и стратегического планирования. Поэтому важно, чтобы политики поддерживали и развивали работу с данными в неблагополучных школах.

- Школы должны опираться не только на официальные данные национального уровня (например, стандартизированные тесты), но и собирать школьные данные (карт-отчеты, отчеты учителей о ежегодном прогрессе, информацию о поведении, посещаемости и др.).

- Школам нужны стратегии работы с этими данными и их использования при принятии решений на уровне школы и классов. Эти данные помогут школам применять эффективные превентивные меры и создать учебную среду, вовлекающую детей в обучение и поддерживающую учебные достижения.

- Данные нужны для того, чтобы поддерживать дальнейшее обучение школьников, а не для того, чтобы строить образовательный процесс, ориентированный на низкие ожидания и иные цели. То же и в отношении школ: данные должны использоваться для поддержки, а не для санкций. Важно, чтобы данные отражали индивидуальный вклад каждой школы вне зависимости от социо-экономических условий ее работы. Например, модель добавленной стоимости (*value-added*) позволяет отделить вклад школы и учителя в достижения детей от влияния контекстных факторов, которые школа не контролирует. На уровне школы выделяются предметы, классы и группы учащихся, чтобы выявить то, что добавила школа и в чем требуются улучшения.

Использование информации для импривмента в школах Голландии

Важным источником информации при проведении исследований и мониторинга служит персональный идентификационный номер (ПИД), который в стране получает каждый ребенок в возрасте трех с половиной лет. Часто его еще называют образовательным номером, по аналогии с ИНН и номером социального страхования. Школы передают ПИД наряду с некоторой другой информацией об учащемся в последующие образовательные учреждения, где ребенок получает образование. Данные используются для проведения мониторинга школьных достижений (школьной карьеры) учащихся, посещаемости и отчисления из школы. ПИД очень полезен в борьбе с отчислениями и ситуациями, когда учащиеся бросают школу, потому что он предоставляет точную информацию на национальном, региональном, муниципальном и районном уровнях. Все средние школы обязаны регистрировать данные о прогулах и бросивших школу детях; ежемесячный отчет доступен муниципалитетам и школам, которые, основываясь на его данных, могут предоставить приоритет детям из групп риска. Также эти

данные соотносятся с социально-экономическими особенностями регионов, городов и округов (включая демографические данные, данные об этнических меньшинствах, уровне безработицы, людях, обладающих правом на определенные льготы), что позволяет использовать информацию для реализации и доработки политики. Подобный мониторинг результатов дает возможность властям оценить эффективность тех или иных методов и в соответствии с этим избрать верную тактику.

- *Обеспечить постоянную поддержку сложных учеников в проблемных школах.* Определить проблемы в обучении тех детей, кто испытывает затруднения в учебе, — это только часть задачи. Необходимо обеспечить своевременную и нужную поддержку этим детям, чтобы они остались в школе и наилучшим образом использовали возможности обучения. Учебное окружение, которое дает мощную учебную и эмоциональную поддержку детям в состоянии риска, улучшает и их отношения с учителями. Теплое, дружественное окружение, которое показывает школьникам, что они могут получить помощь, особенно важно для неблагополучных учеников.

В Швеции, например, каждый школьник имеет право на поддержку. И управление образования гарантирует каждому возможность достичь своей цели. Вот некоторые из используемых на практике стратегий поддержки учеников неблагополучных школ

- *Коучинг и менторинг.* Это способ придать ученику уверенности и повысить его ожидания от обучения, что достигается путем построения отношений «взрослый — ученик»; при этом обеспечивается дополнительное время для концентрированного общения с учителями.

- *Консультирование.* Помогает ученику выбрать наилучшие способы обучения и учебные курсы. Особенно эффективно, когда организуется на ранних этапах и компенсирует отсутствие таких возможностей на более ранних этапах обучения. В Квебеке консультирование и руководство доступно ученикам уже в начальной школе. В Австрии, где широко применяется профессиональное обучение в школе, консультирование в выборе профессии организовано на основании трехуровневой модели: профориентационные уроки, которые проводит учитель по карьере; индивидуальное консультирование ученика его личным консультантом; и все это дополняется школьной психологической службой, которая может оказать специальную помощь. Профориентационные уроки проводятся учителями по карьере в соответствии со стандартами и рассчитаны на 32 часа ежегодно в 7-м и 8-м классах.

- *Специальные измерения,* помогающие школьникам при переходе с одной ступени на другую. Этап перехода из начальной школы, из своего уютного класса в подростковую школу, в которой уроки ведут разные учителя, может проходить достаточно болезненно. Сглаживание этого перехода сокращает для школьника риск сниже-

ния успеваемости и ухода из школы. Это также усиливает вовлеченность в учебу и укрепляет чувство принадлежности к школе.

Рассмотрим опыт разных стран.

Примеры практик поощрения учащихся в Ирландии, Франции и Голландии

Ирландия. *Программа окончания школы (The school completion program)* ориентирована на 36 000 молодых людей в 464 начальных и 227 средних школах. Ее цель – помочь учащимся не отставать от школьной программы и не бросать школу как на начальном уровне обучения, так и в средних классах. В центре внимания программы находятся молодые люди, подверженные наибольшему риску не закончить школу. Дополнительно некоторые стратегии могут охватывать более широкую группу (например, в случае со спортивной активностью или проведением досуга) или все школьное сообщество целиком.

Программа включает различные мероприятия поддержки учеников в зависимости от конкретных обстоятельств каждой школы и потребностей ее учащихся. Это могут быть совместные утренние завтраки, занятия после уроков, клубы по выполнению домашней работы; программы, делающие более плавным и безболезненным переход из начальной школы в среднюю; внеурочные мероприятия; каникулярные программы; программы наставничества; программы социального и личностного развития; терапевтическая поддержка.

Франция. В 2008 г. программы персональной поддержки стали доступны учащимся всех начальных и средних школ. Также во Франции существует программа, направленная на интеграцию нелояльных учащихся на низшей ступени средней школы в программы профессиональной подготовки по специально разработанной методике — от нескольких недель до года (*Les Dispositifs Relais*). Программа реализуется в 450 школах, в ней задействованы около 8 800 молодых людей ежегодно. Интегрируются в общеобразовательные школы или зачисляются на курсы профессионального обучения 88% прошедших занятия в рамках этой программы. Ее дополняют две другие программы: *Школа восстановления образования (the Schools of Educational Reinsertion)* для учеников средней школы, демонстрирующих девиантное поведение, учит молодых людей уважать социальные нормы и школьные правила; *Особые школы-пансионы (Excellence Boarding Schools)* предоставляют благоприятные условия обучения детям, которым их не хватает в домашних условиях.

Голландия. Расширенные школы включают дополнительные условия для учеников, такие как услуга заботы о детях, служба социального обеспечения, спортивные и культурные мероприятия. В основном эти школы предназначены для неблагополучных детей. Целью подобной кооперации является поддержка детского раз-

вития благодаря помощи в решении определенных проблем, возникающих в школе или дома, а также благодаря дополнительным занятиям (например, спортивным или культурным), которые иначе они бы не посещали. Концепция такой школы родилась из инициативы местных заинтересованных сообществ: муниципалитетов, школьных советов и органов социального обеспечения.

Привлечение высококвалифицированных учителей, оказание им поддержки и реализация мер по их удержанию в школе

Успехи ученика во многом зависят от учителя, однако проблемные школы далеко не всегда могут похвастаться наличием высококвалифицированных учителей. Меры государственной политики должны предусматривать повышение качества преподавательского корпуса и учащихся в школах данной категории посредством использования следующих инструментов: обеспечения целенаправленного обучения учителей, которые должны приобретать умения и навыки, а также знания, необходимые для работы в школах со слабоуспевающими учащимися; обеспечения программ наставничества для учителей-новичков; создания условий работы, стимулирующих повышение эффективности работы учителей и уровня их удержания в школе; создания системы соответствующих финансовых и карьерных стимулов для привлечения и удержания высококвалифицированных учителей.

Мотивация учителей в школах в Северной Каролине и Корее

Северная Каролина (США). В этом штате была принята программа по улучшению качества преподавания в школах, в основу которой легли пять основных принципов: повышение стандартов первичной сертификации учителей; увеличение заработной платы, связанной с качеством работы; практика наставничества для учителей; непрерывное профессиональное развитие; система грантов и «прощения» задолженности по кредиту с целью привлечения профессиональных кадров в неблагополучные школы. В штате также существует система поощрений для привлечения высококлассных специалистов и повышения эффективности новичков и преподавателей со стажем — тщательная начальная профподготовка, наставничество и непрерывное развитие. В Северной Каролине сертифицированным учителям математики, естественных наук и преподавателям, работающим с детьми с особыми образовательными потребностями, предлагается бонус в размере 1800 долларов США. В целом система выплат бонусов сократила текучесть кадров в школах на 17%, что составило 36 000 долларов экономии расходов на каждого учителя, который решает не уходить из школы, менять место работы или откладывает свой уход. До введения данной программы треть учителей по этим предметам не имели сертификатов, и многие были сосредоточены в неблагополучных школах.

Корея. Здесь все учителя соответствуют высоким стандартам, что способствует высокому показателю деятельности и справедливому распределению учителей по школам. К факторам, влияющим на высокое качество преподавания, также относятся: авторитетный статус преподавателя в обществе; стабильность, которую гарантирует работа в школе; благоприятные условия работы, включая высокую степень сотрудничества и взаимодействия между учителями (Kang N.-H. & Hong M. (2008) *Achieving Excellence in Teacher Workforce and Equity in Learning Opportunities in South Korea*). Учащиеся с низким социально-экономическим статусом с большей вероятностью, чем ребята с высоким социально-экономическим статусом, будут учиться у высококлассных преподавателей, чей высокий уровень определяется такими факторами, как обладание сертификатом, математическое образование и как минимум три года преподавательского стажа. Множество поощрений предлагается тем, кто готов работать в неблагополучных школах; это и более высокая заработная плата, и меньшее количество детей в классе, и меньшее количество рабочих часов, и большая вероятность карьерного роста и перехода на административные позиции, и возможность выбирать следующую школу для работы.

Примеры программ наставничества и программ по введению новых сотрудников в должность

Япония. Центры для новых сотрудников предоставляют учителям возможность подготовки; учителя регулярно присутствуют на уроках своих коллег, а также получают обратную связь о собственных показательных уроках. Учителя ведут исследовательский проект, изучая, как проходит урок в классе.

Новая Зеландия. В первые два года работы все учителя имеют 20% свободного от основной работы времени для участия в программе консультирования и наставничества (*the Advice and Guidance program*), в рамках которой преподаватель с большим опытом работы ведет рабочие группы поддержки для молодых учителей. Также новички регулярно присутствуют на уроках своих более опытных коллег.

Шанхай (Китай). Каждый новый учитель участвует в мастер-классах и присутствует на уроках своих коллег; также он анализирует уроки в группах с профессионалами, участвует во встречах исследовательских групп по преподаванию и в территориальных конкурсах молодых учителей.

Швейцария. Все новые учителя занимаются в общих группах, которые ведут специально обученные опытные учителя; могут обратиться за профессиональной консультацией; регулярно проходят обучение на курсах повышения квалификации (добровольных и обязательных).

Обеспечение эффективных стратегий школьного обучения

В научных кругах зачастую наблюдаются заниженные ожидания в отношении проблемных школ и слабоуспевающих учащихся. В то же время есть свидетельства того, что в отношении последних ситуацию можно переломить, используя определенные инструменты педагогической практики. Для повышения качества учебного процесса меры государственной политики должны обеспечивать возможность для проблемных школ развивать использование сбалансированного подхода, сочетающего непосредственную работу с учащимися, оптимизацию программы обучения и систем оценки знаний учеников. Чтобы осуществлять мониторинг степени освоения учениками учебной программы и получения знаний, школы и учителя должны использовать диагностические инструменты и текущую и итоговую оценки приобретенных ими знаний и умений. Крайне важным представляется обеспечить реализацию школами учебного плана, стимулирующего развитие культуры высоких ожиданий и успехов в учебе.

Как сделать обучение эффективным?

Обзор актуальных международных практик обучения позволяет выделить ряд ведущих принципов, определяющих планирование и реализацию процесса обучения в школах и классах. Выделим эти принципы:

основанный на подходе «в центре находится ученик»: окружающая среда должна быть сосредоточена на учении как основной деятельности, но не альтернативе важнейшей роли учителя;

структурированный и продуманный: чтобы в центре всегда находился ученик, процесс обучения должен быть тщательно спланирован и осуществлен профессионалами высокого уровня;

персонализируемый: обучающая среда восприимчива к индивидуальным и групповым особенностям и различиям в вопросах бэкграунда, мотивации и способностей и предлагает простую и детальную обратную связь;

инклюзивный: индивидуальные и общие особенности учитываются, включая самых слабых учеников; образовательный контекст никого не исключает;

социальный: обучение эффективно, если оно происходит в группе, когда учащиеся взаимодействуют и когда существует связь с окружающим их сообществом.

Школьные планы должны сочетать разнообразные и гибкие педагогические стратегии и оценивание.

Школам необходимы руководства по использованию как директивных, так и сфокусированных на ученике методов преподавания, а также как итогового, так и формирующего оценивания. Прямое преподавание наиболее полезно тогда, когда необходимо сформировать базовые умения и знания. Если у детей уже есть

необходимая база знаний, учитель может применять ориентированный на ученика подход, направленный на стимулирование учеников задавать вопросы и самостоятельно находить на них ответы. Далее описываются некоторые практики преподавания, хорошо работающие в неблагополучных контекстах.

Прямые и ориентированные на учеников образовательные практики

Прямое обучение

Непрерывное обучение: материал предоставляется ученикам неоднократно.

Предложите решение к одной задаче, а затем — схожую задачу уже без решения: решенная задача должна содержать постановку проблемы и соответствующие шаги для ее решения.

Конкретные и абстрактные представления концепций: один из подходов называется «постепенное исчезновение конкретности». Его суть в том, чтобы, используя конкретные изображения и принципы, затем систематически заменять конкретные компоненты соответствующими абстрактными образами (например, представить концепцию дробных частей, разрезав пирог на куски и показав, сколько от пирога останется, если отдать кусок другу). Еще один подход заключается в представлении концепций в графическом виде — это процесс, когда учитель представляет новый и абстрактный концепт, сначала суммировав основные моменты урока, а затем выделив основные идеи, темы и связи между конкретными и абстрактными частями.

«Глубокие» вопросы: после того как ученики усвоили фактическое содержание определенной темы, учителя задают им «глубокие» вопросы, которые могут заставить детей усомниться в том, все ли действительно им теперь известно: например, «как ... произошло?», или «как ... можно сравнить с ...?», или «как доказать ...?» и «почему ... важно?»

Обучение, ориентированное на ученика

Чуткое обучение: учитель понимает и учитывает потребности учащихся, особенности их повседневной жизни (например, информацию об их семьях, о сообществе).

Структурированное обучение в команде: поощрения командам в зависимости от прогресса, который демонстрируют ее члены; индивидуальная ответственность, которая выражается в том, что успех команды зависит от показателей отдельно взятого ее члена, а не групповых продуктов.

Неформальные методы обучения в группе: методы, больше принимающие во внимание социальную динамику, проекты и дискуссии, а не усвоение определенного контента.

Методы, основанные на задавании вопросов и исследовании: использование значимых и реальных жизненных проблем как доказательство актуальности происходящего обучения.

Необходимы учебный план и программы с высокими ожиданиями, согласованные с преподаванием и оценением.

Стратегия улучшения результатов для неблагополучных отстающих школ предполагает согласованный и сбалансированный учебный план, обеспечивающий всем ученикам основу для обучения по высшим стандартам, в сочетании с необходимой поддержкой каждого ученика для раскрытия его потенциала. Учебный план и программы для всех учебных этапов должны быть согласованными и четко сформулированными. Школа должна установить высокие ожидания в отношении будущих достижений каждого ученика независимо от степени его неблагополучия и уровня достижений, с которыми он пришел. Эти высокие ожидания могут сочетаться с поддерживающей структурой и службами: позитивное учебное окружение дает сильную учебную и эмоциональную поддержку. Далее показан пример того, как в США была осуществлена инициатива создания учебного плана, направленного на поддержку неблагополучных неуспевающих учеников.

Привлечение и включение учеников в США

Мера, относящаяся к учебному плану, оказывает большое влияние на учеников с низкими достижениями и помогает им попадать в продвинутые программы, что повышает их ожидания. Программы подготовки в вузы, такие как «Продвижение через индивидуальную решимость» (*Advancement via Individual Determination, AVID*), используют ускорение, а не замедление как тактику для улучшения успеваемости учащихся. В дополнение к зачислению в более продвинутые классы ученики каждый день имеют часовое занятие с репетитором или своим одноклассником, чтобы развить свои способности по определенным предметам и критическое мышление (www.avid.org). AVID и аналогичные программы сокращают количество учеников, бросивших школу, и увеличивают процент поступивших в вузы. Например, в Калифорнии школы, участвующие в программе AVID, на 34% сократили количество детей, не заканчивающих обучение (*American Youth Policy Forum* www.aypf.org). Программа также включает набор внеурочных занятий и действует семьи школьников на разных уровнях. Оценка метода показала, что все компоненты программы необходимы для достижения успешного результата.

Приоритет тесной связи школы с родителями и местным населением

По ряду причин экономического и социального характера малообеспеченные родители, как правило, в меньшей степени вовлечены в школьные дела своих детей. Меры государственной политики призваны обеспечить стремление проблемных школ к тому, чтобы сделать своим приоритетом связь с родителями и местным населением, а также к повышению качества их коммуникационных

стратегий для объединения усилий педагогического коллектива и родителей. Наиболее продуктивны те стратегии, которые нацелены на самых трудных родителей и на определение и стимулирование представителей местного населения, которые могут взять шефство над учащимися. Таким образом, выстраивание связей с людьми, живущими по соседству со школой, представителями бизнеса и общества также может стать залогом повышения качества деятельности школ и успехов учащихся.

Охват семей и сообществ в Голландии, Ирландии и Франции

В Голландии принимаются специальные программы для охвата и приобщения родителей-мигрантов, до которых обычно добраться бывает сложнее и которые гораздо меньше участвуют в процессе образования своих детей. Для этих целей была создана специальная «Платформа родителей, представляющих этнические меньшинства» (*Ethnic Minority Parents' Platform*). Мероприятия в рамках программы включают: домашние визиты учителей в семьи; создание в школах пространства для родителей, иногда в сочетании с занятиями для них (например, языковыми курсами); работу информационных центров для родителей в школах. Многие (начальные) школы с высоким процентом детей из семей мигрантов разработали политику поощрения родителей за участие в образовании их детей. На локальном уровне муниципалитет поддерживает родительские инициативы и открытый доступ к информации для родителей.

В Ирландии существует «Программа взаимодействия — дом/школа/сообщество» (*Home/School/Community Liaison Scheme (HSCL)*), которая по сути является превентивной стратегией, направленной на учеников, рискующих не раскрыть полностью свой образовательный потенциал в силу особенностей своего бэкграунда. На сегодняшний день существует около 400 координаторов программы, работающих во всех неблагополучных средних школах первой ступени и городских начальных школах. Цель программы — создание партнерства и сотрудничества между родителями и учителями в интересах детей и работа со школьными работниками по развитию у них духа взаимодействия. Координатор проводит различные мероприятия, способствуя более тесным контактам между родителями, учителями и представителями местных сообществ для решения проблем, существующих в сообществе и влияющих на обучение. Примерно 25 миллионов евро было выделено на HSCL в 2011 г., 155 000 учеников из 545 школ (200 постначальных и 345 начальных) имеют доступ к сервисам программы, 50 000 семей этих детей охвачены деятельностью координаторов программы.

Во Франции после прохождения пилотного этапа в одном из школьных округов уже в 1300 средних школах первой ступени была

запущена программа «Комплект инструментов для родителей» (*Parents' toolbox/La mallette des parents*). В начале учебного года родители получают DVD-диск со всей информацией об обучении их детей и приглашаются принять участие в трех встречах в школе в течение года, посвященных таким темам, как организация школьной жизни, помощь в выполнении домашних заданий и модели сна. Цели программы — развитие и укрепление связей между школой и родителями; непрерывность и целостность обучения детей. На своей ранней стадии программа уже способствовала заметным результатам, особенно в решении проблемы школьных прогулов.

Финансирование неблагополучных учащихся и школ

Доступные ресурсы и их распределение влияют на качество результатов. Во избежание отставания школ странам необходимо построить эффективные механизмы распределения финансирования. Справедливая финансовая стратегия должна:

- обеспечивать достаточные ресурсы для улучшения качества образования и опеки в раннем детском возрасте и доступ к ним, особенно для неблагополучных семей;

- учитывать, что расходы на обучение неблагополучных детей могут быть выше обычных. Поэтому финансирование школ по формуле, учитывающей потребности школ и учащихся, кажется наиболее эффективным и прозрачным. Другие возможности — это разработка специальных программ финансирования на разных уровнях управления, но они создают дополнительную бюрократическую нагрузку на школы;

- соблюдать баланс децентрализации/ автономии школы и отчетности. Это позволяет убедиться, что неблагополучные школы получили ресурсы и правильно их потратили. Финансирование школ на местном уровне повышает возможность учесть местные нужды, но велик риск его недостаточности, поскольку местный уровень не имеет необходимого потенциала. Школам важно иметь самостоятельность в тех областях, где информация школьного уровня существенна, например, в управлении персоналом, при том, что центральный уровень управления будет контролировать обеспечение школы ресурсами и ее успеваемость.

Проблема: неблагополучные школы нуждаются в дополнительных ресурсах

Обеспечение ресурсами включает техническое оснащение и политическое поощрение. Школы имеют разный социо-экономический профиль и различные потребности, и схемы финансирования должны это отражать. Хотя всем понятно, что при распределении ресурсов нужно учитывать разницу в стоимости обучения, продолжаются дебаты относительно объемов дополнительного финансирования школ с высокой концентрацией неблагополучных учащихся, которые позволят школе эффективно отвечать на запросы этих детей.

Директора сообщают, что в неблагополучных школах стран ОЭСР на одного учителя приходится меньше учеников, но учителя имеют более низкую квалификацию и менее опытны. При этом исследования свидетельствуют, что качество преподавания оказывает большее влияние на учебные результаты учащегося, чем некоторые ресурсы, например, меньшее число учеников в классе (Rivkin, Hanushek and Kain, 2005). Из этого следует, что нынешние решения в отношении неблагополучных учащихся нельзя считать оптимальными.

Способ финансирования меняет ситуацию

Исследования показали, что дать школе больше денег еще не значит улучшить ее результаты. Но распределение средств чрезвычайно важно для обеспечения равенства.

Есть три пути организации финансирования школ:

- *административное распределение* основывается на индивидуальной оценке каждой школы. Хотя такой путь позволяет очень точно реагировать на потребности данной школы, он требует большого объема информации о школе и измерений для предупреждения неправильного использования средств;

- *приростное финансирование* для расчета финансирования следующего года учитывает предыдущие объемы расходов. Но такой путь не поощряет школы к сокращению расходов или повышению их эффективности. Этот вариант распределения финансов часто сочетается с административным и применяется в централизованных системах;

- *финансирование по формуле*, содержащей ряд переменных, определяющих размер поступающих в школу сумм. В этой формуле основными группами переменных, учитываемых в странах ОЭСР, являются следующие: 1) базовая — основанная на числе учащихся и классов, 2) основанная на потребностях, 3) основанная на учебном плане и программах, 4) основанная на характеристиках школы. В целом финансирование по формуле лучше обеспечивает равенство и может быть более эффективным, чем административное распределение, поскольку позволяет избежать аномалий, связанных с необоснованными властными решениями. Хорошо построенная формула финансирования может стать наиболее эффективным, прозрачным и стабильным решением. Финансирование по формуле комбинирует горизонтальное равенство, когда школы с близкими характеристиками финансируются на одном уровне, и вертикальное равенство, когда школы с большими потребностями получают больше ресурсов. Тем не менее этот тип финансирования внедряется нелегко и не покрывает всех расходов школы (на инфраструктуру, штат и др.). Финансирование по формуле требует детализации и соответствующих данных.

После определенного порога более важным становится не просто объем средств, а то, как эти средства расходуются. На школьном уровне увеличение финансирования не ведет автоматически к

улучшению результатов. Даже в случае неблагополучных учащихся, как показал эксперимент в Нидерландах, дополнительные затраты на персонал и компьютеры не дали существенного позитивного эффекта. Сходным образом и в отношении учителей более важным оказывается их качество, а не число (OECD, 2010b).

Неоднократно подтверждалась особая эффективность вложений в раннее детское развитие. Однако в странах ОЭСР эта сфера финансируется недостаточно. Например, расходы на одного учащегося в высшем образовании в 2,5 раза выше, чем в раннем детском, а включенность учащихся, особенно неблагополучных, ниже. Выигрыш от вложений в раннее детское образование и уход становится очевидным по результатам 15-летних школьников в исследованиях PISA. Всех обгоняют школьники, которые больше одного года находились в системе дошкольного образования. И даже если учесть влияние социо-экономического бэкграунда, для многих стран ОЭСР значение разницы в результатах этих детей превысит значение дополнительного года обучения в школе. Вложения в этот образовательный этап крайне недостаточны, учитывая его потенциальные возможности. Скудость вложений приводит к нехватке соответствующих услуг, их низкому качеству, неравенству доступа и сегрегации детей по доходам родителей и, соответственно, к низким учебным результатам на следующих этапах обучения (OECD, 2006).

Политические решения для финансирования, отвечающего нуждам учащихся и школ

Каждая страна имеет свой собственный подход к финансированию школ, и он неразрывно связан с ее экономикой и политической системой. Кроме того, финансирование — это область пересечения таких тенденций, как децентрализация, автономия и отчетность.

Есть несколько возможных политических решений для улучшения финансирования и преодоления отставания школ.

Обеспечить доступность раннего образования и ухода, особенно для детей из групп риска.

В последние годы ряд стран ОЭСР, включая Австралию, Австрию, Польшу и Испанию, предприняли усилия, чтобы увеличить доступ к раннему образованию и опеке до достижения школьного возраста или увеличить число детских учреждений.

Улучшить качество образования детей в период возраста 0–6 лет крайне важно. Пока существует недофинансирование, трудно обеспечить возможность для педагогического штата повышать квалификацию, найти время для тренингов, улучшающих имеющуюся практику, поскольку педагоги получают маленькую зарплату, плохо подготовлены, часто не имеют сертификата специалистов по раннему детскому развитию. Правильное финансирование образования должно укрепить раннее образование и уход, улучшить качество этих служб и расширить доступ к ним для неблагополучных семей. Ряду стран предстоит предпринять определенные усилия

для этого, например, США, где только 45% детей в возрасте от 3 до 5 лет из неблагополучных семей вовлечены в программы дошкольного обучения, в то время как для семей с высоким доходом эта цифра достигает 75%. Правда, здесь возникает риск: такие целенаправленные программы могут не сработать для детей из семей с умеренными доходами, которым тем не менее недоступны платные образовательные услуги.

Необходимо учитывать, что обучение неблагополучных детей может быть дороже.

Среди различных финансовых стратегий *финансирование по формуле с участием группы переменных для измерения* действительно нацелено на ученика, и деньги следуют за ним, если он переходит в другую школу. Эта стратегия делает возможным финансирование дополнительных образовательных потребностей ученика в соответствии с его социо-экономическим бэкграундом и учебными проблемами. Предполагается, что дополнительные ресурсы обеспечат последующую помощь учащимся, такую как дополнительное учебное время, специальные учебные материалы и, в определенных случаях, классы меньшей наполняемости. Учитываемые переменные зависят от доступности данных и трудностей, связанных с неразглашением персональных данных или когда не достигнуто согласие при выборе индикаторов.

Если дополнительные нужды не будут учтены при финансировании, школы снизят качество преподавания или будут искать другие пути, например, станут брать деньги с родителей, что препятствует равенству. Так, в Чехии основной причиной того, что дети из семей цыган диагностируются как «умственно отстающие», является получаемое школой дополнительное финансирование, которое положено учащимся с учебными проблемами, имеющими медицинские основания. Чтобы сократить неправильное распределение учеников и средств, школы могут теперь запросить дополнительное финансирование для социально неблагополучных детей.

Еще одна опасная ситуация неправильного распределения ресурсов связана с общей нехваткой средств. Так, в Великобритании местные правительства направляли средства, адресованные неблагополучным учащимся, на другие расходы. В случае разного уровня финансирования местные управления, имеющие более высокий налоговый потенциал, могут дополнять финансирование образования из собственной налоговой базы, что усиливает экономическое неравенство территорий (Chetty and Friedman, 2011). Например, в Австрии и Чехии существует значительная дифференциация в расходах на образование между регионами.

Прогрессивные *ваучерные схемы* создают дополнительные ресурсы для детей и школ, которые в наибольшей степени в них нуждаются. Объемы могут определяться образовательными потребностями детей, как это показано в приведенных далее примерах.

Взвешенные схемы финансирования ученика в Нидерландах и Чили

Финансирование по формуле с дополнительным весом для неблагополучных учеников было введено в начальной школе Нидерландов в 1985 г. Школы со значительным числом таких учащихся получали больше денег. Хотя уровень финансирования для каждой школы определялся потребностями конкретных учеников, не существовало ограничений, согласно которым школы должны расходовать дополнительные средства именно на данных учеников. Школа может, например, предпочесть сократить наполняемость классов. «Вес» каждого ученика определяется уровнем образования его родителей. Эмпирические исследования голландской системы финансирования показали, что она обеспечивает успешное распределение дифференцированных ресурсов в соответствии с потребностями школы. Так, начальные школы с большой долей «тяжелых» учеников имеют лучшее соотношение учитель/ученик и больший поддерживающий штат.

В Чили *ваучерная система* была изначально введена с равным весом для всех учеников. Исследования показали, что это значительно усилило сегрегацию школ. В 2008 г. были введены *взвешенные ваучеры*, обеспечивающие больше ресурсов для социально неблагополучных детей и дополнительную поддержку школ с высокой концентрацией таких учащихся. Размер ваучера был на 50% выше для детей с низким социо-экономическим бэкграундом и детей-индейцев, а в 2011 г. ваучер вырос еще на 21% для наиболее неблагополучных учеников (примерно 40% от всех получивших). Параллельно с дополнительным финансированием учащихся и школ действует система обеспечения качества, включая разработку планов *импрувмента* для школ, которые принимают такие ваучеры. Взимать родительскую плату с семей, не являющихся неблагополучными, разрешено в частных школах, частично финансируемых государством. Исследования показали, что *взвешенные ваучеры* частично сгладили эффект сегрегации, порожденный универсальными ваучерами.

Регулярное финансирование может дополняться программами, которые позволяют правительству реагировать на специальные потребности. Например, в случаях, когда разница в результатах школ велика и существует выраженная концентрация плохо успевающих школ, следует создать специальную поддержку школ на территориальной основе. Целевое финансирование программ может быть эффективным способом поднять результаты и усилить распределение бюджета. В Великобритании, например, с 2011 г. школам выделяется дополнительно 500 евро в год на каждого ученика, получающего бесплатное питание (это показатель неблагополучия), причем школы могут расходовать эти деньги по своему усмотрению. Чтобы убедиться, что дополнительное финансирование направляется не-

благополучным детям, могут запускаться дополнительные целевые программы, помимо финансирования по формуле, которые сопровождаются строгими отчетными процедурами (Kendall et al., 2005; DfES and HM Treasury, 2005; Simkins, 2004).

Однако следует учесть, что чрезмерное доверие к целевым программам может повлечь их наложение, затруднить координацию средств, усилить бюрократию, не приводя к устойчивому наращиванию потенциала школ. В этой связи возникает необходимость рационализировать программы и упростить финансирование школ.

Например, в Мехико финансирование осуществлялось посредством широкого набора программ; для эффективного, ясного и справедливого распределения ресурсов, а также для уменьшения дополнительной бюрократической нагрузки на школы их применение было рационализировано. Кроме того, надо учитывать, что эти программы часто кратковременны и не позволяют школе выработать устойчивый подход для поддержки неблагополучных учеников. В Нидерландах данная программа построена так, чтобы сконцентрировать все ресурсы, полученные от разных стейкхолдеров, в южном Роттердаме — наиболее депривированном регионе страны.

Приведем другие примеры.

Специальные образовательные зоны во Франции и Греции

Во **Франции** появившиеся в 1981 г. специальные образовательные зоны сначала ограничивались осуществлением новых образовательных проектов и партнерством с местными стейкхолдерами с целью поднять результаты. Отличительным знаком территориальной поддержки были *приоритетные образовательные зоны, ПОЗ (Priority Education Zones)*, которые включали 15% учащихся начальной и младшей основной школы в 800 территориях. Изначально дополнительные ресурсы направлялись на сокращение размеров классов и поощрение учителей, а также на дополнительное финансирование школ, позволяющее обеспечивать ученикам дополнительные часы для обучения. Школам предоставлялась свобода в использовании ресурсов.

Дополнительное финансирование очень мало повлияло на результаты. Качество преподавания понизилось, так как зарплата была недостаточной для привлечения более опытных учителей, а усиление поощрений карьерного роста привело к текучке кадров. Социо-экономический состав школ ухудшался. Все это вело к стигматизации школ. Было ясно, что нужно сконцентрировать ресурсы в определенных школах. В 2006–2007 гг. существовавшие сети были заменены двумя новыми, дифференцированными по уровню потребностей. Были организованы «Сети школьного успеха» (*Networks of School Success*), включившие примерно 14% учащихся средних школ, и «Сети амбициозного успеха» (*Networks of Ambition*

Success), которые объединили наиболее неблагополучные школы. В этих школах расходы на одного ученика были на 16% выше, кроме того, они получили финансирование преимущественно на дополнительных учителей (90%) и бонусы (8%). В 2011 г. была введена новая программа, направленная на распространение инноваций в педагогике, школьной жизни и человеческих ресурсах, а также на повышение безопасности среды.

В Греции новая политическая инициатива ввела *зоны педагогических приоритетов (ЗПП)*. Произошел сдвиг акцента с целевых этнических групп (цыган, мусульман) на охват всей территории зоны. Целью стало охватить неблагополучные школы в бедных территориях и таким образом сфокусировать внимание на неблагополучных школах и учащихся. ЗПП объединили ресурсы, чтобы справиться с социальным и региональным неравенством. ЗПП были выделены на основании социальных и образовательных индикаторов по всем предначальным, начальным и средним школам, нуждающимся в поддержке. Поддержка не ограничивалась учащимися и школами, но также касалась родителей, поэтому она строилась на кооперации между Министерством образования и другими министерствами (соцобеспечения, труда). Таким образом, ЗПП стали горизонтальной сетью образовательных и социальных политических инициатив в регионах, испытывающих комплексную депривацию.

Баланс автономии и отчетности, которые обеспечивают попадание ресурсов к тем, кто наиболее в них нуждается.

Отчетность по распределению ресурсов зависит от степени автономии и подотчетности школьной системы. Степень децентрализации финансирования связана с тем, насколько местный уровень управления отзывается на местные потребности. В любом случае, децентрализация может не быть эффективной, если на местном уровне не хватает средств. Местное управление должно представлять стандарты обеспечения школ. Исследование децентрализации в Польше показало, что местные органы управления не обладают необходимым экспертным потенциалом в области преподавания и, если они следуют рекомендациям местных учителей, то действуют, скорее, в интересах групп учителей, а не системы образования в целом.

Начиная с 1980-х годов реформы в ряде стран ОЭСР предоставляют школам все большую автономию с целью улучшения результатов (OECD, 2010b). В среднем 81% директоров школ в странах ОЭСР сами распределяют школьные ресурсы. Наиболее высока школьная автономия в Нидерландах и Чехии. Связь между школьным управлением и успеваемостью, с одной стороны, и равенством — с другой, сложная. Некоторые исследователи показывают, что существует отрицательная связь между школьной автономией в установлении стандартов результатов и размера школьного бюджета и достижениями учеников, в то время как автономия

в управлении персоналом и принятии решений по образовательному процессу сказывается на успеваемости позитивно. Это говорит о том, что внешний контроль школьной системе необходим над уровнем ресурсов и стандартами успеваемости, в то время как автономия ей нужна в тех областях, где большое значение имеет знание школьных процессов, например, в управлении персоналом. Это подтверждают результаты PISA 2009 г.: в странах, где школы имеют большую автономию в том, что преподается и как школьники оцениваются, дети показывают более высокие результаты (OECD, 2010b).

Финансирование неблагополучных учащихся и школ в Чили

В Чили программа, направленная на неблагополучных учеников и школы, была введена в 2008 г. Большая часть ресурсов распределялась подушевым финансированием на основе ваучеров. В дополнение ресурсы попадали в школы, которые принимали значительное число неблагополучных учеников. Это дополнительное финансирование принимается школами по их решению и сопровождается обязательной технической поддержкой и отчетностью об объемах полученных средств.

Школы, выбравшие дополнительное финансирование, должны были разработать план улучшения результатов и специальные меры поддержки учащихся с проблемами в обучении. Кроме того, этим школам запрещалось отбирать учеников по способностям или семейному бэкграунду и взимать дополнительную плату с неблагополучных семей. Школы, участвовавшие в программе, были разделены на три группы по результатам национальных тестов и по некоторым показателям успеваемости: автономные (способные самостоятельно улучшить результаты), улучшающие результаты (способные самостоятельно улучшить результаты при небольшой внешней поддержке) и восстанавливаемые (не способные улучшить результаты без серьезной внешней поддержки).

Автономные школы могли самостоятельно разрабатывать план *импрувмента* и отчитываться по результатам; улучшающие результаты и восстанавливаемые разрабатывали планы при поддержке министерства, а некоторые рекомендации носили для них обязательный характер. Планы улучшений должны были содержать стратегии и действия, касающиеся учебного плана, управления, школьного климата и финансирования на последующие четыре года. Школы получали техническую поддержку для *импрувмента*, в том числе и сертифицированных частных провайдеров, а также получали доступ к системе оценки качества. Родителям предоставлялась информация относительно прогресса их детей и всей школы. Дополнительное финансирование, полученное школами, было весьма существенным. Автономные школы, где число неблагополучных учеников было меньше 15%, получили примерно на 50% больше денег на каждого ученика из группы риска. Если доля

неблагополучных детей была не менее 60%, школе выделялось на 10% больше средств на ваучер каждого учащегося, включая и тех, кто не относился к категории неблагополучных.

Большая децентрализация и автономия влекут за собой увеличение отчетности в системе. Возможность школы обеспечивать своим ученикам хорошие результаты зависит не только от ее потенциала и получаемой ею поддержки, но частично и от того, как она отвечает за свои результаты. Система отчетности необходима, чтобы образовательные ресурсы использовались эффективно и повышали результаты учеников и чтобы неблагополучные ученики действительно выигрывали от дополнительного финансирования. Исследования в странах ОЭСР доказывают чрезвычайную важность и внешней, и внутренней отчетности. Тем не менее наилучшие методы отчетности зависят от конкретного контекста. Обзор ОЭСР по оцениванию и эвалюации (*Review on Evaluation and Assessment*) и Рамка для оценки улучшения результатов школ (*Evaluation Frameworks for Improving School Outcomes*) ясно показывают, насколько важно учитывать контекст и равенство в эффективных системах эвалюации школ.

Не существует простой формулы, по которой увеличение автономии, отчетности или выбора повышает учебные результаты. Например, в странах, где школы отчитываются о своих результатах, публикуя данные о достижениях, школы, имеющие автономию в распределении ресурсов, показывают лучшую тенденцию в успеваемости, чем те, у кого автономии меньше. Но для стран, где нет такой формы отчетности, справедливо обратное утверждение (OECD, 2010b).

К тому же внешняя отчетность, основанная на тестах с высокими ставками, приводит к «натаскиванию» детей к экзаменам. При этом происходит неизбежное искажение результатов, имея в виду сложность их надежной оценки, что негативно сказывается на распределении ресурсов и усилий. Более того, по отчетности без учета тех трудностей, с которыми сталкиваются школы, неблагополучные школы с большей вероятностью дадут плохие результаты. Это может привести к сокращению ресурсов, меньшей поддержке и дальнейшему ухудшению положения этих школ. Исследования предлагают использовать добавленную стоимость (*value-added approaches*), чтобы учесть прежние достижения учеников, так же как их социально-экономический бэкграунд (OECD, 2008).

**РЕКОМЕНДАЦИИ
КОМИССИИ
ОБЩЕСТВЕННОЙ
ПАЛАТЫ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ
ПО РАЗВИТИЮ
ОБРАЗОВАНИЯ
ПО ИТОГАМ
ОБЩЕСТВЕННЫХ
СЛУШАНИЙ
«ВЫРАВНИВАНИЕ
ШАНСОВ ДЕТЕЙ
НА КАЧЕСТВЕННОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ»**

18 июня 2012 г. в Общественной палате Российской Федерации состоялись общественные слушания «Выравнивание шансов детей на качественное образование».

Участники общественных слушаний Комиссии Общественной палаты Российской Федерации по развитию образования, заслушав и обсудив доклады и выступления представителей федеральных органов государственной власти, членов Общественной палаты Российской Федерации, руководителей органов субъектов РФ, осуществляющих управление в сфере образования, образовательных учреждений, пришли к выводу, что существующая проблемная ситуация с доступностью качественного общего образования требует разработки и реализации национальной стратегии выравнивания шансов детей на качественное образование, центральным элементом которой должны стать меры поддержки школ, работающих со сложным контингентом, в том числе школ, показывающих низкие образовательные результаты.

Комиссия Общественной палаты Российской Федерации по развитию образования констатирует:

Конституция и законодательство Российской Федерации гарантируют общедоступность и бесплатность основного общего образования независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, места жительства, состояния здоровья, социального, имущественного и должностного положения.

В Российской Федерации обеспечен высокий уровень охвата общим образованием. В рамках приоритетного национального проекта «Образование», национальной образовательной инициативы и проекта «Наша новая школа», ФЦПРО, проекта модернизации региональных систем общего образования продолжается реализация мер, направленных на обеспечение доступности образования для обучающихся в сельской местности, детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов.

Однако все более заметными становятся различия в качестве образования, предоставляемого школами. Выделяется сегмент школ (как сельских, так и городских), стойко демонстрирующих низкие образовательные результаты на всех ступенях обучения. В таких школах почти нет отличников, участников олимпиад. В них концентрируется преимущественно контингент детей из семей с низким социально-экономическим статусом, находящихся в трудной жизненной ситуации, а также из семей мигрантов. Учреждение, работающее с таким контингентом, должно иметь ресурсы и

внутренний потенциал, позволяющий ему справиться с вызовами внешней среды. Однако на практике такие школы не обладают достаточными ресурсами для обеспечения эффективного образовательного процесса. Они оказались заведомо дискриминированы в конкурсах школ, реализующих инновационные образовательные программы, а также в условиях введения новых механизмов финансирования. Их положение не стало предметом целенаправленного внимания и систематической поддержки со стороны органов власти, осуществляющих управление в сфере образования.

Как следствие, данная группа школ перестает выполнять функцию социального лифта, начиная воспроизводить и закреплять социальную дифференциацию.

Подобная ситуация не только снижает шансы части населения России на получение качественного образования, но и представляет угрозу качеству человеческого капитала и социальной стабильности всей страны.

Задача обеспечения равенства возможностей детей в получении качественного образования, независимо от социально-экономического положения их семей, стоит в ряду ключевых для ведущих стран мира, начиная с 90-х годов. Эффективной системой образования считается система, в которой обеспечивается одинаково высокий уровень образовательных результатов во всех школах, независимо от места их расположения и контингента, а эффективной школой — школа, которая обеспечивает образовательную успешность и повышает жизненные шансы каждого ученика, независимо от индивидуальных стартовых возможностей и семейного контекста.

«Дети не должны быть заложниками социального или культурного статуса своих семей. Если школы работают в трудных социальных условиях, то и они, а не только гимназии и лицеи, работающие, как правило, с благополучными детьми, должны получать специальную поддержку — и методическую, и кадровую, и финансовую», — отмечает Президент РФ В.В. Путин в своей статье «Строительство справедливости. Социальная политика для России».

Один из первых указов Президента РФ «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» содержит поручение Правительству Российской Федерации совместно с органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации «...обеспечить до конца 2013 г. реализацию мероприятий по поддержке педагогических работников, работающих с детьми из социально неблагополучных семей».

Таким образом, представляется актуальной постановка вопроса о разработке для России национальной стратегии выравнивания шансов детей на качественное образование.

Ее центральным элементом должны стать программы поддержки школ, работающих со сложным контингентом, в том числе школ, показывающих низкие образовательные результаты.

Концептуальным основанием для проведения государственной политики поддержки школ, работающих со сложным контингентом и в сложных условиях, в том числе школ, показывающих низкие образовательные результаты, является наличие тесной взаимосвязи между неблагополучным социально-экономическим статусом семей обучающихся и низкими результатами школы, что подтверждено как эмпирическим путем, так и результатами исследований. Таким образом, основной целью разработки и реализации программ поддержки таких школ является сокращение социального неравенства.

Программы поддержки школ, работающих со сложным контингентом и в сложных условиях, в том числе школ, показывающих низкие образовательные результаты, предполагают также разработку надежных методов и инструментов, которые позволяют выявлять такие школы, дифференцировать школы, находящиеся в кризисной ситуации, и школы в ситуации риска, и определять наиболее эффективные и адресные формы поддержки. Ключевым фактором успеха является системный подход, вовлекающий в решение проблемы всех основных стейкхолдеров на уровне государства, региона, местного и профессионального сообществ, посредством установления их полномочий и уровня ответственности.

Поддержку школ, работающих со сложным контингентом и в сложных условиях, в том числе показывающих низкие образовательные результаты, не следует сводить к локальным краткосрочным интервенциям, напротив, она должна быть комплексной и предусматривать изменения в таких областях, как: финансирование школ, управление школой, школьный климат, оценка качества обучения на уровне школы и класса, преподавание, профессиональное развитие педагогов, взаимодействие с родителями и местными сообществами.

Важнейшим элементом программ поддержки является справедливая модель финансирования школ, обеспечивающая достаточные ресурсы для повышения качества образования. Наиболее эффективным и прозрачным методом финансирования является формульное финансирование, учитывающее не только численность, но и характеристики контингента обучающихся (социально-экономический статус семей, трудности в обучении и социальной адаптации), а также потребности школы, включая дополнительный штат специалистов, специальные программы и модифицированный учебный план. При этом обеспечивается как горизонтальное равенство (школы со схожими характеристиками финансируются на одном уровне), так и вертикальное (школы с большими потребностями получают больше ресурсов).

Данный метод финансирования, являясь наиболее стабильным и прозрачным, призван покрывать расходы школ на эффективное функционирование, но может не охватывать расходы на их развитие. В этой связи регулярное финансирование, обеспечивающее

устойчиво эффективное функционирование, следует дополнять целевым финансированием программ улучшения результатов для наиболее неблагополучных школ, которым необходимо перейти в эффективный режим работы. При этом необходимо устанавливать четкие обязательства школ, проводить мониторинг их достижений и эффективности использования средств со стороны органов управления, осуществлять подотчетность перед родителями и местным сообществом.

В вопросах финансирования программ поддержки школ, работающих со сложным контингентом и в сложных условиях, в том числе показывающих низкие образовательные результаты, особое значение имеют не только его объемы, но и направления, а также механизмы расходования средств, так как у школы появляются новые функции и, как следствие, новые виды деятельности и потребность в соответствующих квалификациях персонала.

Финансовые ресурсы являются важным, но недостаточным условием для системных улучшений. Стратегия поддержки школ должна предусматривать обеспечение доступа учащихся и персонала к широкому кругу иных ресурсов: дополнительному образованию и психологической помощи для учащихся, партнерству со школами и профессиональными сообществами для профессионального развития персонала и повышения управленческих компетенций руководства школы; учебным пособиям и электронным образовательным ресурсам. Кроме этого, учителям должно предоставляться дополнительное время для совместного планирования и сетевой работы, тьюторства.

Важными задачами являются привлечение для работы в данной категории школ высококвалифицированных руководителей и учителей, оказание им поддержки и реализация мер по удержанию их в школе за счет создания на государственном уровне системы финансовых и карьерных стимулов. Система оплаты труда должна предусматривать возможность стимулирования педагогов, работающих со сложным контингентом.

Основные изменения, определяющие рост качества образования, происходят на уровне преподавания. Поэтому весь персонал школы должен быть вовлечен в программы повышения квалификации, основанные на индивидуальных планах профессионального развития и предусматривающие наличие специальных модулей и курсов для работы с особым контингентом таких школ; обмен опытом с коллегами из аналогичных школ, демонстрирующих успех; стажировки; постоянное консультирование и коучинговое сопровождение.

Необходимым условием реализации программ выступает построение связей между школой и родителями, местным сообществом, бизнесом, объединение их усилий в работе по повышению качества деятельности школ и обеспечению успешности всех учащихся.

В разработку и реализацию программ поддержки школ, работающих со сложным контингентом и в сложных условиях, в том числе показывающих низкие образовательные результаты, должны быть вовлечены профессиональные объединения (школ, руководителей, педагогов).

Политика поддержки таких школ должна основываться на понимании, что достижение реальных изменений — это процесс, требующий определенного времени (в среднем от трех до пяти лет).

Для оценки качества и эффективности реализации программ поддержки школ, работающих со сложным контингентом и в сложных условиях, в том числе школ, показывающих низкие образовательные результаты, используется «смешанная» методология, предусматривающая как количественные оценки (результаты ЕГЭ, ГИА, участие в олимпиадах и конкурсах и др.), так и качественные, определяющие состояние школьной культуры и образовательной среды. Необходимо также учитывать, что оцениваться должны не только абсолютные достижения, но и их рост с учетом индивидуальных возможностей и ожиданий для разных групп обучающихся.

Помощь школам, работающим со сложным контингентом и в сложных условиях, в том числе школам, показывающим низкие образовательные результаты, является частью общей стратегии повышения качества образования на территориальном и национальном уровне.

Учитывая изложенное, участники слушаний рекомендуют:

Федеральному собранию Российской Федерации

1. Рассмотреть вопрос о закреплении в проекте федерального закона «Об образовании Российской Федерации» положения об учете особенностей контингента обучающихся (детей из малообеспеченных семей и семей мигрантов; детей, находящихся в трудной жизненной ситуации; детей с особыми потребностями; детей с проблемами в обучении и поведении) при определении нормативных затрат на оказание государственных (муниципальных) услуг в сфере образования.

Правительству Российской Федерации

1. Принять национальную стратегию (план действий) обеспечения равенства шансов детей на получение качественного образования, в которой центральное место занимает создание системы помощи школам, работающим со сложным контингентом и в сложных условиях, в том числе школам, показывающим низкие образовательные результаты.

2. Закрепить в проекте федерального закона «Об образовании Российской Федерации» положение об учете особенностей контингента обучающихся (детей из малообеспеченных семей и семей мигрантов; детей, находящихся в трудной жизненной ситуации;

детей с особыми потребностями; детей с проблемами в обучении и поведении) при определении нормативных затрат на оказание государственных (муниципальных) услуг в сфере образования.

3. Включить мероприятия по поддержке общеобразовательных учреждений, работающих со сложным контингентом обучающихся (детей из малообеспеченных семей и семей мигрантов; детей, находящихся в трудной жизненной ситуации; детей с особыми потребностями; детей с проблемами в обучении и поведении), демонстрирующих низкие образовательные результаты, в Государственную программу Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг., в том числе:

— выделение субсидий (грантов) общеобразовательным учреждениям, работающим со сложным контингентом, демонстрирующим низкие образовательные результаты, на реализацию программ улучшения результатов (перехода в эффективный режим работы);

— выделение субсидий на конкурсной основе субъектам РФ на реализацию программ поддержки общеобразовательных учреждений, работающих со сложным контингентом (с обязательствами по софинансированию, формированию системы сопровождения программ улучшения результатов школ, показателей результативности реализации программ);

— выделение субсидий на конкурсной основе социально ориентированным некоммерческим организациям, профессиональным ассоциациям (образовательных учреждений, руководителей, педагогов), реализующим проекты поддержки школ, работающих со сложным контингентом, демонстрирующих низкие образовательные результаты;

— выделение грантов для привлечения лучших руководителей и педагогов в школы, работающие со сложным контингентом;

— включение в государственное задание ведущих образовательных учреждений высшего профессионального образования программ повышения квалификации педагогических работников и руководителей школ, работающих со сложным контингентом, с низкими образовательными результатами;

— конкурсный отбор организаций для реализации программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки экспертов-консультантов по развитию образовательных учреждений.

Министерству образования и науки Российской Федерации

1. Разработать национальную стратегию (план действий) обеспечения равенства шансов детей на получение качественного образования, в которой центральное место занимает создание системы помощи школам, работающим со сложным контингентом, в том числе школам, показывающим низкие образовательные результаты.

2. Реализовать мероприятия по следующим направлениям:

— организации систематического информирования общественности о положении дел в области обеспечения равенства шансов детей на получение качественного образования, включая информа-

цию о содержании и эффективности реализуемых мер; подготовке и публикации периодического национального доклада;

— поддержке исследований, направленных на изучение проблемы образовательного неравенства и влияющих на эффективность деятельности школ факторов, на разработку современных технологий повышения эффективности деятельности школ, работающих со сложным контингентом и в сложных условиях, демонстрирующих низкие образовательные результаты;

— продвижению и трансляции лучших практик деятельности педагогов и школ, работающих со сложным контингентом и в сложных условиях, в том числе по созданию банка лучших практик, проведению всероссийских конференций и семинаров.

3. Разработать методические рекомендации по следующим направлениям:

— организации и проведению субъектами РФ мониторинговых исследований, направленных на выявление школ, работающих со сложным контингентом и в сложных условиях, в том числе школ, показывающих низкие образовательные результаты, и разработке комплексной оценки условий деятельности, управленческого и педагогического потенциала;

— формированию моделей и инструментов оценки социально-экономического статуса школы и степени сложности обучаемого контингента, которые должны учитываться в системе контроля и оценки качества обучения для определения эффективности работы школы;

— внесению изменений в методики расчета нормативов бюджетного финансирования и субвенций из бюджетов субъектов Российской Федерации бюджетам муниципальных районов и городских округов на обеспечение государственных гарантий прав граждан на получение общедоступного бесплатного дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования в части школ, работающих со сложным контингентом, в том числе школ, показывающих низкие образовательные результаты;

— включению в перечни государственных (муниципальных) услуг по реализации дополнительных образовательных программ, предусматривающих привлечение специалистов психолого-педагогического сопровождения, педагогов дополнительного образования, организацию индивидуальных занятий и др.;

— формированию государственных (муниципальных) заданий на оказание данных услуг общеобразовательными учреждениями, работающими со сложным контингентом и в сложных условиях;

— учету в расчете базовой заработной платы учителей параметров, характеризующих сложность контингента обучающихся;

— включению в показатели, используемые при распределении стимулирующих выплат педагогам в рамках новой системы оплаты труда, показателей, характеризующих результативность педагогов в индивидуальной работе с отстающими обучающимися, с семьями обучающихся; индивидуальный прогресс обучающихся;

приобретение профессиональных компетенций, повышающих качество преподавания;

— механизмам финансового обеспечения программ развития общеобразовательных учреждений, демонстрирующих низкие образовательные результаты, в рамках которых школы обязуются повысить общешкольные и индивидуальные результаты обучающихся, а органы власти и местного самоуправления, осуществляющие управление образованием, берут на себя обязательства по предоставлению необходимых ресурсов;

— обеспечению возможности учиться в учреждениях с высоким качеством образования для детей из наиболее уязвимых социальных групп, в том числе путем квотирования и приоритетного приема таких учащихся в наиболее успешные школы на разных ступенях обучения и при формировании первых классов; через финансовую и кадровую поддержку школ с социально благополучным и успешным контингентом, зачисляющих и обучающихся детей из семей с низким социально-экономическим и культурным ресурсом.

4. Включить в целевой, содержательный и организационный разделы примерных основных образовательных программ общего образования позиций, обеспечивающих сопровождение детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

5. Разработать и внедрить стандарты профессиональной деятельности (квалификационную рамку) педагога и руководителя образовательного учреждения, определяющие минимум умений, необходимых для работы как в стандартных условиях, так и в сложном социальном контексте, а также дополнительные квалификационные характеристики, необходимые для оказания адресной помощи детям со специальными потребностями и проблемами.

6. Включить в федеральные стандарты педагогического образования и профессиональной переподготовки вопросы педагогического оценивания, обеспечивающего обратную связь и совершенствование преподавания, в том числе формирующего оценивания.

Комиссии Общественной палаты Российской Федерации по развитию образования

Продолжить мониторинг ситуации с обеспечением равенства доступа детей к качественному общему образованию.

Органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органам местного самоуправления

1. Включить мероприятия по поддержке общеобразовательных учреждений, работающих со сложным контингентом и в сложных условиях, демонстрирующих низкие образовательные результаты, в государственные и долгосрочные целевые программы субъектов Российской Федерации, программы социально-экономического развития и развития образования муниципальных образований.

2. Включить в систему оценки качества учебных достижений анализ школьного контекста и характеристик контингента: социально-экономического и культурного статуса семей обучающихся,

кадровых и образовательных ресурсов школы, категорий детей с проблемами обучения и поведения.

3. Обеспечить проведение регулярных мониторинговых исследований, направленных на выявление школ, работающих в сложных социальных контекстах и в сложных условиях, в том числе школ, показывающих низкие образовательные результаты, а также разработать комплексную оценку условий деятельности, управленческого и педагогического потенциала.

4. Внести изменения в методики расчета нормативов бюджетного финансирования и субвенций из бюджетов субъектов Российской Федерации бюджетам муниципальных районов и городских округов на обеспечение государственных гарантий прав граждан на получение общедоступного бесплатного дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования в части школ, работающих со сложным контингентом, в том числе школ, показывающих низкие образовательные результаты, с учетом соответствующих методических рекомендаций, разработанных на федеральном уровне.

5. Реализовать меры, направленные на обеспечение возможности обучаться в учреждениях с высоким качеством образования детям из наиболее уязвимых социальных групп: квотирование в форме приоритетного приема таких обучающихся на разных ступенях обучения, а также при формировании первых классов в наиболее успешных школах; финансовую и кадровую поддержку школ с социально благополучным и успешным контингентом, зачисляющих и обучающихся детей из семей с низким социально-экономическим и культурным ресурсом.

6. Формировать государственные (муниципальные) задания на оказание услуг общеобразовательными учреждениями, работающими со сложным контингентом и в сложных условиях, по реализации дополнительных образовательных программ (программ сопровождения).

7. Обеспечить поддержку программ улучшения образовательных результатов общеобразовательных учреждений, демонстрирующих низкие образовательные результаты, в рамках которых школы обязуются повысить общешкольные и индивидуальные результаты учащихся, а органы власти и местного самоуправления, осуществляющие управление образованием, берут на себя обязательства по предоставлению необходимых ресурсов (включая финансовое обеспечение за счет источников бюджета субъектов Российской Федерации, источников бюджета муниципальных образований, внебюджетных источников).

8. Реализовать в рамках региональных и муниципальных программ адресные меры по доведению ресурсной базы школ до уровня не ниже среднего по субъекту РФ (муниципальному образованию).

9. Определить задачу выравнивания ресурсной базы школ, работающих со сложным контингентом, демонстрирующих низкие образовательные результаты, в качестве приоритетной в планах ремонта и закупки оборудования в рамках проектов модернизации региональных систем общего образования.

10. Внедрить подходы к формированию образовательных сетей и комплектованию школ, препятствующие возникновению выраженной стратификации школ по составу контингента.

11. Обеспечить создание в субъектах РФ организационных структур, осуществляющих функции экспертно-консультационного сопровождения программ улучшения результатов и перевода в эффективный режим работы школ, работающих со сложным контингентом и демонстрирующих низкие образовательные результаты.

12. Внедрить в практику управления общеобразовательным учреждением и профессиональным развитием педагогов методы управления результатами, в том числе индивидуальные планы профессионального развития педагогов, отвечающие задачам работы с контингентом повышенной сложности и обеспечивающие освоение необходимых для этого форм и методов преподавания.

13. Внести в нормативные акты, регулирующие вопросы оплаты труда учителей, изменения: 1) обеспечивающие учет при расчете базовой части заработной платы учителя параметров, характеризующих сложность контингента учащихся; 2) определяющие при расчете рабочего времени учителей порядок учета времени на индивидуальные занятия с отстающими школьниками, на обмен опытом, на совместное планирование и анализ практики с другими учителями.

14. Организовать подготовку экспертов-консультантов, осуществляющих функции сопровождения программ развития школ с низкими образовательными результатами, на базе региональных организаций высшего и дополнительного профессионального образования.

15. Организовать разработку и реализацию программ повышения квалификации директоров общеобразовательных учреждений, работающих со сложным контингентом и в сложных условиях, направленных на формирование лидерских навыков и знаний, включая программы коучинга, наставничества и взаимодействия с коллегами.

16. Организовать на основе индивидуальных планов профессионального развития разработку и реализацию программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов общеобразовательных учреждений в школах, работающих со сложным контингентом, демонстрирующих низкие образовательные результаты, направленных на повышение их компетентности в области сопровождения и оценки индивидуального прогресса учащихся, работы с детьми с особыми потребностями, учебными и поведенческими проблемами.

17. Реализовать меры по привлечению директоров школ, педагогов (управленческих и педагогических команд) для работы в школах, работающих со сложным контингентом и в сложных условиях, демонстрирующих низкие образовательные результаты, на основе конкурсного отбора и обеспечить им систематическую поддержку, стимулирование их деятельности, в том числе за счет установления связи между заработной платой руководителя и сложностью контингента школы, динамикой реализации программ улучшения результатов.

18. Реализовать меры по стимулированию создания и обеспечению деятельности школьных и межшкольных обучающихся профессиональных сообществ (в которых педагоги обмениваются профессиональным опытом и развивают навыки преподавания).

19. Включить школы, работающие со сложным контингентом и в сложных условиях, в том числе школы, показывающие низкие образовательные результаты, в программы дистанционного образования, реализуемые ведущими школами и вузами.

20. Обеспечить нормативные правовые, финансовые, организационные и кадровые условия для создания партнерств школ с низкими образовательными результатами с ведущими школами, целью которых является обмен опытом администрации и педагогов: взаимопосещение уроков с обсуждениями, преподавание в классах школ-партнеров. Предусмотреть в том числе введение грантов на реализацию программ партнерства.

21. Реализовать меры по поддержке проектов партнерства школ, работающих со сложным контингентом и в сложных условиях, в том числе школ, показывающих низкие образовательные результаты, с ведущими вузами, профессиональными объединениями образовательных учреждений и педагогов.

22. Обеспечить поддержку создания и развития различных форм профессионального взаимодействия в субъекте РФ (муниципальном образовании): профессиональных сообществ директоров, педагогов; ассоциаций, сетей и консорциумов школ; территориальных предметных педагогических объединений (межшкольных предметных «кафедр»).

23. Реализовать меры по стимулированию практики сотрудничества школ, работающих со сложным контингентом и в сложных условиях, в том числе школ, показывающих низкие образовательные результаты, с ведущими вузами, учреждениями среднего и начального профессионального образования, центрами психолого-медико-социального сопровождения, учреждениями дополнительного образования детей, культуры, спорта.

24. Реализовать меры по расширению возможностей школ в использовании дополнительных ресурсов времени для занятий в учащихся: в школе полного дня, образовательных лагерях, зимних и летних школах и др.

25. Обеспечить поддержку межшкольных программ для школ, работающих со сложным контингентом и в сложных условиях, в

том числе с низкими образовательными результатами: летних и зимних школ с ведущими педагогами общеобразовательных учреждений и вузов региона, программ профильного обучения и программ подготовки к ЕГЭ на базе школ с сильными кадровыми ресурсами.

26. Реализовать меры по стимулированию и поддержке участия школ, работающих со сложным контингентом и в сложных условиях, в том числе педагогов и учащихся школ, в конкурсах и межшкольных проектах на муниципальном и региональном уровнях.

27. Оказать поддержку школам, работающим со сложным контингентом и в сложных условиях, в том числе школам, показывающим низкие образовательные результаты, в формировании органов коллегиального управления с участием общественности (включающих авторитетных представителей местного сообщества, депутатского корпуса), в разработке и реализации программ вовлечения местного сообщества в деятельность школ.

28. Организовать подготовку общественных управляющих — членов органов коллегиального управления школ, работающих со сложным контингентом и в сложных условиях, в том числе школ, показывающих низкие образовательные результаты, по специальным программам, направленным на усиление их вовлеченности в разработку и реализацию программ перевода этих школ в эффективный режим работы, освоение необходимых компетенций.

29. Оказать поддержку школам, работающим со сложным контекстом и в сложных условиях, в том числе школам, показывающим низкие образовательные результаты, в разработке и реализации (в том числе совместно с центрами психолого-медико-социального сопровождения, центрами помощи семье и детям и др.) программ вовлечения семей в образование детей, включая посещение семей педагогами, проведение консультаций для семей и т.п.

30. Реализовать для учащихся школ, работающих со сложным контингентом и в сложных условиях, в том числе школ, показывающих низкие образовательные результаты, специальные программы, включающие лекции и мастер-классы ведущих педагогов, ученых, деятелей искусства

31. Реализовать меры по привлечению студентов и аспирантов вузов в качестве репетиторов и тьюторов для работы в школах, работающих со сложным контингентом и в сложных условиях, в том числе школах, показывающих низкие образовательные результаты.

32. Включить в систему региональных исследований (мониторингов) качества образования систематические исследования, направленные на выявление школ, работающих со сложным контингентом и в сложных условиях, в том числе школ, показывающих низкие образовательные результаты, и на определение динамики показателей качества образования в данных группах школ.

33. Включить в региональные системы оценки качества образования, в части инструментария и процедур оценки деятельности

школ и педагогов, возможность учета контекстных показателей, в том числе с использованием индексов социального благополучия.

34. Ввести в общеобразовательные учреждения социальные паспорта обучающихся как инструмент сбора данных по контекстным показателям.

35. Развивать информационные системы и системы данных для диагностики состояния дел в школах, демонстрирующих низкие образовательные результаты, выявлять факторы, затрудняющие получение учащимися образования высокого качества.

36. Обеспечить поддержку развития внутришкольных систем оценки качества образования, инструментов формирующего оценивания на уровне класса, ориентированных на выявление индивидуального прогресса учащихся и использование данных оценки для улучшения преподавания.

37. Стимулировать включение в показатели стимулирующих выплат педагогам в рамках новой системы оплаты труда показателей, характеризующих результативность педагогов в индивидуальной работе с отстающими учениками, с их семьями; приобретение профессиональных компетенций, повышающих качество преподавания; индивидуальный прогресс обучающихся.

38. Реализовать меры, направленные на обеспечение общественного признания достижений школ, работающих в сложном социальном контексте, и педагогов, обучающихся детей из неблагополучных семей.

39. Ввести в практику систематическое информирование общественности о положении дел в области обеспечения равенства шансов детей на получение качественного образования, включая информацию о содержании и эффективности мер, реализуемых на региональном, муниципальном уровнях, о результатах реализации программ развития школ.

40. Разработать и реализовать комплекс мер по информационному сопровождению продвижения программ поддержки школ, работающих со сложным контингентом и в сложных условиях, в том числе школ, показывающих низкие образовательные результаты, а именно: изучение и анализ общественного мнения, разработку стратегии информационного сопровождения и продвижения, привлечение общественного внимания к проблеме со стороны целевых аудиторий, комплексную поддержку коммуникаций по всем каналам, формирование пула лидеров общественного мнения, системную работу со СМИ.

18 июня 2012 г.
Москва

АВТОРСКИЙ КОЛЛЕКТИВ

Агранович Марк Львович — руководитель Центра мониторинга и статистики образования Министерства образования и науки РФ, кандидат экономических наук

Александров Даниил Александрович — заместитель директора Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» в Санкт-Петербурге, профессор, кандидат биологических наук

Вальдман Игорь Александрович — директор Российского тренингового центра Института управления образованием РАО, кандидат педагогических наук

Константиновский Давид Львович — вице-президент Исследовательского комитета РС04, заведующий Отделом социологии образования Института социологии РАН, доктор социологических наук

Косарецкий Сергей Геннадьевич — директор Центра социально-экономического развития школы Института образования НИУ ВШЭ, кандидат психологических наук

Крутий Надежда Сергеевна — стажер-исследователь Центра социально-экономического развития школы Института образования НИУ ВШЭ

Пинская Марина Александровна — ведущий научный сотрудник Центра прикладных экономических исследований и разработок Института образования НИУ ВШЭ, кандидат педагогических наук

Плахотнюк Татьяна Анатольевна — магистр социологии

Фрумин Исак Давидович — научный руководитель Института образования НИУ ВШЭ, доктор педагогических наук

Ястребов Гордей Александрович — старший научный сотрудник Лаборатории сравнительного анализа развития постсоциалистических обществ НИУ ВШЭ, преподаватель кафедры экономической методологии и истории НИУ ВШЭ, кандидат социологических наук

Научное издание

**Выравнивание шансов детей
на качественное образование**

Сборник материалов

Литературный редактор *И.М. Гумерова*
Художественный редактор *А.М. Павлов*
Компьютерная верстка и графика: *О.А. Иванова*
Корректор *Г.В. Крикунова*

Подписано в печать 20.11.2012.
Гарнитура Helios. Усл. печ. л. 16,9. Уч.-изд. л. 11,3
Тираж 1500 экз.

По заказу ФКУ «Аппарат Общественной палаты России»
Москва, Миусская пл., 7, стр.1.

