

АНДРЕАС ШЛЕЙХЕР

НАЙКРАЩИЙ КЛАС У СВІТІ:

**ЯК СТВОРИТИ ОСВІТНЮ СИСТЕМУ
21-ГО СТОЛІТТЯ**





МІНІСТЕРСТВО
ОСВІТИ І НАУКИ
УКРАЇНИ

АНДРЕАС ШЛЕЙХЕР

**НАЙКРАЩИЙ КЛАС У СВІТІ:
ЯК СТВОРИТИ ОСВІТНЮ СИСТЕМУ
21-го століття**



КИЇВ-ЛЬВІВ – 2018

УДК 37.018
Ш 68

Ш 68

Андреас Шлейхер. Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття / Переклала з англ. Ганна Лелів. – Львів: Літопис, 2018. – 296 с.

ISBN 978-966-8853-87-6

У цій актуальній, новаторській книжці один із найдосвідченіших педагогів у світі, керівник програми PISA Андреас Шлейхер, наводить разючі, але переконливі дані про сучасні тенденції в освіті, аналізує причини успіху найбільш ефективних освітніх систем, які вивели країни з занепаду на перші місця у світі, й дає поради, як здійснювати освітні реформи.

Видання адресоване широкому колу освітян.

УДК 37.018
Ш 68

Originally published by the OECD in English under the title: World Class—How to Build a 21st-Century School System, Strong Performers and Successful Reformers in Education © 2018 OECD.

This translation is published by arrangement with the OECD. It is not an official OECD translation. The quality of the translation and its coherence with the original language text of the work are the sole responsibility of the author(s) of the translation. In the event of any discrepancy between the original work and the translation, only the text of original work shall be considered valid.



ISBN 978-966-8853-87-6

© Український центр оцінювання якості освіти, 2018
© Літопис, 2018
© Ганна Лелів, український переклад, 2018
© Анна Гіренко, проект обкладинки, 2018

*Вчителям з усього світу, які – часто працюючи
у важких умовах і мало коли отримуючи за це
належне визнання – покладають своє життя на те,
щоб допомогти наступному поколінню
втілити свої мрії й сформувати наше майбутнє*

ЗМІСТ

Лілія Гриневич

Передмова до українського видання 9

Подяки 13

1. Освіта очима науковця 15

Не тільки мистецтво, а й наука 20

Джерела PISA 21

«PISA-шок» і кінець епохи бездіяльності 24

Що поставлено на карту 31

2. Розвінчання міфів 41

Бідні завжди погано вчитимуться у школі. Бідність – це вирок 41

Іммігранти знижують загальну успішність шкільних систем 44

Успішна освіта дорого коштує 50

Менші класи завжди гарантують кращі результати 50

Що більше часу на навчання – то вища успішність 52

Успіхи в навчанні залежать від успадкованого таланту 54

Деякі країни мають кращу освіту завдяки власній культурі 55

Вчителями мають бути тільки найкращі випускники 58

Щоб підвищити стандарти, треба відбирати учнів за здібностями 61

3. У чому відмінність успішних шкільних систем 63

Що нам відомо про успішні шкільні системи 63

Як досягти пріоритетності освіти 66

Віра в те, що всі учні можуть вчитись і досягати високого рівня	68
Середовище і встановлення високих очікувань	73
Набір та утримання кваліфікованих учителів	81
Сприйняття вчителів як незалежних та відповідальних професіоналів	96
Як використати час учителя з найбільшою користю	101
Як збалансувати стимули для вчителів, учнів і батьків	105
Виховання здібних лідерів освіти	110
Як визначити належний рівень шкільної автономії	112
Перехід від адміністративної до професійної відповідальності	117
Як сформулювати послідовне й узгоджене повідомлення	123
Тратити більше чи тратити розумно?	125
П'ять коротких історій про п'ять найкращих систем освіти	128

4. Чому так важко досягнути справедливості в освіті **139**

Спроба встановити справедливі правила гри	148
Як політика може допомогти створити справедливішу систему	156
Баланс між вибором і рівністю	167
Велике місто, великі освітні можливості	183
Цільова підтримка учнів-мігрантів	185
Нездолання гендерна прірва в освіті	193
Освіта й боротьба з екстремізмом	197

5. Як реалізувати освітню реформу **203**

Чому так складно здійснити освітню реформу?	203
Що потрібно для успішної реформи	207
Різні варіанти «правильного» підходу	212
Як обрати напрямок	213
Досягнення консенсусу	214

Залучення вчителів до підготовки реформи	218
Впровадження пілотних проектів і безперервного оцінювання	219
Розвиток потенціалу системи	220
Час вирішує все	221
Профспілки вчителів як частина розв'язання проблеми	222
6. Що робити далі	225
Освіта у світі невизначеності	225
Освіта як ключова конкурентна перевага	229
Розвиток навичок, знань і характеру для життя в епоху прискорення	230
Цінність цінностей	244
Нове обличчя успішних освітніх систем	248
Інший тип учня	250
Вчителі двадцять першого століття	255
Сприяння інноваціям у школі й поза нею	265
Підтримка ефективного лідерства	269
Змінити систему оцінювання	273
Рухатись вперед, роззираючись довкола	277
Примітки	281
Література	289
Про автора	295

Передмова до українського видання

В Україні триває масштабна реформа «Нова українська школа». Її головна мета – перейти від школи, де дають лише знання, до школи компетентностей, потрібних для життя у 21-му столітті.

Сьогодні Україна не одинока у своїх прагненнях змінити шкільну освіту. В руках ви тримаєте книжку людини, що свого часу почала глобальну дискусію про якість шкільної освіти і спонукала цим масштабні зміни та реформи у Європі та світі.

Андреас Шлейхер – розробник і куратор дослідження PISA. Саме через це дослідження провідні країни отримують порівнювані дані про рівень знань та вміння їх застосовувати на практиці серед учнів своїх країн.

Автор згадує, що фактично всі 28 держав, які ініціювали PISA, до дослідження були переконані, що їхні системи освіти найкращі. 2001 рік – коли були опубліковані перші результати – став шоком для багатьох, але й підґрунтям для росту і самовдосконалення.

Ця книга – «Найкращий клас у світі» – акумульований досвід близько 20 років досліджень різних освітніх систем, збірник висновків та спостережень про те, які саме механізми роблять шкільну освіту успішною, спонукають дітей до розвитку, а вчителів до творчої праці.

Я вважаю надзвичайною перевагою те, що Україна почала реформу шкільної освіти не на порожньому місці, а вже маючи такі ґрунтовні дослідження. Донедавна наша країна застосовувала лише політики, засновані на так званому «баченні» керівників, і не мала доказів щодо їхньої ефективності.

Завдяки PISA та, зокрема, викладеним у цій книзі висновкам, ми маємо реальні орієнтири реформи.

Наприклад, в основі НУШ лежить ідея підвищення престижу та кваліфікації вчителя. PISA й TALIS підтверджує, що це не примха чи звична політична банальність, а необхідність. Дослідження доводить, що залучення, розвиток і утримання найкращих вчителів – найважливіше

завдання освітніх систем. І коли ми лише розпочинали реформу, ці дані були важливим підґрунтям, на основі якого ми довели необхідність підвищення зарплати педагогам спочатку на 50 %, а потім на близько 20 %.

Дослідження також руйнує низку міфів, що побутують як в Україні, так і за кордоном. Наприклад, роки досліджень не показали реальної кореляції між створенням менших класів та покращенням результатів навчання. При цьому результати доводять, що коли постає вибір зробити менші класи, чи підвищити зарплату вчителям, правильний вибір – завжди підвищення оплати праці педагогів.

Слідування цьому міфу могло б спонукати нас до низки стратегічно неправильних рішень, зараз же ми можемо більш впевнено рухатись, зважаючи на помилки та перемоги інших країн.

Дослідження також доводять, що при достатніх зусиллях та підтримці, кожна дитина може досягти високих результатів. Це впевненість, яка має побутувати у кожній успішній освітній системі.

Основоположною цінністю НУШ є забезпечення рівного доступу до якісної освіти. І хоча ніхто не наважується сказати про це відкрито, однак ціла когорта українських освітніх експертів часто автоматично записує дітей сільських територій до приречених на гірші результати.

У цій книзі Андреас Шлейхер підтверджує, що у всіх країнах, що беруть участь у PISA, результати навчання пов'язані з соціальним походженням учнів та шкіл, однак його дані повністю заперечують безвихідь цього становища.

«З іншого боку, взаємозв'язок між соціальним статусом і результатами навчання різний у різних освітніх системах, що свідчить про те, що учні з бідних сімей не завжди погано вчаться», – стверджує автор.

Світовий досвід також показує, що найуспішніші освітні системи встановлюють амбітні цілі, чітко визначають, що повинні вміти робити учні, а також мають чіткі орієнтири для вчителя, чому саме він має навчити дітей.

Наша реформа пропонує саме такий підхід, при цьому розширюючи автономію школи та вчителя. Це корелюється з результатами дослідження та має на меті зробити директорів шкіл, шкільні ради і вчителів відповідальнішими та гнучкішими під час вибору підходів і правил, якими досягаються цілі реформи.

Згідно з даними PISA, якщо держава чітко визначила, чого сподівається від учнів, освітня система виграє, коли школи отримують ширшу

автономію щодо визначення деталей навчальної програми й оцінювання. Наприклад, освітні системи, які дають школам більшу свободу дій щодо оцінювання, дисциплін, змісту курсів та підручників, зазвичай демонструють вищі успіхи на PISA.

Це далеко не повний перелік викликів, які ґрунтуються на даних PISA, цікавих фактів і роздумів, з якими сьогодні зможе ознайомитися кожен, хто причетний до освітньої політики в Україні. Я сподіваюсь, що ця книга стане для вас джерелом важливих знань, натхнення, розуміння змін, яких потребують наші діти сьогодні. Давайте разом будувати європейське суспільство – суспільство освіченого загалу, високої культури і рівних можливостей.

*Лілія Гриневич,
Міністр освіти і науки України*

ПОДЯКИ

Упродовж понад двадцяти років, що їх я пропрацював у ОЕСР, мені випала честь допомагати лідерам освітньої галузі розробляти й реалізовувати політику і практичні підходи в галузі освіти. Ця книжка не з'явилась би на світ, якби не щирість і відвертість, з якими міністри освіти, адміністратори, директори шкіл, вчителі й науковці – їх так багато, що я не можу особисто подякувати тут кожному з них, – поділилися своїми успіхами та невдачами зі мною, як мої колеги, експерти та друзі. Я також щиро вдячний команді з ОЕСР, які створили інструменти і методи для порівняння та аналізу систем освіти на міжнародному рівні й від яких я щодня вчуся. Особливо вдячний Шону Кофлану, який спонукав мене написати цю книжку й допоміг мені впорядкувати ідеї й підготувати рукопис. Шон також написав розділ про високопродуктивні системи освіти. Я також вдячний Мерилін Ачірон, яка редагувала цю книжку й дала цінні поради під час підготовки до друку. Роуз Болоніні, Кетрін Кандеа, Кассандра Девіс, Енн-Ліз Пріджент і Ребекка Тессієр надали неоціненну підтримку під час роботи над виданням. Насамкінець, дякую своїй дружині, Марії-Терезі Сініскалько, яка на всіх етапах була залучена до праці над цією книжкою.

1. Освіта

очима науковця

У 2015 році майже кожен другий учень – з майже 12 мільйонів п'ятнадцятирічних школярів – не зміг виконати найпростіших завдань з читання, математики і природничих наук під час світового тестування під назвою PISA (Програма міжнародного оцінювання учнів).¹ Йдеться про школярів, які мешкають у 70 країнах з високим і середнім рівнем доходу і які брали участь у тестуванні. За останнє десятиліття результати учнівської успішності на Заході практично не поліпшилися, хоча витрати на шкільну освіту зросли за цей період майже на 20 %. У багатьох країнах якість освіти, яку отримує учень чи учениця, найпростіше передбачати за поштовим індексом цього учня чи учениці або його чи її школи.

Можливо, вам уже хочеться відкласти цю книжку й перестати думати про те, як поліпшити освіту. Адже змінити щось таке масштабне, складне і залежне від корисливих інтересів – просто неможливо, правда?

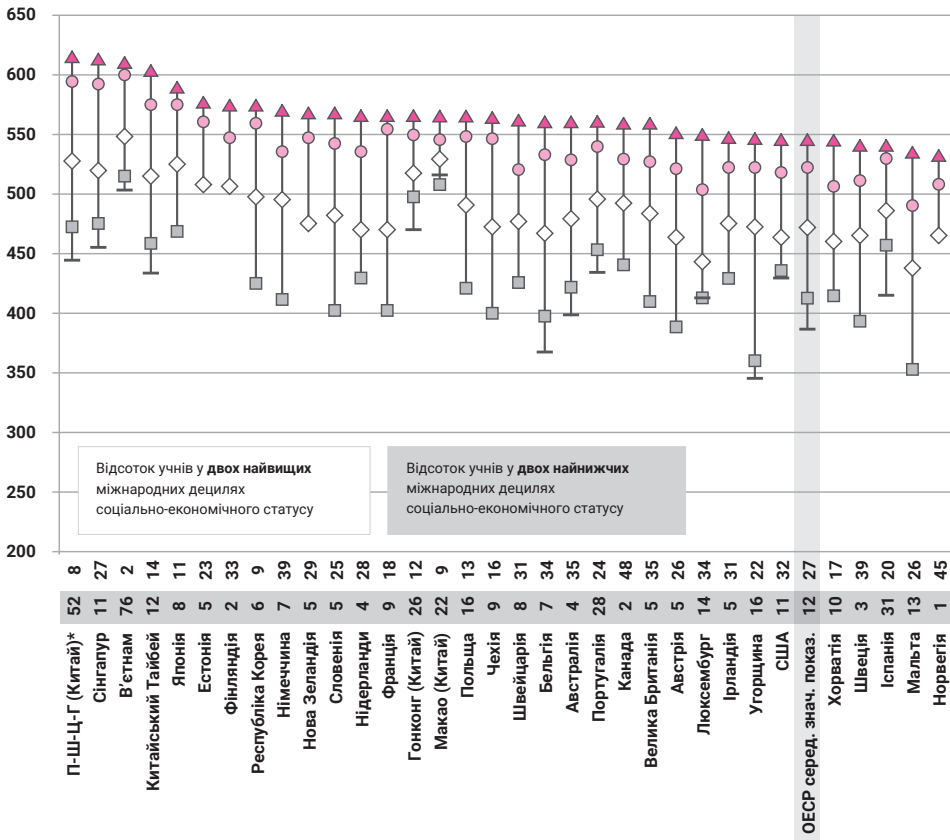
Але наполегливо раджу читати далі. Навіщо? Уявіть собі, що результати навчання 10 % найбідніших в'єтнамських і естонських студентів тепер вищі за результати 10 % учнів із найбагатших сімей у більшості країн Латинської Америки й відповідають успіхам середньостатистичного учня в Європі та Сполучених Штатах (Рис. 1.1). Задумайтесь над тим, що в більшості країн найбідніші школи часто забезпечують найкращу освіту. І подумайте про те, що багато сучасних освітніх систем тільки недавно досягли цих висот. Так що освіту можна змінити.

І її треба змінити. Без належної освіти люди поневірятимуться на маргінесі суспільства, а країни не зможуть скористатися технологічними досягненнями заради прогресу.

Рис. 1.1: БІДНІСТЬ – ЦЕ НЕ ВИРОК

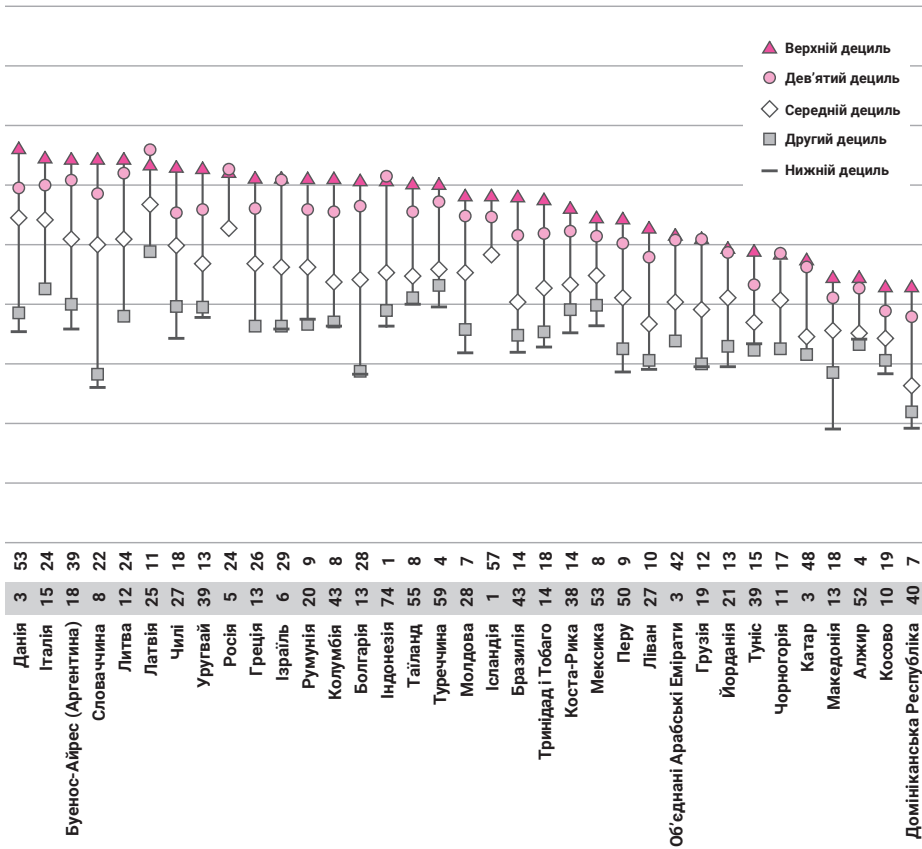
Результати учнів під час тестування PISA з природничих дисциплін у 2015 році за міжнародним децилем згідно з індексом PISA щодо економічного, соціального й культурного статусу

СЕРЕДНІЙ БАЛ



Примітка: Міжнародні децилі стосуються розподілу індексу PISA щодо економічного, соціального й культурного статусу по всіх країнах і економіках. Показані тільки ті країни й економіки, про які існували доступні дані.

* Стосується Пекіну–Шанхаю–Цзянсу–Гуандуну (Китай).



Країни й економіки розташовані в порядку спадання середньостатистичних показників учнів під час тестування з природничих дисциплін у найвищому децилі індексу PISA щодо економічного, соціального і культурного статусу.

Джерело: база даних ОЕСР, PISA-2015, таблиця I.6.4a.
<http://dx.doi.org/10.1787/888933432757>

Про справедливу політику й залучення всіх громадян можна забути, якщо брак освіти не даватиме людям змоги брати повноцінну участь у суспільному житті.

Водночас зміни – це дуже важкий процес. Молодь неохоче вкладає власний час і сили у кращу освіту, якщо вважає, що та не відповідає вимогам реального світу. Компанії неохоче інвестують кошти в навчання працівників, якщо ті можуть за якийсь час перейти на ліпше місце праці. А політики надають пріоритет нагальним питанням, хай навіть освіта – внесок у майбутній добробут суспільства – дуже важлива.

Мені пощастило спостерігати за талановитими вчителями й учнями у понад 70 країнах. Я допомагав міністрам освіти та іншим освітнім чиновникам розробляти й реалізовувати перспективні освітні політики та практики. Про поліпшення освіти легше говорити – досягнути його набагато складніше, та все ж є багато успішних прикладів, з яких можна вчитися. Йдеться не про те, щоб копіювати готові рішення інших країн, а про те, щоб серйозно і неупереджено проаналізувати дієві підходи у власній країні та за кордоном і розібратися, що працює і за яких обставин.

Однак не всі рішення завтрашніх освітніх проблем ховаються у нинішніх шкільних системах, тому рухатися шляхом сьогоднішніх лідерів освіти – замало. Крім того, виклики, які постали перед нами, такі серйозні, що їх не під силу розв'язати якійсь окремії країні. Потрібно, щоб здібні вчителі, науковці й політики з усього світу об'єднали зусилля в пошуках кращих відповідей.

Якщо коротко: чого легко навчати, легко й оцифрувати і автоматизувати. Майбутнє за тим, аби поєднати штучний інтелект комп'ютерів із когнітивними, соціальними та емоційними навичками і цінностями людей. Уява, усвідомлення і почуття відповідальності дадуть нам змогу скористати з масового оцифрування і змінити світ на краще.

Алгоритми, які лежать в основі соціальних мереж, ділять нас на групи односторонців. Вони створюють віртуальні бульбашки, які зміцнюють наші погляди та ізолюють нас від інших точок зору. Вони уподібнюють думки й водночас поляризують суспільства. Завтрашні школи повинні допомагати учням формувати власну позицію і ставитися до інших людей з розумінням. Вони мають навчити їх, як відрізнити добро від зла, розпізнавати маніпуляції й визначати межу між індивідуальним і колективним. На роботі, вдома й у громаді люди муситимуть розуміти, як живуть представники інших культур і традицій та як вони мислять. Навіть

якщо машини переберуть на себе певні види робіт, люди дедалі частіше муситимуть використовувати свої знання й навички та долучатися до соціального й громадянського життя.

Для тих, хто володіє належними знаннями і навичками, оцифрування і глобалізація стали захопливими процесами, що дарують свободу. Але для тих, хто не готовий до змін, ці явища означають нестабільне працевлаштування і життя без перспективи. Світова економіка переходить до регіональних осередків виробництва, пов'язаних із глобальними ланцюжками інформації й товарів. Вони зосереджені там, де можна створити або відновити відносну перевагу. Тому розподіл знань і багатства відіграє вирішальну роль і тісно пов'язаний з розподілом освітніх можливостей.

Втім, навіть якщо цифрові технології негативно впливають на економічну й соціальну системи, їхні наслідки все ж не визначені заздалегідь. Те, який вплив матимуть на нас ці докорінні зміни, залежить від того, як ми колективно й системно на них відреагуємо.

Щоб змінити шкільну систему, потрібне не просто радикальне, альтернативне бачення того, що можливо, а й розумні стратегії та ефективні інституції. Нинішні школи з'явилися в індустріальну епоху, коли панівними нормами були стандартизація і дотримання правил та коли вважалося ефективним і дієвим навчати учнів цілими партіями, а вчителям було достатньо закінчити коледж на початку кар'єри й більше ніде не вчитися. Навчальні програми, які чітко пояснювали, що мають вчити учні, розроблялися на вершині піраміди, а потім перетворювалися на навчальні матеріали, педагогічні курси й навчальні середовища, аж поки врешті-решт не доходили до окремих учителів у класах, які ці програми реалізовували.

Ця структура, успадкована від промислової моделі роботи, дуже повільно змінюється у світі, який мчить уперед. Суспільство так швидко змінюється, що шкільні системи просто не в змозі на ці зміни реагувати. Навіть найкращий міністр освіти не може задовольнити потреб мільйонів студентів, сотень тисяч учителів і десятків тисяч шкіл. Виклик полягає в тому, щоб скористати з досвіду наших вчителів і керівників шкіл та залучити їх до розробки досконалішої освітньої політики і методики. Для цього замало дати тисячам квітів квітнути – потрібно створити сприятливе середовище, яке сповна розкриє потенціал учителів і шкіл та сприятиме змінам. Потрібні лідери, які змінять інституційні структури, надто часто побудовані навколо інтересів і звичок учителів та керівників, а не учнів. Лідери, які щиро прагнуть соціальних змін, творчо

ставляться до підготовки політичних рішень і здатні використати довіру громади й реалізувати ефективні реформи.

Не тільки мистецтво, а й наука

Я потрапив до освітньої царини з зовсім іншого світу. Я вивчав фізику і кілька років працював у медичній промисловості. Фізики спілкуються й співпрацюють з колегами різних національностей і культур на основі загальноприйнятих принципів та професійної практики. Натомість освітяни намагаються сприймати кожну дитину окремо і скептично ставляться до порівнянь, що, як правило, ведуть до узагальнень.

Однак найбільша різниця, яку я помітив між медичною галуззю й освітою, – це те, як представники цих професій ставляться до своєї практики. Люди, які потрапляють у медичну сферу, очікують, що їхня практика зміниться під впливом досліджень. Медики не вважали б себе професіоналами, якби ретельно не вивчали найефективніших методик, які допомагають подолати хвороби. Крім того, їм би ніколи не спало на думку самотужки виготовляти ліки.

Лікарі міряють температуру хворого й діагностують, яке лікування буде найефективніше. Вчителі зазвичай навчають усіх учнів однаково, дають їм однакові ліки, а то й діагностують захворювання аж наприкінці навчального року, коли лікування вже не дасть результату.

Першу роботу я отримав у компанії *Philips Medical Systems*, де керівники вимагали, щоб я приділяв достатньо уваги тестуванню й перевірці всіх розробок і обладнання, бо вони чудово розуміли, що клієнти можуть подати на нас у суд за будь-яку помилку. Тим часом політики-освітяни реалізували один етап освітньої реформи за іншим, не експериментуючи і не дбаючи про якість, а також майже не відповідаючи за це перед громадою.

Втім, освітня галузь мене дуже зацікавила. Я усвідомив, яку силу має освіта, щоб трансформувати життя окремих людей і суспільства загалом. Я також побачив можливість додати до освітньої реформи дрібку науки.

Цією ідеєю я завдячую трьом видатним вченим: Торстену Гусену, Джону Ківзу й насамперед Невіллу Постлетвейту, з яким я працював у Гамбурзькому університеті.

Невілл був не тільки видатним ученим-педагогом – він мав виняткову здібність ініціювати і проводити масштабні наукові проекти, об'єднуючи

провідних дослідників з усього світу для того, щоб сприяти розвитку освіти. Я познайомився з Невіллом у 1986 році, коли випадково, просто з цікавості навідався на його семінар з порівняльної педагогіки. З першого ж дня мене надихнуло те, як охоче він ділився знаннями, досвідом і контактами і як не залишав жодного питання без відповіді.

Через кілька тижнів Невілл запитав мене, чи я вже мав публікації. Я зізнався, що ні. «Ну, тоді починаємо працювати над вашою першою статтею», – сказав він. Він навчив мене методу кластерного аналізу; він надав дані для аналізу; він переглядав, редагував і обговорював кожну сторінку; а врешті-решт переконав видавця опублікувати результат. І на тій статті було моє прізвище. Люди з академічного середовища знають, що зазвичай так буває рідко.

Згодом, коли ми з ним працювали разом в Гамбурзі й деінде, Невілл став мені за другого батька. Він отримував задоволення, коли допомагав іншим людям зростати. Навіть після того, як я покинув Гамбурзький університет і почав працювати в Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) в Парижі, Невілл читав і коментував кожну статтю, яку я йому надсилав.

Джерела PISA

Саме Невілл запропонував застосувати строгі наукові підходи до освітньої політики. Наприкінці 1990-х ця ідея підштовхнула ОЕСР створити PISA. Пам'ятаю, як уперше зустрівся з чиновниками-освітянами в ОЕСР в 1995 році. На зустрічі в Парижі за столом зібралися представники 28 країн. Деякі з них хвалилися, що у них найкраща шкільна система у світі, – можливо, тому, що вона була найкращою, яку вони бачили. Коли я висунув ідею глобального тесту, який дав би змогу країнам порівняти досягнення своїх освітніх систем із досягненнями інших країн, більшість сказали, що цього не можна робити, не варто робити або що міжнародні організації взагалі не повинні втручатися в цю справу.

Я мав тридцять секунд, щоб вирішити: облишити цю ідею чи дати їй ще один шанс. Зрештою, я передав записку своєму керівникові, Томасу Дж. Александру, який тоді очолював Директорат ОЕСР з питань освіти, зайнятості, праці й соціальних питань: «Скажіть, що ми ще не досягнули консенсусу з цього питання, але запитайте, чи можемо ми спробувати пілотний проект». Так народилася PISA, а Том став її найбільшим фанатом.

Звичайно, до того часу ОЕСР вже опублікувала безліч порівняльних аналізів на тему освіти, та здебільшого вони ґрунтувалися на кількості років навчання, а це не завжди показує, як люди реально зможуть скористати з освіти, яку здобули.

Ми висунули ідею PISA не для того, аби створити ще один рівень підзвітності, а щоб допомогти школам і творцям політикам перестати дивитися вгору на бюрократів і роззирнутися довкола: на іншого вчителя, іншу школу, іншу країну.

По суті, PISA оцінює те, що справді важливе. Вона збирає якісні дані й комбінує їх з інформацією про різні соціальні показники. А потім робить цю інформацію доступною для освітян і політиків, щоб ті могли ухвалювати більш обґрунтовані рішення.

Інновація PISA полягала в тому, щоб безпосередньо тестувати компетентності учнів на основі узгоджених на міжнародному рівні показників; пов'язати це з даними учнів, вчителів, шкіл і систем, щоб зрозуміти, чому одні з них успішніші, ніж інші; а потім скористати з можливостей співпраці й діяти на основі отриманих даних – формувати спільні критерії й користати з колективної підтримки. Сьогодні PISA – це не тільки порівняння країн за допомогою репрезентативних тестів на основі вибірки, а й тисячі шкіл, які добровільно приєдналися до спеціальної версії PISA, щоб дізнатися про своє становище на глобальному рівні.

Ми також намагалися зробити так, щоб PISA відрізнялася від традиційного оцінювання. На нашу думку, освіта має підтримувати інтерес до навчання, стимулювати уяву й виховувати людей, які вміють самостійно ухвалювати рішення й творити майбутнє. Тому ми не хотіли винагороджувати учнів за відтворення матеріалу, що їх вони вивчали в класі. Щоб отримати високий бал під час PISA, учні повинні відштовхнутися від набутих знань, вийти за рамки предметних дисциплін і творчо застосувати свої знання у нових ситуаціях. Якщо ми вчимо дітей тільки того, що знаємо самі, вони всього лиш запам'ятають, як іти нашими слідами.

Дехто нарікав, що наші тести несправедливі, бо учні зіткнулися з задачами, яких не розв'язували у класі. Але в такому разі саме життя несправедливе, бо не вимагає від нас відтворити те, що ми запам'ятали у школі вчора, а хоче, щоб ми розв'язували проблеми, яких не можемо передбачити сьогодні. Сучасний світ більше не винагороджує нас тільки за те, що ми знаємо, – він винагороджує нас за те, що ми можемо *робити* з тим, що знаємо.

Однією з вад пілотної програми був, звісно ж, брак фінансування. По суті, перші два роки з бюджету взагалі не виділяли грошей на PISA. Але це, як не дивно, виявилось чи не найбільшою перевагою. Зазвичай, коли йдеться про оцінювання, спочатку складають план, а потім наймають розробників. Тести, що їх створюють організації, коштують мільйони доларів. Але ці тести належать організаціям, а не людям, які їх потребують, щоб змінити освіту.

Ми перевернули цей процес догори дригом. Незабаром ідея PISA привернула увагу впливових інтелектуалів і спонукала сотні педагогів та науковців з країн-учасниць задуматись над тим, чого варто сподіватися від учнів і як це перевірити. Сьогодні такий підхід назвали б краудсорсингом або ж толокою, та хоч як він називається, він дав нам право власності, яке стало запорукою успіху.

Інакший підхід до глобального порівняльного аналізу – знизу вгору, а не згори донизу, – мав ще одну важливу перевагу. Коли у 2001 році були опубліковані наші перші світові рейтингові таблиці й французи побачили, що їхні школи пасуть задніх, багато спостерігачів у Франції дійшли висновку, що з тестом щось не так. Але Раймонд Адамс, головний розробник методологій PISA і координатор Консорціуму проектів PISA при Австралійській раді наукових досліджень у галузі освіти, мав на це відповідь. Він узяв тестові завдання PISA, що їх підготували чи високо оцінили французи з погляду значення для їхньої культури й навчальної програми, – й подивився на світ крізь призму того, що французи вважають найважливішим в освіті.² (Ми також збагнули, що можемо зробити таке для кожної країни.) Коли результати вийшли практично ідентичні, суперечки про міжкультурну актуальність і надійність тестування швидко згасли.

За багато років PISA зарекомендувала себе як потужний рушій освітньої реформи. Завдяки оцінюванню, яке проводиться раз на три роки, політики ризикують менше, коли зважуються на рішучі заходи, бо їхні дії підкріплені доказами. Водночас зросли політичні ризики бездіяльності – адже оцінювання викрило області, де політичні й практичні підходи незадовільні. Через два роки після тієї першої зустрічі в Парижі 28 країн підписали угоду про участь у програмі. Нині PISA об'єднує понад 90 країн, що представляють 80 % світової економіки й ведуть глобальну дискусію про освіту.

«PISA-шок» і кінець епохи бездіяльності

Перші результати PISA, опубліковані 4 грудня 2001 року, відразу ж викликали запеклі суперечки. Стан освітньої системи, що його засвідчили тестування, дуже відрізнявся від того, яким його багато хто уявляв.

Ба більше: вперше міжнародна організація опублікувала повну інформацію, не прикрашаючи результатів. Ми розробили таку систему, що країни могли дізнатися власні показники, перш ніж дозволити нам опублікувати ці результати, але тоді вони не бачили результатів інших країн і не могли їх порівняти. Це означало, що коли країни вирішували, дозволяти публікувати їхні результати чи ні, вони не знали, успішна їхня система чи ні порівняно з іншими.

Дані була анонімні, щоб ми й наші дослідники могли оцінити й проаналізувати результати неупереджено, не знаючи про показники своїх чи інших країн.

Але це був тільки початок. З кожним наступним циклом програми результати PISA привертали все більше уваги й викликали дедалі палкіші дискусії. Суперечки досягли кульмінації, коли у грудні 2007 року ми оприлюднили результати оцінювання за 2006 рік. Тоді ми хотіли проаналізувати не тільки освітні системи країн-учасниць, а й те, як усе змінилося з 2000 року, коли тестування провели вперше.

Легко пояснити, чому одна країна не така успішна, як друга. А от визнати, що ситуація не покращилась або що зміни тривали повільніше, ніж деінде, – це вже політикам важче зробити. Не дивно, що з'явився політичний тиск. Коли я коротко поінформував про це нашого Генерального секретаря Анхеля Гурріа – невдовзі після того, як той очолив ОЕСР у 2006 році, – він відразу ж побачив, що PISA здатна трансформувати освітню політику, й був готовий боротися за її успіх.

Один із найважливіших висновків, що їх ми зробили на основі PISA, був той, що системи освіти можна змінити на краще. Ми побачили, що в роботі шкіл нема нічого усталеного і незмінного. Результати також показали, що низьке соціальне становище автоматично не призводить до поганого навчання у школі.

Результати кинули виклик усім, кого влаштовувала їхня ситуація і хто не збирався нічого змінювати. Якщо одні країни змогли реалізувати політику, спрямовану на зростання успішності, й подолати соціальний розрив у результатах навчання, то чому інші країни не могли робити так само?

Крім того, деякі країни довели, що успіх може стати логічним і передбачуваним результатом освіти. Йшлося про системи, де школи споконвіку вважалися хорошими. Наприклад, у Фінляндії – країні, яка показала найкращі загальні результати під час першого оцінювання PISA, – батьки можуть розраховувати, що будь-яка школа, куди вони запишуть свою дитину, забезпечить високий стандарт навчання.

Ефект PISA був найсильнішим тоді, коли результати показували, що та чи та країна отримала порівняно низькі результати чи то в абсолютному вираженні, чи то відносно її очікувань. У деяких країнах завдяки PISA громадськість стала обізнаніша й виник потужний імпульс для змін. Найгучніше обурювалися тоді, коли результати тестувань суперечили тому, як самі громадяни сприймали освітню систему у своїй країні. Громадяни й політики, переконані, що їхні школи – одні з найкращих у світі, були шоковані, коли рейтингові таблиці PISA показували зовсім іншу картину.

У моїй рідній країні, Німеччині, результати PISA за 2000 рік спровокували гарячі дискусії на тему освітньої політики. Зіткнувшись із нижчими показниками успішності, ніж вони сподівалися, політики пережили так званий «PISA-шок». Цей шок спричинив довготривалі публічні дебати на тему освітньої політики й реформ, що багато місяців поспіль не сходили з телебачення і газетних шпальт.

Німці вважали само собою зрозумілим, що різні школи гарантують однакові навчальні можливості, – адже чималі зусилля затрачалися на те, аби впевнитися, що всі школи мають усі потрібні ресурси. Проте результати PISA за 2000 рік виявили суттєві відмінності в показниках успішності залежно від соціально-економічного становища школи. Крім того, рівність, що її продемонстрували фінські школи – де різниця у становищі школи відповідала лише за 5 % варіацій у показниках успішності учнів, – приголомшила німців, де різниця між школами відповідала за майже 50 % варіацій в успішності школярів. Тобто в Німеччині дуже важило те, в яку саме школу ви віддали свою дитину.

Традиційно німецька шкільна система розділяє дітей на різні потоки, коли їм виповнюється десять років. Очікується, що одні діти мають пройти академічний шлях, що приведе їх до кар'єри в галузях, де потрібні знання, тоді як на інших чекає професійно-технічна стежка і робота на тих, хто свого часу пройшов академічний шлях. PISA показала, що цей процес відбору зміцнює наявну структуру соціальних класів. Іншими словами, аналіз результатів PISA продемонстрував, що німецькі школярі

з більш привілейованих соціально-економічних верств зазвичай переходили до більш престижних академічних шкіл, що забезпечували кращу освіту, тоді як учнів з менш привілейованих груп населення спрямовували в менш престижні професійно-технічні школи, які давали гіршу освіту.

Відмінності, виявлені PISA, не стали несподіванкою для багатьох німецьких учителів і експертів. Однак у суспільстві панував стереотип, що діти з нижчого класу завжди погано вчать в школі, й держава не може цього змінити. Результати PISA шокували, бо виявилось, що в різних країнах соціально-економічний статус по-різному впливає на учнів і роботу школи і що інші країни дають собі з цим раду значно ефективніше за Німеччину. По суті, PISA показала, що ситуацію можна змінити на краще, й дала необхідний стимул для змін.

PISA допомогла сформувати в Німеччині інше ставлення до доказів і даних. Цікаво, що в країні, де федеральний уряд зазвичай не має що сказати про шкільну освіту, саме федеральний міністр з питань освіти і науки Едельґард Бульман став лідером, який сформулював довгострокове бачення, здатне трансформувати освіту.

На початку 2000-х років Німеччина подвоїла фінансування на освіту з федерального бюджету. Дискусії також дали поштовх до різноманітних реформ у країні, – деякі з яких привели до радикальних змін. У дитячих садках почали приділяти більше уваги навчальній складовій; розробили національні освітні стандарти для шкіл (важко було уявити таке в країні, де автономія федеральних земель завжди вважалася священною); а учні з незаможних родин – зокрема з родин мігрантів – отримали більшу підтримку. Через дев'ять років, у 2009 році, результати PISA в Німеччині виглядали набагато краще й продемонстрували значні поліпшення з погляду якості освіти й рівності доступу до неї.

Німеччина була не єдиною країною, яка за відносно короткий термін удосконалила свою освітню систему. Середні показники Республіки Корея були високими ще у 2000 році, але корейці переймалися тим, що тільки вузький прошарок досягнув найвищого результату. За менш ніж десятиліття Республіка Корея зуміла подвоїти відсоток успішних школярів.

Польща радикально перебудувала шкільну систему – скоротила різницю між школами, найслабші школи отримали значно вищий результат, і різниця між отриманими в першій і в наступних циклах результатами еквівалентна майже половині додаткового навчального року. Португалії – так само, як Колумбії й Перу – вдалось об'єднати фрагмен-

товану шкільну систему й покращити загальні показники. Навіть ті, хто стверджував: мовляв, відносний рейтинг країн у PISA відображає здебільшого соціальні й культурні чинники, – мусили визнати, що освіту справді можна вдосконалити.

Учителі й політики з усієї Європи почали їздити по досвід в Естонію й Фінляндію. У цих двох країнах діти йдуть до школи після шести років і проводять на уроках менше годин на рік, ніж їхні однолітки в більшості країн. Але на час, коли їм виповнюється п'ятнадцять, тамтешні учні з усіх соціально-економічних прошарків мають найвищі показники успішності у світі. Майже нічого не змінюючи у роботі шкіл, ці країни гарантують успіх і водночас рівність.

У перших циклах PISA країни Східної Азії виявилися найефективнішими освітніми системами, які швидко розвивалися. Ці результати поставили під сумнів західні стереотипи, згідно з якими азійські країни такі успішні, бо тиснуть на учнів або змушують їх зубрити матеріал – так деякі спостерігачі часом хибно сприймали вправи, спрямовані на закріплення знань.³

Щоб досягти успіху на тестуванні PISA, треба не тільки зубрити. Коли PISA представила 2012 року перше оцінювання творчого підходу до розв'язання проблем, багато спостерігачів передбачали, що тепер рейтингові таблиці обернуться догори дригом – себто Східна Азія займе останні місця. Але перше місце посів якраз Сінгапур – держава, яка за життя всього лиш одного покоління перетворилася з країни, що розвивається, на сучасну індустріальну економіку.

Коли я представив ці результати в Сінгапурі в березні 2014 року, Хенг Сві Кіт, тогочасний міністр освіти, підкреслив, що Сінгапур високо цінує розвиток творчого та критичного мислення, соціальних і емоційних навичок, а також певних рис характеру. Хоча образ Сінгапуру досі асоціюється з обмеженою участю суспільства у громадянському й політичному житті, освіта там пережила тиху революцію, яку на Заході майже ніхто не помітив. Сьогодні ця країна має першокласні навчальні заклади й активно залучає освітян до розробки й упровадження інноваційної освітньої політики.

Японія продемонструвала одні з найкращих результатів PISA, та виявилось, що учні, які чудово давали раду із завданнями, які вимагали відтворення знань, значно гірше виконували завдання з відкритою формою відповіді, коли мали застосувати свої знання в нових обставинах.

Розповісти про це батькам і громадськості, які звикли до вступних тестів з кількома варіантами відповіді, була дуже непросто. Японія вирішила включити в програму національного оцінювання подібні завдання з відкритою формою відповіді. Відповідно змінили свою практику і вчителі. У 2006–2009 роках Японія найшвидше поліпшила ситуацію з цим типом завдань серед усіх країн ОЕСР. Для мене це дуже важливий показник, бо він свідчить, що зміна в державній політиці може змінити те, що відбувається у класі.

На Заході часто недооцінюють прагнення Східної Азії поліпшити життя людей через освіту. У вересні 2012 року я виступав на нараді лідерів Азійсько-тихоокеанського економічного співробітництва у Владивостоці (Росія). Я побачив, що це питання цікавить не тільки педагогів, а й чиновників найвищого рангу.

У Сполучених Штатах перші результати PISA отримали порівняно мало уваги. Але ситуація змінилася, коли опублікували підсумки оцінювання за 2006 рік. Четвертого грудня 2007 року колишній губернатор штату Західна Вірджинія і президент організації *Alliance for Excellent Education* Боб Вайз зібрав Національну асоціацію губернаторів, Раду директорів державних шкіл, організацію *Business Roundtable* й Азійське товариство у Національному прес-клубі, щоб почути результати.

Через кілька місяців, у лютому 2008 року, я розповів про PISA на зимовій зустрічі Національної асоціації губернаторів і побачив великий інтерес керівників штатів до міжнародних рейтингів. Того ж місяця я зустрівся з покійним сенатором Едвардом Кеннеді в його офісі у Вашингтоні й показав йому, як за шість років Польща змогла вдвічі скоротити відсоток студентів, які погано вчилися. Його очі загорілися. Наша зустріч, на яку було виділено двадцять хвилин, тривала майже три години. У травні того року лідер демократів Сенату США Гаррі Рейд і сенатор Кеннеді організували спеціальний обід, де я обговорив результати PISA з двадцятьма сенаторами.

Інтерес до PISA набирав обертів. На виїзному засіданні Комітету Палати представників США з питань освіти й зайнятості у серпні 2009 року, в якому я брав участь як зовнішній експерт, точилися жваві дискусії про те, чого Сполучені Штати могли б навчитися від світових освітніх лідерів. Через місяць я супроводжував чиновників-освітян до Фінляндії на зустріч, організовану Радою директорів державних шкіл.⁴ Ми більше не вели абстрактних дискусій – американські лідери вирушили до Фінлян-

дії, щоб поспілкуватися зі своїми колегами-представниками найуспішніших освітніх систем у світі.

Проте федеральний уряд (і, зокрема, Арне Дункан, міністр освіти США з 2009 по 2015 рік) по-справжньому звернув увагу на результати PISA тільки після наступного циклу оцінювання у 2009 році. Ініціатива Дункана під назвою «Гонка на вершину»⁵ мала на меті не тільки стимулювати конкуренцію між штатами США, а й спонукати їх дивитись уперед, на найефективніші освітні системи на міжнародному рівні. Я був учасником дорадчого комітету в рамках цієї ініціативи у штаті Массачусетс, який вважається взірцевим штатом, коли йдеться про освіту. Учасники комітету обговорювали те, як Массачусетс може подолати великий розрив між його результатами і результатами найкращих освітніх систем у світі.

Я працював у комітеті, який затверджував загальноосвітні стандарти й намагався структурувати,⁶ що учні мали знати в кожному класі. Тому я бачив, як порівняння з найкращими системами освіти вплинуло на перелік того, що мали знати і вміти американські школярі у 21-му столітті.

Не дивно, що завдяки широкому висвітленню в медіа авторитет PISA у усьому світі зріс. (Німеччина навіть створила телевізійну програму, присвячену PISA,⁷ яка стала надзвичайно популярною.) Спеціалізовані дискусії на тему освіти перетворилися на публічні дебати про зв'язок між освітою, суспільством і економікою.

Деякі уряди використовували результати PISA як відправну точку для експертного оцінювання, що мало на меті проаналізувати їхню освітню політику й практику порівняно з тими, що існували в інших країнах, які мали схожі проблеми, але продемонстрували кращі результати. Такі експертні оцінювання, кожне з яких давало в результаті перелік конкретних рекомендацій, як удосконалити підхід, стали унікальною особливістю нашої роботи в ОЕСР.

PISA спонукала політиків і дослідників учитися одне в одного, а найголовніше – сприяла обміну досвідом між професіоналами-практиками, зокрема вчительськими організаціями і профспілками.

Врешті-решт, PISA спонукала громадськість вимагати якісніших освітніх послуг. Важливу роль відіграли батьківські спілки у багатьох країнах. Я брав участь у парламентських слуханнях у Німеччині, Італії, Японії, Мексиці, Норвегії, Швеції, Великої Британії, США і в Європейському парламенті, а також зустрічався з багатьма організаціями та лідерами галузі, які не вважали освіту фабрикою для виробництва майбутніх

робітників для компаній, а розуміли, яку фундаментальну роль відіграє освіта у формуванні суспільства, в якому ми живемо і працюємо.

■ Зростання ризиків політичної бездіяльності

У 1997 році, коли ми почали працювати над PISA, мені зателефонував президент Бразилії: його держава була зацікавлена у приєднанні до PISA. Бразилія стала першою країною, що не була членом ОЕСР, але висловила інтерес до участі в PISA. Для мене це стало несподіванкою. Тодішній бразильський президент Фернандо Енріке Кардосо, мабуть, розумів, що його країна опиниться у нижній частині глобального рейтингу. Та коли ми згодом з ним про це говорили, він сказав мені, що найсерйознішим чинником, який не давав поліпшити освітню систему в Бразилії, був не брак ресурсів чи можливостей, а те, що попри низькі стандарти учні отримували хороші оцінки. Ніхто не думав, що систему треба чи можна вдосконалювати. Президент Кардосо вважав, що люди повинні усвідомити правду. Тому Бразилія не тільки оприлюднила національний бал PISA, а й надала кожній середній школі інформацію про те, що треба зробити, аби до 2021 року отримати середній результат на тестуванні.

Відтоді Бразилія суттєво покращила результати PISA. Через дев'ять років після того, як країна вперше взяла участь у PISA, вона продемонструвала найбільший прогрес у читанні відносно 2000 року, коли оцінювання провели вперше.

Мексика мала аналогічний досвід. У 2007 році в Мексиці провели опитування серед батьків – 77 % з них повідомили, що школи, де вчилися їхні діти, надавали якісні або дуже якісні освітні послуги, хоча, згідно з результатами PISA 2006 року, приблизно половина 15-річних школярів у Мексиці вчилися у школах, які досягнули всього лиш мінімального рівня, встановленого PISA, або навіть його не досягнули. Така різниця між тим, як громадськість сприймає якість освіти у своїй країні, й тим, яке місце країна займає у міжнародних рейтингах, має кілька причин. Наприклад, школи, де вчаться сучасні мексиканські діти, можуть бути кращі за ті, де свого часу вчилися їхні батьки.

Але річ у тім, що коли публіка не бачить потреби у змінах, важко пояснити, чому в них варто вкладати кошти. У лютому 2008 року я зустрівся з тодішнім президентом Мексики Феліпе Кальдероном, який міркував над тим, аби встановити для середньої освіти у Мексиці міжнародний

стандарт успішності на основі PISA. Цей показник успішності мав підкреслити різницю між національними показниками та міжнародними стандартами. А держава зобов'язувалася подбати про заходи, які мали б стерти цю різницю, – наприклад, винагороди для вчителів і ширший доступ до професійного розвитку.

Багато країн узяли приклад з Мексики й теж встановили стандарти, зорієнтовані на результати PISA. Це показує, що країни більше не оцінюють те, чи ефективні їхні освітні системи, всього лиш порівнюючи свої теперішні результати з минулими. Вони ставлять цілі й вимірюють прогрес у їх досягненні порівняно з тим, як працюють найефективніші освітні системи у світі.

Що поставлено на карту

■ Освіта і добробут людей та країн

Процвітання суспільства залежить від того, як воно розвивається і як використовує знання й навички своїх громадян. Дослідження сформованості умінь дорослих – проект Програми міжнародного оцінювання компетенцій дорослих від ОЕСР (PIAAC), який виник на основі PISA, – показує, що особи з нерозвиненими вміннями мають вкрай обмежений доступ до кращої, високооплачуваної праці. Оцифрування тільки загострює цю проблему. Одні галузі занепадають, з'являються нові. Освіта допомагає людям пережити ці зміни. Коли у травні 2016 року я зустрівся з прем'єр-міністром Швеції Стефаном Левеном, він зауважив: єдине, що допоможе людям примиритися з тим, що їхня професія може зникнути, – це впевненість у тому, що вони володіють знаннями й навичками, аби опанувати нову.

Якщо в країні є значна кількість дорослих без сформованих умінь, складно підвищувати продуктивність і використовувати технології – і це не дає підвищувати рівень життя. Йдеться не тільки про заробітки й працю. Результати Аналізу умінь дорослих демонструють, що люди зі слабкими вміннями не тільки вразливіші на мінливому ринку праці, а й схильні почуватися виключеними і безсилим у політичних процесах (Рис. 1.2).

Аналіз навичок дорослих також показує, що слабкі навички тісно пов'язані з недовірою до інших людей та інституцій. Взаємостосунки між освітою, ідентичністю й довірою значно складніші, проте ці зв'язки

дуже важливий, адже довіра тримає сучасні суспільства вкупі. Без довіри до людей, державних установ і добре відрегульованих ринків важко заручитися громадською підтримкою інноваційної політики, особливо коли йдеться про короткострокові жертви, а довгострокові вигоди не відразу очевидні.

Педагоги, цілком природно, розглядають освіту насамперед з моральних міркувань, але зв'язок між якістю освіти й економікою дуже сильний. Це не просто гіпотеза – це показник, який можна виміряти. Розрахунки Еріка Ганушека, економіста та старшого наукового співробітника Інституту Гувера при Стенфордському університеті, показують, що економіка країн ОЕСР⁸ може втратити 260 трильйонів доларів за життя покоління, народженого в цьому році, тому що шкільні системи у промислово розвиненому світі не забезпечують того, що можуть продемонструвати найкращі освітні системи⁹ (детальніше див. Розділ 4). Тобто вади наших освітніх систем дають такий же ефект, як серйозна економічна криза. І цей ефект – постійний.

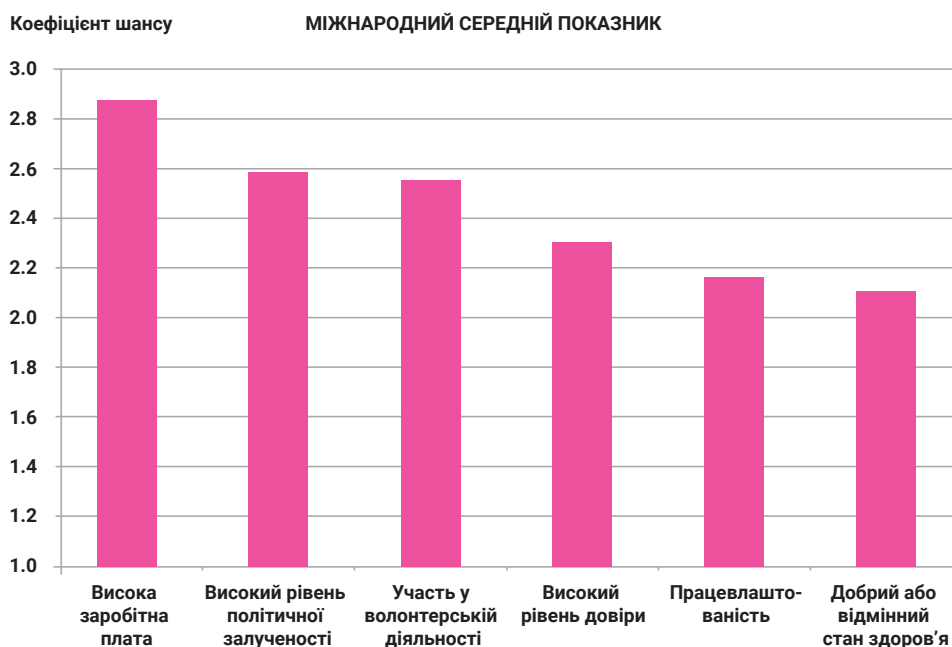
**■ Учнів треба готувати до їхнього майбутнього,
а не до нашого минулого**

Ще з часів Конфуція і Сократа вчителі усвідомлювали подвійну мету освіти: осмислити минуле й підготувати молодь до викликів майбутнього. Коли все ще можна було припускати, що знань, набутих у школі, вистачить на все життя, освіта, звісно, могла зосереджуватись на викладанні фактів і роботі над традиційними пізнавальними вміннями. Але тепер, коли всю потрібну інформацію можна легко отримати через онлайн-пошуковик, а звичайні когнітивні завдання автоматизують і делегують стороннім виконавцям, школа повинна насамперед виховувати людей, які вчитимуться ціле життя.

Навчання протягом усього життя – це постійне навчання й перенавчання в умовах, коли зовнішні обставини постійно змінюються. Це вимагає безперервного процесу реагування, передбачення й дії. Щоб зайняти критичну позицію під час ухвалення рішення, вибору й дії, потрібно вміти аналізувати – відступити на крок від наявної інформації та припущень і подивитися на ситуацію з різних поглядів. Передбачення мобілізує когнітивні навички, – як-от аналітичне і критичне мислення, – й допомагає спрогнозувати, що може знадобитися в майбутньому або

Рис. 1.2: ВИСОКООСВІЧЕНІ ДОРΟΣЛІ МАЮТЬ БІЛЬШЕ ШАНСІВ ДОСЯГНУТИ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ УСПІХІВ

Існує вища ймовірність (коефіцієнт шансу), що дорослі, які досягнули четвертого й п'ятого рівнів за шкалою освіченості, більше зароблятимуть, довірятимуть і братимуть участь у політичному житті, матимуть кращий стан здоров'я й активніше займатимуться волонтерською діяльністю порівняно з дорослими, які досягли лише першого рівня за шкалою освіченості.



Примітка: Коефіцієнти шансу скориговані за віком, статтю, рівнем освіти, мовою та міграційним статусом. Висока заробітна плата – погодинна оплата роботи, яка перевищує середній показник у країні.

*Джерело: Аналіз компетенцій дорослих (PIAAC) (2012, 2015), таблиці A5.13, A5.14.
<http://dx.doi.org/10.1787/888932903633>*

які наслідки матимуть сьогоднішні дії. Уміння аналізувати й передбачати допомагають чинити відповідально й вірити в те, що розвиток подій залежить від нас самих. Так формується здатність активно діяти. Сучасні школи мають допомагати учням постійно розвиватись і зростати, а також віднаходити знову і знову своє місце у мінливому світі.¹⁰

Сьогодні школи мусять готувати учнів до безпрецедентно швидких змін, до професій, яких ще не існує, до розв'язання соціальних проблем, яких ми ще не можемо уявити, і до використання технологій, яких ще не винайшли. А ще вони мають готувати дітей до взаємопов'язаного світу, де вони розумітимуть і оцінюватимуть ситуації з погляду різних думок і світоглядів, успішно і з повагою взаємодіятимуть з іншими і вживатимуть відповідальних дій, щоб досягнути сталого розвитку й колективного добробуту.

Зміцнюючи когнітивні, емоційні й соціальні навички, освіта допоможе людям, організаціям і системам утриматися на плаву й, можливо, навіть процвітати під час непередбачених подій. Вона дасть громадам та інституціям гнучкість, інтелект і оперативність, без яких неможливо досягнути успіху в часи соціальних і економічних змін.

Звичайно, актуальні знання завжди будуть важливими. Новатори і творчі люди зазвичай володіють спеціалізованими навичками в певній галузі. Навчитися вчитися – дуже важливо, але ми завжди вчимося у процесі того, як щось вивчаємо. Успіх в освіті більше не пов'язаний з відтворенням знань – ідеться про те, аби відштовхнутися від того, що ми знаємо, і творчо застосувати ці знання в нових ситуаціях. Епістемічна логіка – тобто те, як мислять науковці, філософи й математики, – бере гору над знанням конкретних формул, імен та місць. Нинішня освіта повинна зосередитися на способах мислення (креативність, критичне мислення, уміння розв'язувати проблеми й формулювати власні судження), способах роботи (спілкування і співпраця), інструментах для роботи (здатність розпізнавати й використовувати потенціал новітніх технологій), а також на здатності жити в багатогранному світі й виконувати роль активних і відповідальних громадян.¹¹

Зазвичай школи ділять проблеми на менші складові й вчать дітей, як ці складові розв'язувати. Але сучасні суспільства створюють цінність, синтезуючи різні галузі знань і створюючи зв'язки між ідеями, які раніше здавалися непов'язаними. Для цього потрібно орієнтуватися в різних галузях і бути готовим учити нове.

У нинішніх школах діти зазвичай вчать індивідуально, а наприкінці навчального року перевіряють їхні індивідуальні досягнення. Але що взаємозалежнішим стає світ, то більше ми потребуємо талановитих партнерів та організаторів. Інновації мало коли є витвором окремих людей, які працюють в ізоляції, – це, скоріше, результат мобілізації й інтеграції знань, а також обміну знаннями і досвідом. Добробут суспільства все більше залежить від уміння людей діяти колективно. Тому школи мусять допомагати учням усвідомити плюралізм сучасного життя. А для цього треба вчити їх співпрацювати, а також винагороджувати цю співпрацю й індивідуальні навчальні успіхи – тоді учні зможуть думати самостійно й діяти заради інших і спільно з іншими.

Насправді ж учні здебільшого сидять за окремим партами й мало часу приділяють спільному навчанню. Цей несподіваний висновок став очевидний після того, як у 2015 році PISA вперше оцінила вміння колективно розв'язувати проблеми. У середньому в країнах ОЕСР менш ніж один із десяти 15-річних учнів зміг упоратися з відносно простим завданням, що вимагало стежити за динамікою групи і вживати дій, аби долати перешкоди й залагоджувати розбіжності з іншими¹² (детальніше див. розділ 6).

Тепер на перший план вийшли соціальні й емоційні навички. Саме вони потрібні, щоб досягати цілей, жити й працювати з іншими, а також керувати емоціями. Йдеться про такі риси характеру як наполегливість, емпатія або вміння подивитися на ситуацію очима іншого, уважність, етичність, мужність і лідерство. По суті, найкращі школи, де я бував, дбали про розвиток якраз таких характеристик. Але те, чи сформує школа характер, залишається для більшості учнів питанням удачі – це залежить від того, чи є це пріоритетом для їхніх учителів, тому що у світі дуже мало освітніх систем, які зробили такі загальні цілі обов'язковими показниками, яких вони сподіваються від учнів.

Соціальні та емоційні навички, своєю чергою, тісно пов'язані з розмаїттям. Вони допоможуть учням жити і працювати у світі, де більшість людей має справу з найрізноманітнішими ідеями, думками й цінностями, а також співпрацює з людьми з різних культур, часто долаючи простір і час за допомогою технологій; у світі, де на їхнє життя впливатимуть не тільки локальні, а й світові проблеми. Ефективна комунікація та належна поведінка в командах, до яких належать представники різних культур, є запорукою успіху у багатьох галузях і залишатиметься такою, бо технологія й далі спрощуватиме спілкування людей з різних куточків світу. Роботодав-

ці все частіше прагнуть наймати людей, які легко адаптуються й можуть застосовувати свої навички і знання в нових умовах. У взаємопов'язаному світі молоді люди мають розуміти складну динаміку глобалізації й бути відкритими до представників різних культурних традицій.

Щоб взаємодіяти з різними позиціями і світоглядами, люди повинні аналізувати причини й наслідки власних і чужих припущень, а для цього треба мати глибоку повагу й інтерес до інших людей та їхніх уявлень. Прийняти чужу позицію чи переконання не значить автоматично погодитися з ними. Проте вміння дивитися на світ крізь кілька призм допомагає удосконалити чи, навпаки, поставити під сумнів власні погляди й ухвалити свідоміші рішення. Якщо ми цього не розуміємо, то будуюмо освітню систему на піску. Ми зміцнюємо кордони, але втримати їх перед реальністю взаємозалежності нам не вдасться.

Проблема в тому, що розвиток когнітивних, соціальних і емоційних навичок вимагає зовсім іншого підходу до навчання і викладання, а також іншої когорти вчителів. Якщо навчання передбачає тільки передачу готових знань, країна може дозволити собі низькопрофесійних вчителів. А коли якість викладання низька, влада, як правило, диктує вчителям, що їм потрібно робити і як саме цього досягнути, використовуючи промислову організацію праці. Виклик полягає в тому, щоб залучити до вчителювання професіоналів, які працюють з високим рівнем автономії й в рамках культури співробітництва. Залучити компетентних фахівців, етичних педагогів, людей, які постійно вчать і співпрацюють з іншими, творців інновацій, лідерів змін і будівничих спільнот.

Однак такі люди не хочуть працювати як взаємозамінні гвинтики у школах, організованих як робочі місця Тейлора, де основний акцент на адміністративних формах підзвітності, а роботою керують бюрократичні системи управління і контролю. Щоб залучити талановитих людей, сучасні школи повинні змінити організацію роботи так, щоб на зміну бюрократичним та адміністративним формам контролю прийшли професійні стандарти. Минуле дбало про передачу знань від вчителя до учня, майбутнє – про спільне набуття знань і досвіду.

Минуле було розділене: різні вчителі, різні дисципліни, різні очікування щодо майбутньої кар'єри; школи, які цілий час тримали учнів у приміщенні, а решта світу була за його межами; брак взаємодії з сім'ями і небажання співпрацювати з іншими школами. Майбутнє має бути інтегроване й приділяти найбільшу увагу взаємозв'язку між предметами

й інтеграції учнів. Навчання має бути тісно пов'язане з реальністю й сучасними проблемами та користати зі щедрих ресурсів спільноти. Ефективні навчальні середовища постійно творять синергію і шукають, як удосконалити професійний, соціальний і культурний капітал. Вони працюють над цим із сім'ями та громадами, з університетами, компаніями, а особливо з іншими школами та навчальними середовищами. Йдеться про створення інноваційних партнерств. Ізоляція у світі комплексних навчальних систем серйозно обмежує потенціал.

У минулому учні вивчали окремі предмети – в майбутньому навчання має бути проектне й давати досвід, що виходитиме за рамки предметних дисциплін. Минуле було ієрархічне; майбутнє – засноване на співпраці й сприйнятті вчителів та учнів як джерел знань і співтворців. У минулому різних учнів навчали однаково. Тепер шкільні системи повинні прийняти розмаїття і запровадити індивідуалізовані підходи до навчання. Цілями минулого були стандартизація і дотримання норм: учнів ділили на вікові групи й навчали за однією стандартною програмою, оцінюючи всіх одночасно. У майбутньому вчитель будуватиме підхід до навчання на основі захоплень і здібностей учнів, а також допомагатиме учням персоналізувати навчання й оцінювання, щоб сприяти залученню й розвитку талантів. Учнів заохочуватимуть до винахідливості.

Шкільні системи повинні усвідомити, що люди вчаться по-різному й різними способами на різних етапах свого життя. Вони мають по-новому давати освіту – так, щоб навчання було в руках учнів і щоб це сприяло їхній успішності. Навчання – це не місце, а діяльність.

Раніше школи були технологічними острівцями, а технологія підтримувала наявну практику. Учні значно скоріше опанували новітні технології, ніж їхні школи. Тепер школи повинні скористати з технологічного потенціалу, щоб позбутися застарілих уявлень і поєднати учнів із джерелами знань, інноваційними програмами й одне з одним.

У минулому освітня політика дбала про забезпечення освіти; тепер вона повинна зосередитися на результатах, перестати дивитися вгору на владу, а роззирнутися довкола: на іншого вчителя, іншу школу, іншу країну. Раніше адміністратори приділяли особливу увагу управлінню школами; тепер вони повинні зосередитися на тому, як навчати лідерства, а директори шкіл мають підтримувати, оцінювати й розвивати талановитих учителів і формувати інноваційні навчальні середовища. Минуле дбало про контроль якості, майбутнє – про забезпечення якості.

Проблема в тому, що держава не може вимагати таких системних трансформацій, бо це закінчиться поверхневими змінами. Виключно місцева ініціатива теж не може привести до радикальних змін.

Чиновники не можуть впроваджувати інновації в класі, зате можуть допомогти з підготовкою змін та інформувати про них, а також сформулювати концепцію навчання 21-го століття. Уряд відіграє ключову роль як платформа і посередник, як мотиватор і той, хто створює можливості. Влада може забезпечувати ресурси, формувати сприятливий політичний клімат і використовувати важелі звітності, щоб заохочувати нові практики.

Освітня система повинна вміти визначати основних агентів змін, підтримувати їх, а також дбати про ефективніші підходи до масштабування й поширення інновацій. Потрібно шукати кращі способи, як розпізнати й винагородити успіхи, а також допомагати новаторам, щоб ті не боялися ризикувати й генерувати нові ідеї. Минуле – це громадське проти приватного; майбутнє – це громадське спільно з приватним.

Ці виклики здаються дуже складними, але багато освітніх систем активно шукають інноваційні рішення. І знаходять не тільки локальні рішення, а й системні.

■ Приклади для натхнення

Існує одна історія про водія, який темної ночі виявив, що загубив ключі від автомобіля. Він безперестанку шукав їх при світлі ліхтаря. Хтось запитав його, чи це те місце, де він загубив ключі. «Ні, – відповів той, – але це єдине місце, де щось видно».

В освітній галузі теж існує давня звичка дивитися на те, що найближче і що найліпше видно. Можливо, це не найкраще місце для пошуку, але саме там є знайомі питання і відповіді. Прогрес в освітній галузі часто оцінюють на основі того, що найлегше виміряти, а не того, що найважливіше. А дискусії з питань освіти часто стосуються тільки того, що відбувається у місцевих школах, і не порівнюють їхні успіхи з тим, чого досягнули заклади деінде.

Глобалізація серйозно впливає на економіку, сферу працевлаштування й повсякденне життя, тоді як освіта залишається локальним, внутрішнім процесом. Освітні системи мають звичку будувати «стіни», які розділяють учителів, школи або самі системи й не дають вчитися одне в одного. Школи й учителі не мають як ділитися знаннями через те, як організовані школи і як побудоване управління інформацією. Ті, що

управляють освітніми системами, знають їхні сильні й слабкі сторони, натомість ті, що власне надають освітні послуги, – директори шкіл і вчителі – часто не здогадуються про них або не знають, як поліпшити свою діяльність на основі цієї інформації.

Такі ж стіни відокремлюють освітні системи різних країн, так що ті мають мало шансів проаналізувати освітню політику, яку запроваджують за кордоном. Іншими словами, вони не вчаться на досвіді інших країн. І це дуже прикро, адже в освітній галузі потрібно експериментувати з альтернативними політиками і практиками з етичних міркувань, оскільки це стосується життя і майбутнього молоді.

Ось чому міжнародний порівняльний аналіз такий важливий. Він показує, що можливо в освітній царині з погляду якості, рівності й ефективності послуг, що їх досягнули світові лідери освітньої галузі. Такий аналіз допоможе політикам встановити досяжні цілі, засновані на показниках, які можна виміряти. Він також допоможе зрозуміти, як різні освітні системи розв'язують подібні проблеми. А чи не найважливіше те, що міжнародна перспектива дає змогу політикам і практикам виробити чіткіше уявлення про освітні системи і краще усвідомити концепції й структури, сильні й слабкі сторони, що лежать в основі цих систем. Перш ніж змінити й поліпшити освітню систему, її треба зрозуміти.

Порівняльний аналіз з іншими державами демонструє темпи змін у розвитку освіти. Розгляньмо Сполучені Штати й Республіку Корею. У 1960-х роках США мали найбільше у світі молодих людей, які успішно завершили середню школу.¹³ Сполучені Штати були не тільки економічною та військовою потугою, а й наддержавою в галузі освіти й, забезпечуючи загальний доступ до навчання, отримували величезну вигоду від свого статусу. Інвестиції у загальну шкільну освіту допомогли цій державі добитися економічного успіху.

Але в 1970-х і 1980-х інші країни почали наздоганяти США. У 1990-х Сполучені Штати спустилися з першого місця за відсотком випускників до тринадцятого. США й далі випереджають більшість інших країн за кількістю людей віком 55–64 роки, які мають і середню, і вищу освіту¹⁴, проте частка випускників серед молодших вікових груп знизилася до середнього показника. Сполучені Штати не спустилися на дно, але й уперед не пішли, бо все більше й більше країн перевершують їх за рівнем освіти.

Натомість Республіка Корея у 1960-х роках мала такий рівень життя, як тепер Афганістан. Країна пасла задніх в освітній галузі. Сьогодні ж

Республіка Корея має найбільший у світі відсоток підлітків, які успішно закінчили середню школу.¹⁵ Республіка Корея перетворилася на високо-технологічну економіку, фундаментом якої є освіта. (Дехто стверджує, що висока продуктивність у Республіці Корея та інших східноазійських освітніх системах дорого коштує учням, які часто скаржаться на невдоволення життям. Але, згідно з результатами останнього циклу дослідження PISA, деякі високоефективні освітні системи – зокрема Естонія, Фінляндія, Нідерланди і Швейцарія – демонструють хороші результати навчання, а їхні учні при цьому задоволені життям: ось і урок для Східної Азії.)

Звичайно, міжнародні дослідження якості мають підводні камені. Розробити надійні тести не так просто. Критерії успіху потрібно визначити так, щоб їх можна було порівняти між різними країнами. Крім того, вони повинні бути значущими на національному рівні. Тестування мусять проводитися в однакових умовах, щоб результати можна було порівняти. Крім цього, політики часто трактують результати вибірково, аби підтримати наявну політику, а не сприймають їх як інструмент для дослідження альтернатив.

Незадовго до того, як у грудні 2016 року мали оприлюднити результати останнього циклу PISA, люди з усього світу телефонували мені й питали, які ж несподіванки приховують рейтингові таблиці. Проте міжнародний порівняльний аналіз на кшталт PISA не може приховувати ніяких несподіванок. Якість і рівність у царині освіти – це результат цілеспрямованих, ретельно продуманих і систематично реалізованих політик і практик. Коли результати PISA засвідчують швидкий прогрес, що його здійснили ті чи ті шкільні системи, навіть ті, хто стверджує: мовляв, освіту можна покращити тільки у світовому масштабі або відносний рейтинг країн відображає соціальні та культурні умови, – мусять визнати, що освіту можна поліпшити. Найдивовижніший урок PISA полягає в тому, що попри численні відмінності успішні школи й системи освіти мають певні риси, що виходять за межі культурних, національних і мовних кордонів. Ось чому варто вивчати освіту з глобальної точки зору.

Настав час запитати себе: чого ми можемо навчитись у найрозвиненіших шкільних систем світу? Як їхній досвід може стати в пригоді учням, вчителям та освітнім лідерам в інших країнах? Як чиновники й творці політики можуть скористатися досвідом країн, які стикаються з аналогічними проблемами, і ухвалювати більш обґрунтовані рішення? Чому так важко брати приклад із міжнародних моделей і перестати повторювати ті самі помилки? Ці питання сьогодні нагальні як ніколи. Настав час відповісти на них.

2. Розвінчання міфів

Міжнародні дослідження якості освіти на кшталт PISA є дзеркалом, що показує країнам, як ті працюють порівняно з іншими. Вони також виявляють багато хибних припущень, які стоять на шляху поліпшення освіти.

Бідні завжди погано вчитимуться у школі. Бідність – це вирок

Вчителі по всьому світу силкуються компенсувати несприятливі обставини, в яких живуть їхні учні. При цьому деякі люди свято переконані, що бідність – це вирок. Результати PISA показують, що це хибне припущення і що не існує заздалегідь визначених позитивних чи негативних сценаріїв, що чекають на ту чи ту соціальну групу.

Це палиця з двома кінцями. З одного боку, в усіх країнах, які беруть участь у PISA, результати навчання пов'язані з соціальним становищем учнів і шкіл, що становить серйозну проблему для вчителів і закладів освіти.¹ З іншого боку, взаємозв'язок між соціальним статусом і результатами навчання різний у різних освітніх системах, що свідчить про те, що учні з бідних сімей не завжди погано вчать. Під час дослідження PISA 2012 року 10 % п'ятнадцятирічних підлітків з найбідніших родин у Шанхаї показали кращі результати з математики, ніж 10 % найпривілейованіших школярів у Сполучених Штатах і в багатьох інших державах.² Так само за результатами PISA 2015 року 10 % найбідніших учнів в Естонії та В'єтнамі продемонстрували такі ж успіхи, як середньостатистичні школярі у країнах ОЕСР (див. Рис. 1.1).

Якщо найбідніші учні в Естонії, Шанхаї й В'єтнамі можуть досягнути не менших успіхів, ніж звичайні учні в західних країнах, то чому найбідніші діти з Заходу не можуть продемонструвати ті ж результати, що і їхні ровесники в Естонії, Шанхаї та В'єтнамі?

Діти з подібних соціальних верств досягають різних успіхів залежно від школи, де вони вчаться, або країни, де живуть. Країнам, де бідні школярі добре вчаться, вдається пом'якшувати соціальну нерівність. Деякі з них залучають найталановитіших учителів до найскладніших класів і найздібніших керівників до найбідніших шкіл, а також надають педагогам усю необхідну підтримку. Вони впроваджують високі стандарти й заохочують усіх учнів їх досягати. А ще використовують навчальні методики, які дають змогу учням із різних родин вчитися так, як їм найзручніше.

У всіх країнах є відмінники, але мало які держави дають шанс на успіх усім школярам. Рівні освітні можливості – це не тільки запорука соціальної справедливості, а й спосіб ефективніше використовувати ресурси й гарантувати, що всі люди можуть внести свою лепту в розвиток суспільства. Зрештою, те, як ми навчаємо дітей з найбільш вразливих родин, характеризує нас як суспільство.

Деякі американські критики стверджують, що міжнародний порівняльний аналіз освітніх систем не має великої користі, бо Сполучені Штати мають значно більше учнів із бідних родин, ніж інші держави. Проте США володіють значно більшими соціально-економічними перевагами порівняно з іншими. Це багата країна, яка витрачає більше грошей на освіту, ніж більшість держав. Літні американці мають вищий рівень освіти, ніж їхні ровесники в інших країнах, що, своєю чергою, стає великою перевагою для їхніх дітей. Крім того, відсоток учнів, які мають низький соціально-економічний статус, майже дорівнює середньому показникові серед держав ОЕСР.

Минулі оцінювання PISA показали, що у Сполучених Штатах соціально-економічне становище дуже сильно впливає на успішність учнів. Тобто у США результати навчання двох учнів з різних соціально-економічних верств відрізняються набагато сильніше, ніж у країнах ОЕСР.

Що таке PISA

В основі PISA лежить узгоджений на міжнародному рівні набір тестів з математики, читання, природничих дисциплін і низки інноваційних галузей, що їх проводять кожні три роки серед репрезентативних вибірок 15-річних учнів у країнах-учасницях програми. У дослідженні беруть участь саме п'ятнадцятирічні підлітки, оскільки в більшості країн світу учні цього віку ще здобувають обов'язкову середню освіту.

PISA тісно співпрацює з Програмою ОЕСР з міжнародного оцінювання компетенції дорослих (PIAAC), яка оцінює навички грамотності, лічби й користування інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ) серед осіб у віці 16–65 років. PISA зорієнтована в минуле й аналізує, як ефективні шкільні системи заклали основу для життєвого успіху, тоді як PIAAC дивиться уперед на те, як початкові навички сприяють подальшому навчанню й досягненню вагомих економічних, трудових і соціальних результатів.

PISA оцінює предметні знання, а також те, чи вміють учні застосовувати їх творчо, зокрема в незнайомих контекстах.

Структура оцінювання залишається незмінною з 2000 року, коли тестування провели вперше, тому що це дає змогу порівнювати результати нового оцінювання PISA з попереднім. PISA дає змогу простежити, як зміни в освітній політиці впливають на навчальні результати.

Чималі зусилля спрямовані на те, щоб відобразити в матеріалах збалансоване культурне й мовне розмаїття, а також щоб забезпечити якісну розробку тестів, переклад, вибірку і збір даних.

PISA – це колективний проект. Провідні експерти у країнах-учасницях ухвалюють рішення щодо масштабу й характеру оцінювання PISA і того, яку загальну інформацію потрібно зібрати й врахувати. Уряди аналізують ці рішення з погляду спільних інтересів та освітньої політики.

Саме тут настає найцікавіший момент: результати PISA зі Сполучених Штатів також показують, як можна розірвати порочне коло, коли серйозна різниця в результатах навчання веде до нерівних життєвих можливостей і низької соціальної мобільності.

У 2006–2015 роках Сполученим Штатам вдалось успішніше за решту країн-учасниць PISA послабити зв'язок між соціальним статусом і успішністю учнів. Ідеться ось про що: у 2006 році відмінні результати з природничих дисциплін продемонстрував тільки кожен п'ятий п'ятнадцятирічний американський школяр з бідної родини. У 2015 році це виявилось під силу майже кожному третьому. Частка учнів, які потенційно могли реалізувати американську мрію про соціальну мобільність, усього за одне десятиліття зросла на 12 процентів. Навіть якщо різниця між досягненнями учнів з благополучних і незаможних родин у США досі існує, ці дані показують, що поліпшити ситуацію можливо – і то дуже швидко (Рис. 2.1).

Іммігранти знижують загальну успішність шкільних систем

Останнім часом тисячі мігрантів і прохачів притулку – серед них, як ніколи досі, багато дітей – наважилися перепливати море й подолати барикади з колючого дроту, щоб дістатися до безпеки і кращого життя в Європі. Чи готові наші школи допомогти учням-мігрантам інтегруватися в нові спільноти? І чи вдасться їм підготувати всіх учнів до світу, де люди матимуть бажання й можливість співпрацювати з іншими людьми з інших культурних традицій? Багато хто вважає, що це просто неможливо.

Але задумаємось: результати PISA не показують жодного зв'язку між часткою учнів-мігрантів у країні й загальною успішністю учнів (Рис. 2.2). Навіть учні-мігранти з однаковим соціальним статусом демонструють дуже різні результати в різних країнах. Певну роль відіграє те, яку освіту діти отримали до того, як мігрували в іншу країну. Однак вирішальне значення має те, де вони поселилися.

Наприклад, діти мігрантів з арабських країн, які оселилися в Нідерландах, набрали на 77 балів – еквівалент двох шкільних років – більше, ніж учні з тих же країн, які оселилися в Катарі. І це враховуючи соціально-економічні відмінності між учнями. Крім того, вони набрали на 56 балів більше, ніж їхні однолітки, які оселилися в Данії.

Учні, які народилися в Китаї та згодом переїхали деінде, завжди вчаться краще за своїх однолітків практично в кожній країні призначення. Хоча тут, знову ж таки, має значення, що це за країна. В Австралії китайські мігранти першого покоління набрали 502 бали, як і їх австралійські ровесники, тоді як китайські мігранти другого покоління набрали 592 бали, на два шкільні роки перевершивши своїх австралійських однолітків. Тобто, навіть з урахуванням соціально-економічного статусу, ці учні-мігранти змогли отримати більше користі від австралійської шкільної системи, ніж школярі, які народилися в Австралії.

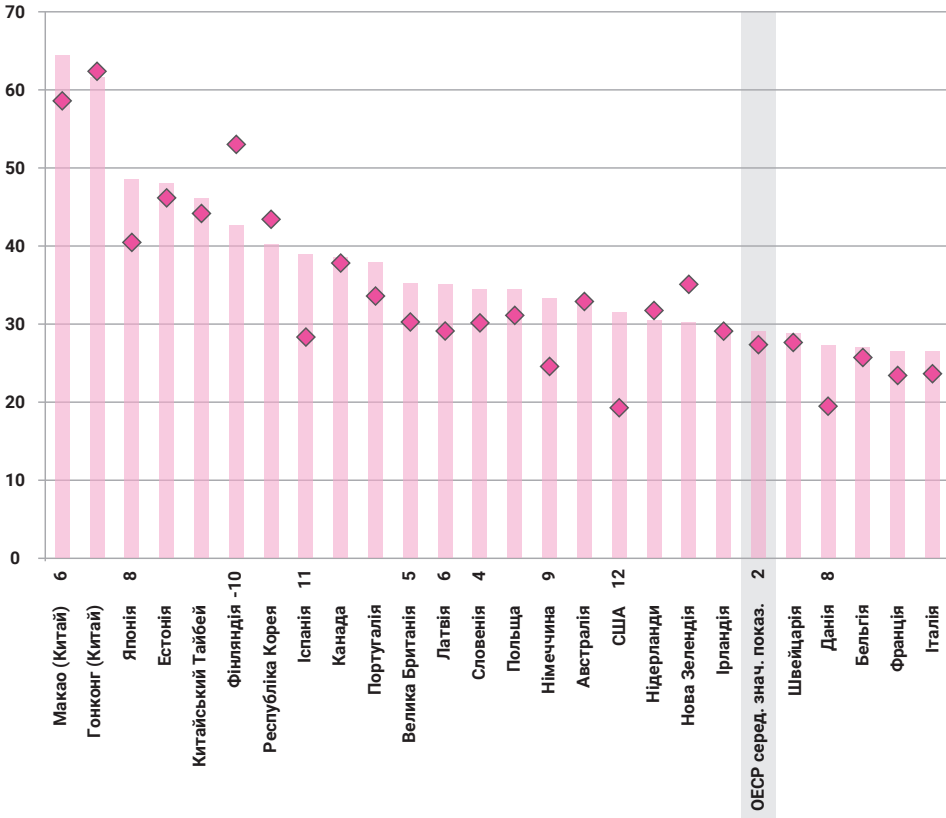
У 2006–2015 роках розрив між показниками продуктивності учнів-мігрантів та учнів, які не мають такого досвіду, у країнах ОЕСР скоротився. Зміни були особливо разючими в Бельгії, Італії, Португалії, Іспанії та Швейцарії.³

Наприклад, за цей період учні-мігранти в Португалії набрали на тестах із природничих дисциплін на 64 бали більше – еквівалент приблизно двох шкільних років, – тоді як школярі без досвіду міграції набрали тільки на 25 балів більше. Учні-мігранти в Італії поліпшили свої показники з природничих наук на 31 бал, а учні-мігранти в Іспанії – на 23 бали, тоді як успішність школярів без досвіду міграції не змінилася. У жодній з країн поліпшення не можна пояснити демографічними змінами в середовищі мігрантів. Наприклад, у 2015 році в Італії та Іспанії було приблизно на 30 відсотків менше учнів-мігрантів, які мають освічених батьків, ніж у 2006 році.

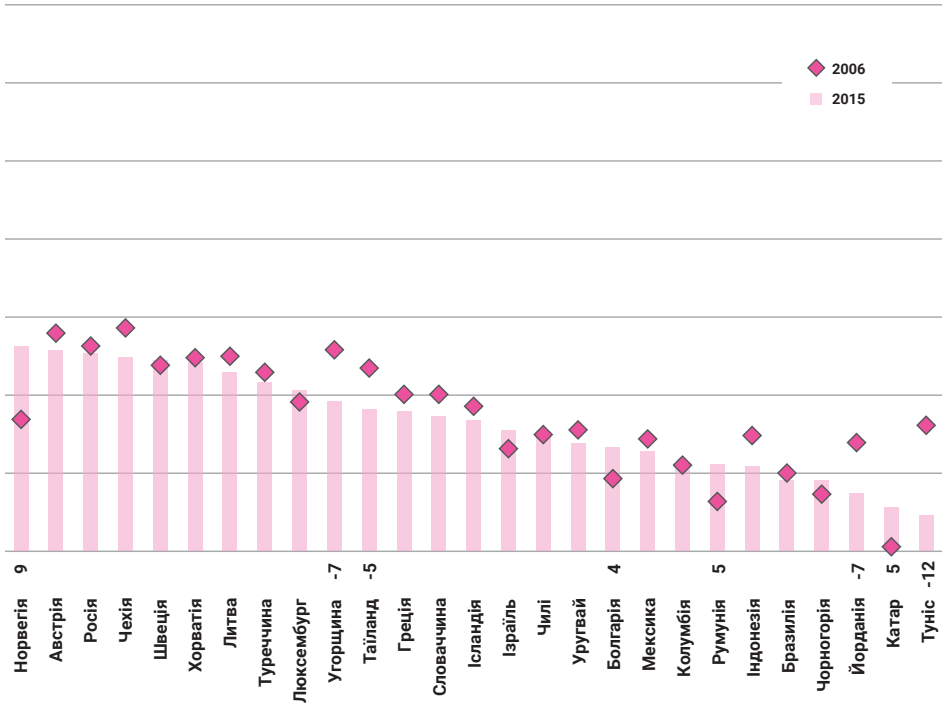
Ця ситуація демонструє, що змінити політику й практичні методики й допомогти учням-мігрантам реалізувати власний потенціал цілком під силу.

Рис. 2.1: ШКОЛЯРИ З БІДНИХ РОДИН МОЖУТЬ ПОДОЛАТИ ПЕРЕШКОДИ НА СВОЄМУ ШЛЯХУ Й СТАТИ ОДНИМИ З НАЙУСПІШНІШИХ УЧНІВ У СВІТІ

% СТІЙКИХ УЧНІВ



Примітка: У цьому розумінні стійкий учень – це той, що за індексом економічного, соціального і культурного статусу PISA належить до нижньої чверті, проте за успішністю – до верхньої чверті учнів серед усіх країн після врахування соціально-економічного статусу. Різниця між часткою стійких учнів у 2006 і 2015 роках вказана поруч із назвою країни / економіки. Вказана тільки статистично значуща різниця.



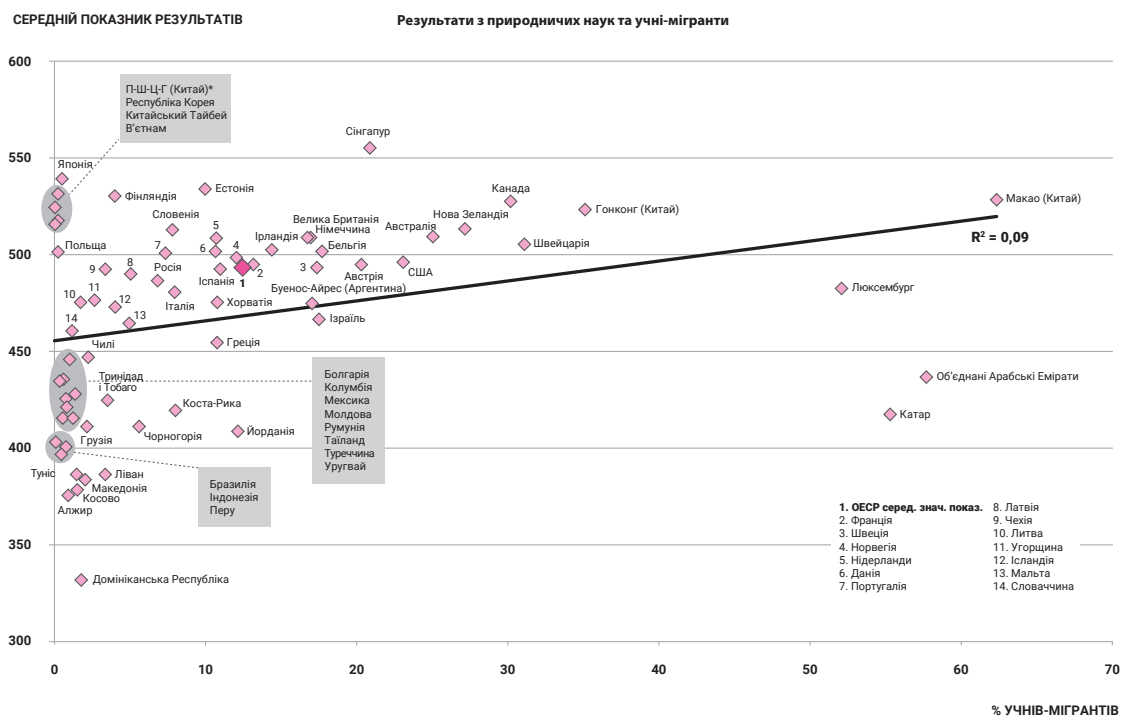
Країни та економіки перелічені в порядку зниження відсотка стійких учнів у 2015 році.

Джерело: ОЕСР, база даних PISA-2015, таблиця І.6.7.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933432860>

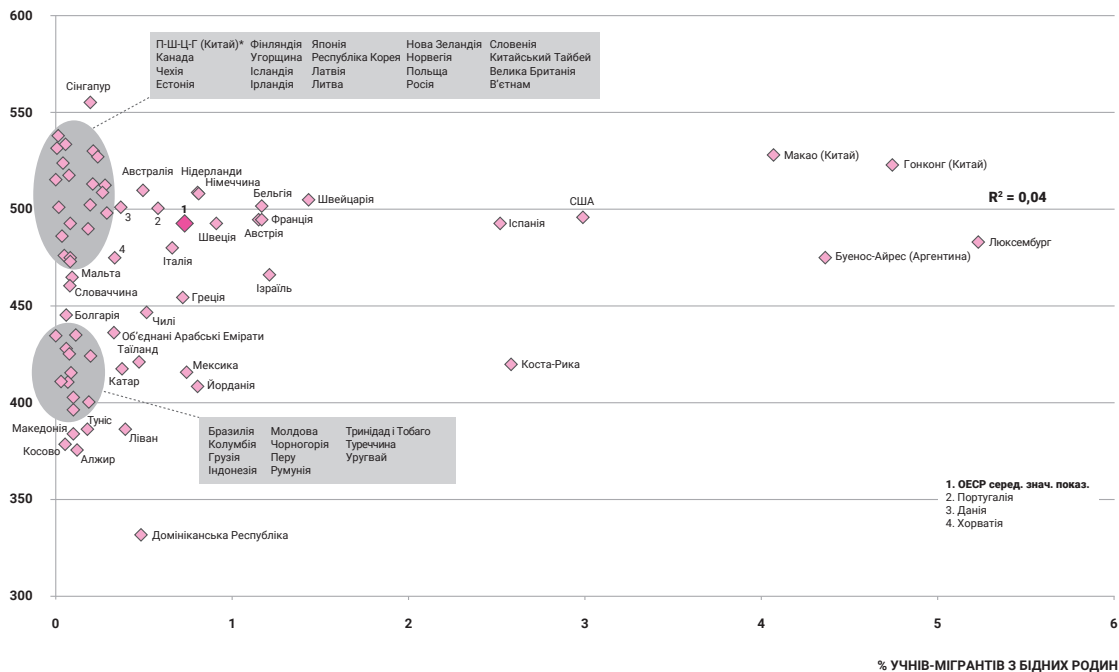
НАЙКРАЩИЙ КЛАС У СВІТІ / РОЗВІНЧАННЯ МІФІВ

Рис. 2.2: КІЛЬКІСТЬ УЧНІВ-МІГРАНТІВ НЕ ВПЛИВАЄ НА СЕРЕДНІЙ ПОКАЗНИК РЕЗУЛЬТАТІВ КРАЇНИ



СЕРЕДНІЙ ПОКАЗНИК РЕЗУЛЬТАТІВ

Результати з природничих наук та учні-мігранти



* Стосується Пекіну–Шанхаю–Цзянсу–Гуандуну (Китай).

Джерело: ОЕСР, база даних PISA-2015, таблиця I.7.3.
<http://dx.doi.org/10.1787/888933432897>

Успішна освіта дорого коштує

Країни мусять інвестувати в освіту, якщо хочуть, аби їхні громадяни вели продуктивне життя. Однак великі інвестиції в освіту не гарантують, що освіта відразу поліпшиться.

PISA свідчить про тісний взаємозв'язок між витратами на одного учня і результатами навчання, коли йдеться про країни, які інвестують менш як 50 000 доларів США на одного учня віком від 6 до 15 років. Однак у країнах, які витрачають більше, – а отже, у більшості країн ОЕСР – жодного зв'язку між витратами на одного учня і середньою успішністю немає (Рис. 2.3).

П'ятнадцятирічні школярі в Угорщині, яка витрачає 47 000 доларів США на одного учня у віці від 6 до 15 років, демонструють такі ж успіхи, що й учні з Люксембургу, що тратить понад 187 000 доларів США на одного учня, – і це після врахування різниці в купівельній спроможності. Тобто Люксембург не отримує ніяких переваг порівняно з Угорщиною, хоч і витрачає у чотири рази більше за неї.

Успіх залежить не від того, скільки грошей ви тратите, а від того, як ви їх використовуєте.

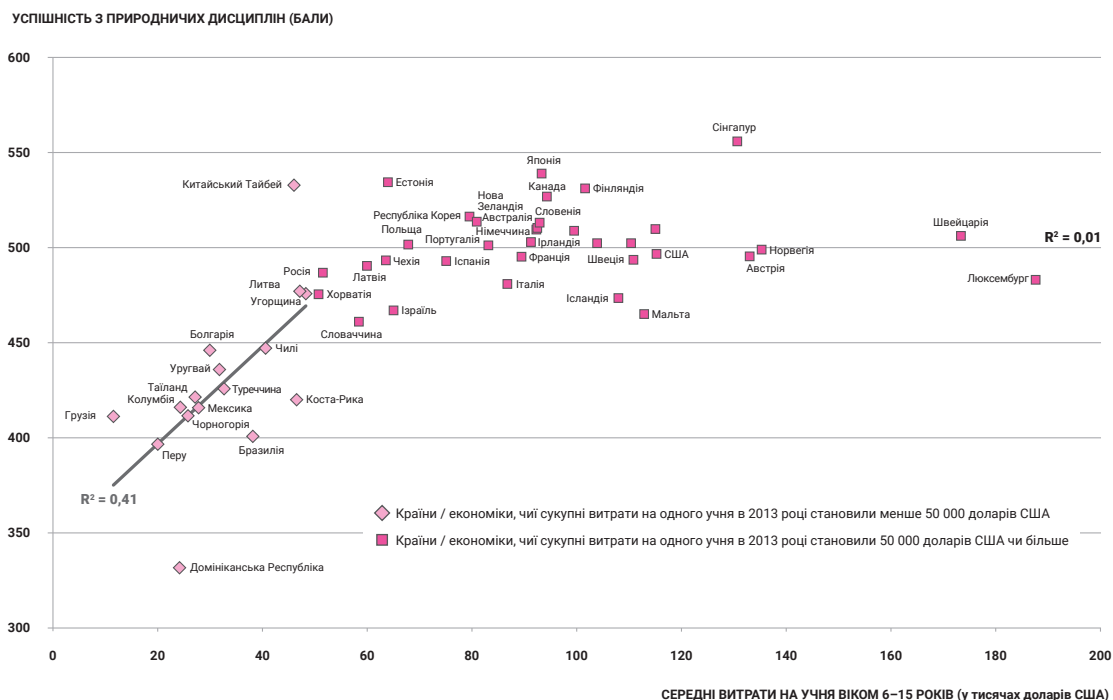
Менші класи завжди гарантують кращі результати

Виступати за менші класи політично вигідно, але немає міжнародних даних, які б доводили, що зменшити розмір класів – найкращий спосіб поліпшити результати.

Навпаки, менші класи часто забирають фінансування, яке було б доцільніше витратити деінде – наприклад, на вищу заробітну плату для вчителів. Найуспішніші освітні системи згідно з PISA зазвичай надають пріоритет якості викладання, а не розміру класів. Щоразу, як їм доводиться вибирати між меншими класами й інвестиціями у вчителів, вони обирають друге.

Менші класи справді відкривають можливості для нових, ефективніших підходів, і за сприятливих умов це дає кращі результати. Але це часто хибний підхід – адже країни можуть витратити свої гроші тільки один раз. А що менші класи, то менше доступних коштів для того, щоб підняти зарплату вчителям і дати їм нові професійні можливості, а учням – більше часу для навчання.

Рис. 2.3: ПІСЛЯ ПЕВНОЇ МЕЖІ ЖОДНОГО ЗВ'ЯЗКУ МІЖ РІВНЕМ ВИТРАТ НА ОДНОГО УЧНЯ І СЕРЕДНІМИ ПОКАЗНИКАМИ УСПІШНОСТІ НЕМАЄ



Примітка: Показані тільки країни й економіки з доступними даними. Значущий зв'язок ($p < 0,10$) показаний чорною лінією. Незначущий зв'язок ($p > 0,10$) показаний сірою лінією. Показники витрат скориговані з урахуванням відмінностей у купівельній спроможності.

Джерело: ОЕСР, база даних PISA-2015, таблиці I.2.3 та II.6.58.
<http://dx.doi.org/10.1787/888933436215>

Попри брак доказів, що підтверджували б переваги менших класів, багато країн далі вважають їх пріоритетом. Учителі, батьки й політики віддають перевагу невеликим класам, бо вбачають у них запоруку кращої, більш персоналізованої освіти. У 2005–2014 роках публічний тиск і демографічні зміни підштовхнули уряди країн ОЕСР скоротити розмір класів у молодшій школі в середньому на 6 %.⁴

У приблизно той же період, з 2005 до 2015 року, зарплати вчителів початкової школи у країнах ОЕСР збільшилися всього на 6 %, а у третині країн ОЕСР взагалі зменшилися. Вчителі початкових класів тепер отримують тільки 88 % від того, що заробляють інші фахівці з вищою освітою.⁵ Якщо зарплати вчителів не конкурентоспроможні, вчителі не інвестуватимуть у себе, а навіть якщо й інвестуватимуть, то, скоріше на все, підуть зі школи, якщо в іншому місці їхній досвід більше цінуватимуть і краще оплачуватимуть.

Що більше часу на навчання – то вища успішність

Різні освітні системи передбачають різну кількість часу для навчання, зокрема в позашкільний час. Що більше часу учні вивчають певний предмет, то більших успіхів досягнуть, – принаймні так кажуть.⁶ Тому чиновники-освітяни й батьки, які виступають за довші шкільні дні, до певної міри мають рацію. Але якщо порівняти країни з цього погляду, все виявиться навпаки: країни, де діти більше часу проводять у класі, мають гірші результати PISA (Рис. 2.4А). Як таке може бути?

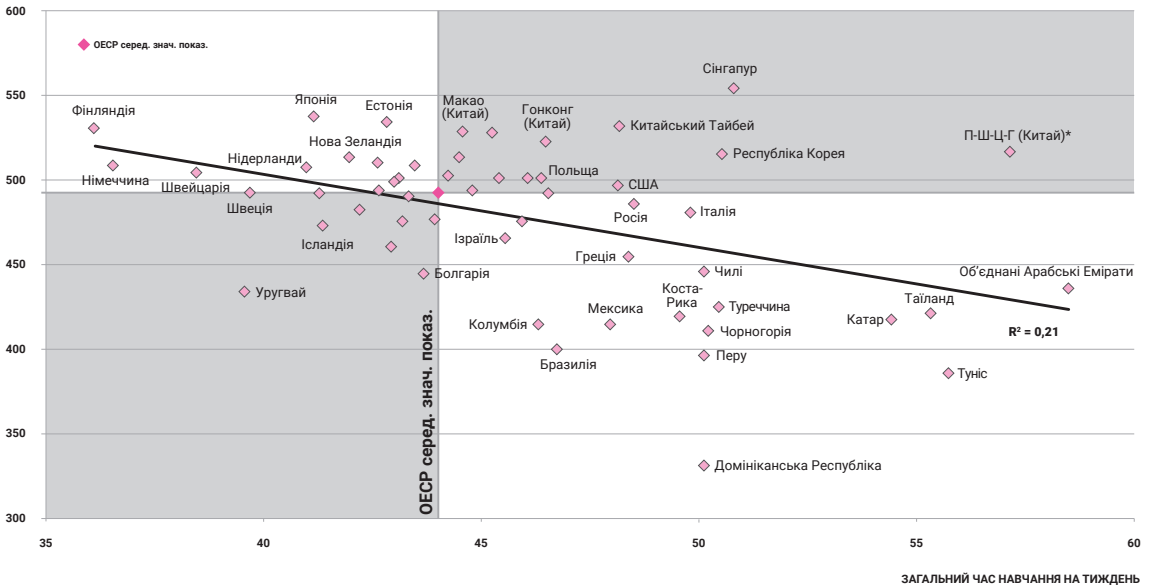
Насправді все досить просто. Результати навчання завжди залежать від кількості та якості навчальних можливостей. Якщо підтримувати якість викладання на тому ж рівні, збільшення часу для навчання дасть хороші результати. Але якщо підвищити якість викладання, то кращих результатів вдасться досягнути, не збільшуючи часу, що його учні проводять у класі.

Наприклад, у Японії і Республіці Корея учні набирають майже однакові бали з природничих дисциплін. Проте в Японії школярі вчать близько 41 години на тиждень (28 годин у класі й 14 годин після уроків), тоді як у Республіці Корея – 50 годин на тиждень (30 годин у класі й 20 годин після уроків).

У Тунісі й Пекіні–Шанхаї–Цзянсу–Гуандуні – чотирьох муніципалітетах і провінціях Китаю, які брали участь в оцінюванні PISA 2015 року, – учні

Рис. 2.4А: КРАЇНИ, ДЕ УЧНІ ВЧАТЬСЯ ДОВШЕ, НЕ ЗАВЖДИ ДЕМОНСТРУЮТЬ НАЙКРАЩІ РЕЗУЛЬТАТИ З ПРИРОДНИЧИХ НАУК У ДОСЛІДЖЕННІ PISA

БАЛИ НА ТЕСТАХ PISA З ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН



Примітка: Загальний час навчання охоплює час, затрачений на роботу в класі, домашнє завдання, додаткові заняття й приватне навчання.

* Стосується Пекіну–Шанхаю–Цзянсу–Гуандуну (Китай).

Джерело: ОЕСР, база даних PISA-2015, малюнки I.2.13 і II.6.23.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933436411>

проводять 30 годин на тиждень у школі й 27 годин вчать після школи. При цьому середній показник китайських міст / провінцій з природничих дисциплін становить 531 бал, тоді як у Тунісі – 367 балів (Рис. 2.4В). Ці відмінності свідчать про якість освітньої системи й ефективність навчання у класі, а також про те, чи можуть учні вчитись у позаурочний час.

Більшість батьків хотіли б, щоб їхні діти вчилися у таких школах, де вони набудуть хороших академічних знань і вмінь та водночас матимуть достатньо часу для позашкільних занять – як-от театральних, музичних або спортивних гуртків, що розвиватимуть соціальні та емоційні навички і сприятимуть їхньому благополуччю. Це завжди питання балансу. Фінляндія, Німеччина, Швейцарія, Японія, Естонія, Швеція, Нідерланди, Нова Зеландія, Австралія, Чехія і Макао (Китай) уміють збалансувати час, виділений на навчання, й академічну успішність.

Успіхи в навчанні залежать від успадкованого таланту

Багато педагогів-психологів переконані, що успішність – це здебільшого плід успадкованого інтелекту, а не важкої праці. PISA не тільки перевіряє, що знають 15-річні школярі, а й запитує їх, що, на їхню думку, криється за їхнім успіхом або невдачею під час тестування. У багатьох країнах учні відразу звинувачують усіх, крім себе. У 2012 році троє з чотирьох школярів у Франції – країні, що має посередні результати згідно з PISA, – заявили, що навчальні матеріали надто складні. Двоє з трьох сказали, що вчитель не зацікавив їх матеріалом, а кожен другий сказав, що вчитель не дуже добре пояснив основні поняття або ж «просто не пощастило».⁷

У Сінгапурі все зовсім інакше. Учні вірять у те, що їм усе вдасться, якщо докласти зусиль. Вони вважають, що вчителі допомагають їм досягти успіху. Те, що в деяких країнах учні переконані, що успіхи в навчанні – це результат важкої праці, а не успадкованого інтелекту, означає, що освітня система й суспільство загалом може змінити ставлення учнів до школи і досягнень.

Один із найважливіших висновків PISA полягає в тому, що в більшості країн, де вважається, що аби досягнути успіхів, учні мусять багато працювати, практично всі школярі рік за роком демонструють високі досягнення (див. Розділ 3).

Порівняння шкільних оцінок і результатів PISA також показує, що учні з кращим соціально-економічним статусом отримують вищі оцінки за роботу в класі, ніж їхні ровесники з бідніших родин, – такого висновку дійшли, врахувавши навички читання, навчальні звички й ставлення учнів до школи і навчання.⁸ Така ситуація може мати далекосяжні наслідки з двох причин: по-перше, учні часто формують сподівання щодо подальшої освіти та кар'єри на основі шкільних оцінок, а по-друге, саме на основі оцінок школи відбирають учнів для академічно орієнтованих програм, а потім для вступу до університету.

Освітні системи навряд чи стануть ефективними, поки не визнають, що за достатніх зусиль і підтримки кожна дитина може добре вчитись і досягати успіху.

Деякі країни мають кращу освіту завдяки власній культурі

Дехто стверджує: мовляв, порівнювати освітні системи країн з різними культурами безглуздо, оскільки освітня політика і практика спираються на певні культурні норми і традиції. А отже, порівнювати можна тільки країни з подібними культурними нормами.

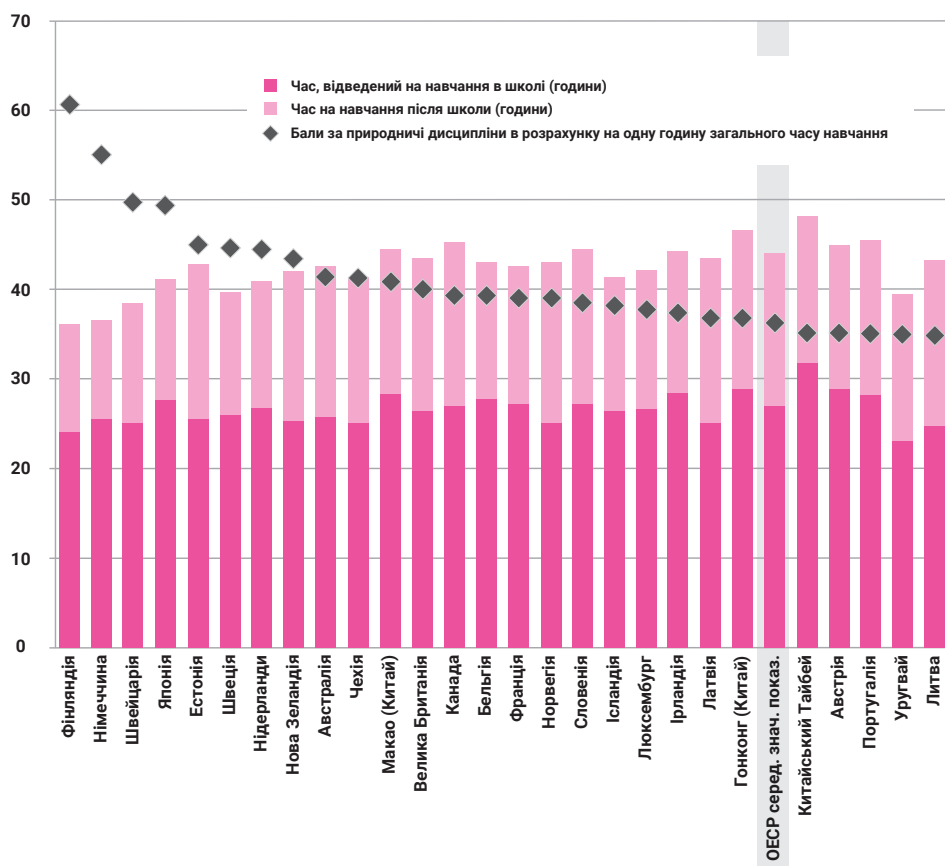
Культура, безперечно, сприяє навчальним успіхам. До прикладу, держави, чия культура побудована на конфуціанстві, високо цінують освіту й успішність у школі. Багато експертів переконані, що ці країни суттєво виграють від своєї культурної традиції.

Проте не всі країни, які поділяють цю традицію, мають високі результати PISA. Конфуціанська спадщина справді цінна, але вона не гарантує успіху. Інші країни, що демонструють хороші результати під час PISA, – як-от Канада і Фінляндія – доводять, що освіту високо цінує не тільки конфуціанська культура.

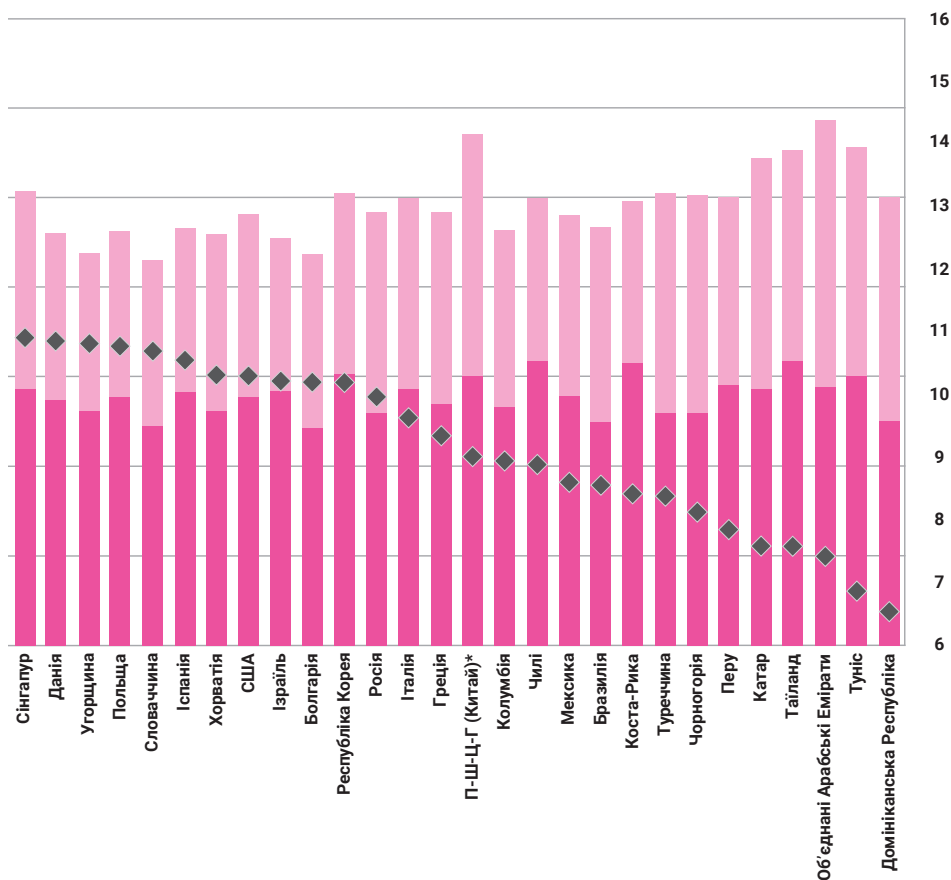
Культура – не вирішальний критерій успіху. І це підтверджує те, як швидко у деяких країнах зростає учнівська успішність. Наприклад, середня успішність з природничих дисциплін значно покращилася у 2006–2015 роках у Колумбії, Ізраїлі, Макао (Китай), Португалії, Катарі й Румунії. За цей період у Макао (Китай), Португалії та Катарі зріс відсоток успішних школярів і водночас скоротилася частка тих, що погано вчаться.

Рис. 2.4В: УСПІШНІСТЬ УЧНІВ ЗАЛЕЖИТЬ ВІД КІЛЬКОСТІ ТА ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ГОДИН НА ТИЖДЕНЬ

КІЛЬКІСТЬ ГОДИН НА ТИЖДЕНЬ



БАЛИ З ПРИРОДНИХ ДИСЦИПЛІН НА ОДНУ ГОДИНУ ЗАГАЛЬНОГО ЧАСУ, ВИДІЛЕНОГО НА НАВЧАННЯ



Примітка: ромбами позначені бали з природничих дисциплін у розрахунку на одну годину загального часу навчання. Загальний час навчання включає в себе години запланованого часу на навчання у школі для всіх предметів, а також години, затрачені на навчання у позашкільний час – зокрема на домашнє завдання, додаткові заняття й приватне репетиторство.

* Стосується Пекіну–Шанхаю–Цзянсу–Гуандуну (Китай).

Джерело: база даних ОЕСР, PISA-2015, малюнок П.6.23.
<http://dx.doi.org/10.1787/888933436411>

Ці країни й економіки не змінили культури чи складу населення й не найняли нових учителів – вони змінили освітню політику і практику. З огляду на ці результати, ті, хто стверджує, нібито відносний рейтинг країн у PISA здебільшого відображає соціальні та культурні чинники, мусять визнати, що культуру не просто успадковують – її творять за допомогою продуманої політики і практики.

Вчителями мають бути тільки найкращі випускники

Коли я слухаю, як люди пояснюють, чому в їхній країні такі низькі результати, то найчастіше чую: мовляв, у школи йдуть працювати не найрозумніші й найздібніші молоді люди. Натомість успішні країни, кажуть вони, мають змогу набирати вчителів серед найкращих випускників.

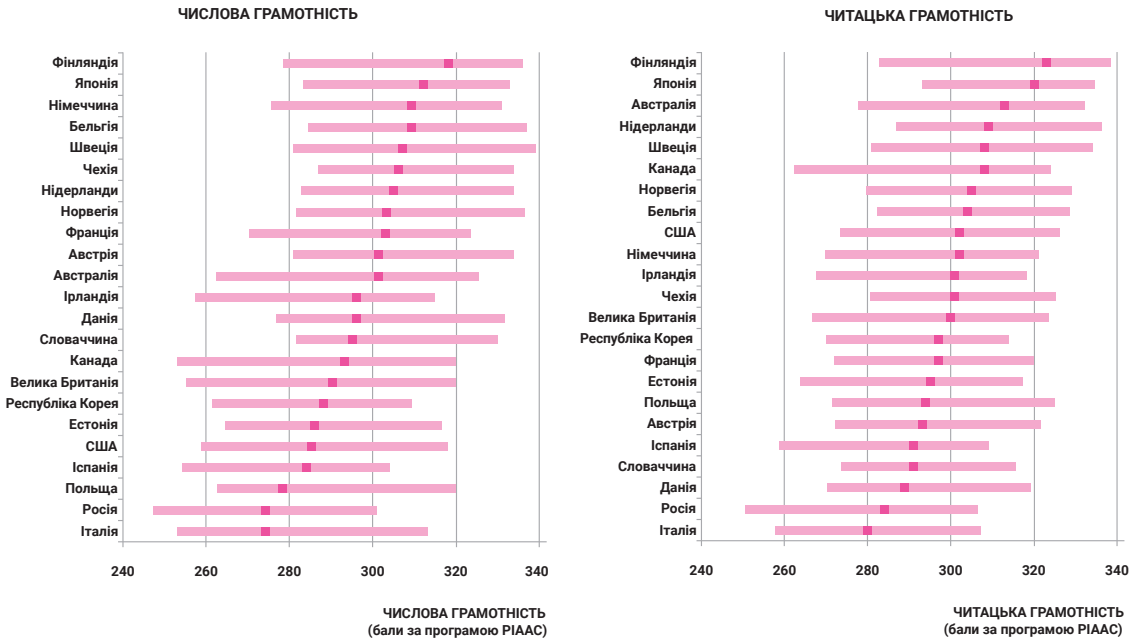
Звучить правдоподібно, адже якість освітньої системи – завжди така ж, як якість викладання. І, звичайно ж, найкращі шкільні системи справді ретельно відбирають учителів. Але чи означає це, що в цих країнах найуспішніші випускники стають тільки вчителями, а не юристами, лікарями або інженерами?

Важко сказати, бо немає порівняльних даних про знання і навички вчителів. Втім, Програма ОЕСР з міжнародного оцінювання компетенції дорослих перевірила грамотність серед дорослих. На основі цих даних можна порівняти навички вчителів з навичками інших випускників коледжів та університетів.⁹

Результати показують, що серед країн, чиї дані порівнювали, немає жодної, де вчителі належали б до третини дорослих з вищою освітою, які набрали найбільше балів з числової грамотності. Так само не виявилось жодної країни, де вони б належали до тієї третини випускників, які набрали найнижчі бали (Рис. 2.5А). Фактично, в більшості країн учителі володіли такими ж уміннями, що й пересічні особи з вищою освітою. Є лиш кілька винятків. Наприклад, у Фінляндії і Японії звичайний учитель має вищі результати числової грамотності, ніж звичайний випускник коледжу, тоді як у Чехії, Данії, Естонії, Словаччині та Швеції – навпаки.

Цю ситуацію можна трактувати й по-іншому. Згідно з результатами оцінювання компетенції дорослих, у кожній країні вчителі, як правило, володіють таким же рівнем сформованості числової грамотності, як випускники коледжів, проте знання і вміння випускників суттєво відрізняються залеж-

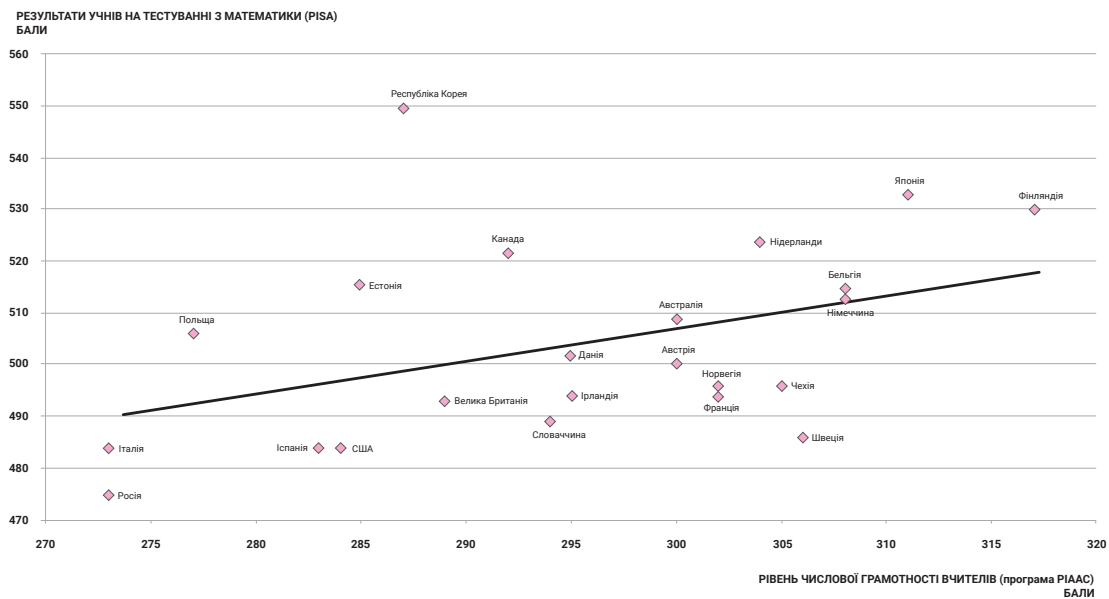
Рис. 2.5А: ВЧИТЕЛІ ДОСЯГАЮТЬ ТАКОГО Ж РІВНЯ ГРАМОТНОСТІ, ЩО Й ПЕРЕСІЧНИЙ ВИПУСКНИК КОЛЕДЖУ



Примітка: Темним виділений середній рівень когнітивних навичок учителів у країні. Горизонтальні лінії показують інтервал між рівнями когнітивних навичок усіх випускників коледжів (зокрема вчителів) між 25 і 75 перцентилем. Країни упорядковані за середнім рівнем навичок вчителів із лічби й грамотності відповідно.

Джерело: адаптовано з видання: Hanushek, Piopiunik and Wiederhold (2014), The Value of Smarter Teachers: International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance («Цінність розумних учителів: міжнародні дані про когнітивні здібності вчителів та успішність учнів»).

Рис. 2.5В: УСПІШНІСТЬ УЧНІВ ПОВ'ЯЗАНА З УМІННЯМИ ВЧИТЕЛІВ, АЛЕ НЕ ЗАВЖДИ ЗАЛЕЖИТЬ ВІД НИХ



Джерело: адаптовано з видання: Hanushek, Piopiniuk and Wiederhold (2014), The Value of Smarter Teachers: International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance («Цінність розумних вчителів: міжнародні дані про когнітивні здібності вчителів та успішність учнів»).

но від країни – і ці відмінності відображаються й серед вчителів. Учителі в Японії і Фінляндії займають найвищі рейтингові місця щодо числової грамотності. За ними йдуть їхні фламандські (Бельгія), німецькі, норвезькі й нідерландські колеги. Вчителі в Італії, Росії, Іспанії, Польщі, Естонії та Сполучених Штатах володіють числовою грамотністю на найнижчому рівні.

Одне дослідження¹⁰ визначило позитивний зв'язок між рівнями грамотності вчителів і учнів (Рис. 2.5В). Однак у деяких країнах, зокрема в Естонії та Республіці Корея, досягнення вчителів посередні, зате їхні учні продемонстрували найкращі результати на тестуванні PISA з математики. Крім того, в більшості успішних країн учні досягають вищих результатів, ніж можна було б сподіватися з огляду на пересічні знання й уміння вчителів. А це свідчить, що на успішність впливають не тільки вміння вчителів, а й інші чинники.

Загалом, якщо країна не може собі дозволити розкіш і найняти вчителів з Фінляндії або Японії, їй варто задуматись над тим, як зробити вчительський фах престижним і привабливим в інтелектуальному й фінансовому плані. Потрібно більше інвестувати в розвиток учителів і створювати конкурентні умови праці. Інакше все по спіралі покотиться вниз – від нижчих вимог до майбутніх учителів до нижчої самооцінки серед учителів-практиків і далі до формальних методик викладання і неперсоналізованого навчання. Врешті-решт, найталановитіші вчителі просто-напросто підуть зі школи. І тоді вчительська спільнота ослабне ще дужче.

Щоб підвищити стандарти, треба відбирати учнів за здібностями

Педагоги століттями намагаються визначити, як побудувати шкільну систему так, щоб та якнайкраще задовольняла потреби всіх учнів. Деякі країни запровадили шкільні системи, що не передбачають відбору й прагнуть надати всім учням однакові можливості. Тоді кожен учитель і кожна школа самі відповідають за те, щоб задовольнити весь спектр здібностей та інтересів учнів. Інші країни ділять учнів на групи і відстежують їхній прогрес, щоб дати їм освіту відповідно до їхнього академічного потенціалу і/або інтересів у конкретних програмах. Традиційно вважається, що перший підхід гарантує справедливість, а другий – якість і досконалість.

Підхід, який передбачає відбір, спирається на припущення про те, що учні скоріше розвинуть свої таланти, якщо підтримуватимуть одне в одного інтерес до навчання.

Країни по-різному ділять учнів на потоки.¹¹ Дані PISA показують, що жодна з країн, які ділять учнів за здібностями – скеровують їх на різні потоки або передбачають повторне навчання в тому ж класі, – не належить до найефективніших освітніх систем чи тих, де найбільший відсоток успішних школярів. Найефективніші системи – ті, які надають рівні можливості для навчання всім учням.

Це узгоджується з даними інших досліджень, які підтверджують, що звуження спектру учнівських здібностей у класах або школах,¹² де учнів розділяють на потоки, не гарантує вищої успішності. Зовсім інша ситуація з поділом учнів за здібностями чи дисциплінами всередині класу. Якщо належно підкоригувати навчальну програму й методику викладання, такий поділ може бути доволі ефективний.

Раніше вважалося нормальним, що успіху досягало мало учнів, бо суспільства й економіки не потребували багато освічених людей. Але тепер, коли соціальні та економічні наслідки низької шкільної успішності з кожним днем збільшуються, такий підхід не просто соціально несправедливий, а й неефективний, адже організовує освітні системи на основі виключення. Справедливість та залучення всіх – необхідна основа будь-якої сучасної освітньої системи.

Ось я й розвінчав деякі стереотипи про те, що впливає на учнівську успішність. Настав час проаналізувати, чим ефективні освітні системи відрізняються одна від одної.

3. У чому відмінність успішних шкільних систем

Що нам відомо про успішні шкільні системи

Прагненню інституцій, що відповідають за розробку та реалізацію політики, негайно отримати відповіді завжди протистоять надзвичайно повільні темпи збору даних і доказів, а також прогресу в дослідженнях. І я іноді думаю, що вони забувають, що дані – це не множина поодиноких випадків.

Ті дані, які збирає PISA, не дають відповідей на багато запитань. Ці результати – лише короткий огляд освітніх систем станом на якийсь конкретний момент; однак вони не показують – та й не можуть показувати, – як шкільні системи дійшли до цього моменту і які установи та організації, ймовірно, допомагали їм досягати успіху чи заважали у його досягненні. Окрім того, ці дані взагалі не вказують на причини та наслідки. Співвідношення часто виявляються оманливими: якщо птахи співають на сході сонця і роблять це зо дня в день, з року в рік, а при цьому так відбувається у різних частинах світу, – це ще не означає, що сонце сходить власне тому, що співають пташки.

Одним словом, знати, як діють успішні системи, ще не означає розуміти, як удосконалити менш успішні системи. В цьому криється одне з базових обмежень міжнародних досліджень, і саме тут вступають у гру інші види аналізу. Також саме тому PISA не має на меті вказувати країнам, що їм робити. Сильна сторона PISA полягає у тому, аби показувати країнам, що роблять інші.

Та все ж інституції, що відповідають за розробку та реалізацію політики, повинні робити висновки, якщо хочуть чогось навчитися на основі результатів міжнародних досліджень.

Представники керівних органів у сфері освіти можуть дещо почерпнути з огляду ситуації у світі – так само, як бізнес-лідери навчаються вести свої компанії до успіху, – черпаючи натхнення в інших, а потім адаптуючи отримані уроки до ситуації, у якій вони перебувають. Керівні органи у сфері освіти можуть досягнути цього за допомогою встановлення різних форм еталонів: аналізу відмінностей, виявлених у якості, рівності та ефективності освіти в різних країнах, і розмірковувань щодо того, як ці відмінності пов'язані з певними рисами освітніх систем цих країн.

Одним із ключових творців такого підходу є Марк Такер, що очолює Національний центр освіти та економіки Сполучених Штатів з 1988 року.¹ У 2009 році ми з ним зібрали групу провідних ідеологів для проведення аналізу стосовно того, що Сполучені Штати можуть навчитися в найуспішніших освітніх систем, які вдосконалюються швидкими темпами, згідно з оцінками PISA. Це дослідження полягало в опитуванні істориків, представників влади, економістів, експертів з освітніх питань, пересічних громадян, журналістів, представників промисловості та освітян. Ініціатива Такера стала основою для проведення низки необхідних досліджень, які цікавим чином доповнюють тематичні огляди та огляди політики країн, що їх здійснює ОЕСР.

Будь-який аналіз курсу окремої країни, спрямованого на досягнення високого рівня успішності, повинен враховувати унікальну історію, цінності, сильні сторони та проблеми цієї країни. Однак такі дослідження Такера, спрямовані на визначення моделей, виявили цікавий набір рис, характерних для всіх успішних освітніх систем.

- По-перше, ми дізналися, що керівництво успішних освітніх систем переконало громадян своїх країн у тому, що варто інвестувати у майбутнє саме через освіту, а не ганятися за безпосередніми винагородами, і конкурувати за якість праці, а не за її ціну.
- Висока оцінка освіти – всього лише частина рівняння. Ще одною його частиною є віра в те, що вчитися може кожен учень. У деяких країнах учнів скеровують на різні спеціалізації ще в ранньому віці, таким чином спростовуючи уявлення про те, що лише деякі діти можуть досягнути високих світових стандартів. Однак PISA показує, що такий відбір пов'язаний зі значною соціальною нерівністю. Натомість у таких країнах, як Естонія, Канада, Фінляндія та Японія, батьки й учителі переконані, що всі учні можуть досягнути високих стандартів. Така

віра часто виявляється у поведінці учнів та вчителів. Ці системи перейшли від сортування талантів людей до їхнього формування.

- У багатьох освітніх системах до різних учнів застосовують однакові підходи у навчанні. Провідні шкільні системи, як правило, застосовують різні педагогічні практики для розв'язання проблеми розмаїття потреб, однак не ставлять під сумнів стандарти. Вони усвідомлюють, що звичайні учні можуть мати надзвичайні таланти; і вони роблять навчальний досвід більш особистісним, щоб усі учні могли дотримуватися високих стандартів. Окрім того, вчителі у таких системах інвестують не лише в успіхи своїх учнів у навчанні, а й у їхній добробут.
- Ніде якість шкільної системи не є кращою, ніж якість її вчителів. Провідні шкільні системи ретельно підбирають і навчають учителів. Вони зосереджуються на вдосконаленні роботи вчителів, які йдуть вперед, і формують заробітну плату вчителя за професійними стандартами. Вони забезпечують середовище, в якому вчителі працюють разом над формуванням належної практики, і заохочують учителів розвиватися.
- Найуспішніші освітні системи встановлюють амбітні цілі, чітко визначають, що повинні вміти робити учні, а також дають змогу вчителям зрозуміти, чого вони повинні навчити учнів. Вони перейшли від адміністративного контролю та підзвітності до професійних форм організації праці. Вони заохочують учителів застосовувати інноваційні підходи, вдосконалювати свою роботу та роботу колег, а також розвиватись у професійному плані, забезпечуючи кращу практику. У провідних шкільних системах акцент ставиться не на те, щоб чекати вказівок від адміністрації шкільної системи. Натомість слід дивитися на приклад вчителя-сусіда чи сусідньої школи, формуючи культуру співпраці й потужні мережі для впровадження інновацій.
- Найуспішніші шкільні системи забезпечують високоякісне навчання у системі загалом, тож кожен учень відчуває на собі переваги досконалого викладання. Задля цього ці країни залучають найсильніших директорів до роботи у найскладніших школах, а найталановитіших вчителів – до роботи у найскладніших класах.
- І останнє (хоча не менш важливе): системи з високими показниками, як правило, уніфікують політику та практику загалом. Вони

забезпечують зв'язність політики впродовж тривалого періоду і слідкують за тим, щоб вона застосовувалася послідовно.

Варто розглянути ці характеристики детальніше.²

Як досягти пріоритетності освіти

Чимало націй стверджує, що освіта – це пріоритет. Але є декілька простих запитань, поставивши які, можна побачити, чи справді країни на практиці застосовують це твердження. До прикладу: який статус професії вчителя? і яку заробітну платню країни пропонують учителям порівняно з оплатою інших працівників з дипломом такого ж рівня? Чи захотіла б ваша дитина стати вчителем? Наскільки багато інформації про школи та шкільну систему з'являється у засобах масової інформації? Якби стояв вибір, то що б важило більше: рейтинг громади у спортивних лігах чи її рейтинг в академічній лізі?

У багатьох країнах з найвищими результатами в системі PISA вчителі традиційно отримують найвищу заробітну платню, освіта більше цінується, і для того, що відбувається у класі, призначена більша частка освітніх витрат, ніж у багатьох європейських країнах та у Сполучених Штатах, у яких батьки не можуть заохочувати своїх дітей стати вчителями у школі, якщо вважають, що у них є шанс стати адвокатом, інженером чи лікарем.

Цінність освіти може впливати на рішення, які ухвалюють учні щодо того, що вони хочуть далі вивчати; вона також впливає на те, чи розглядають найбільш здібні учні кар'єру вчителя. І, звісно, статус освіти впливає на те, чи цінує громадськість погляди професійних освітян, чи не сприймає їх серйозно.

Тож, мабуть, не дивно, що Міжнародне дослідження викладання та навчання (TALIS), яке проводила у 2013 році ОЕСР, виявило значні відмінності між країнами у тому, чи відчують учителі, що суспільство цінує їхню професію. У Малайзії, Республіці Корея, Об'єднаних Арабських Еміратах та Фінляндії більшість вчителів повідомили, що вони відчують, наскільки цінується їхня професія в суспільстві; натомість у Франції та Словаччині це відзначив менш ніж 1 із 20 вчителів (Рис. 3.1).

Рис. 3.1: У ДЕЯКИХ КРАЇНАХ БІЛЬШІСТЬ УЧИТЕЛІВ ВІДЧУВАЄ, ЩО СУСПІЛЬСТВО НЕ ЦІНУЄ ЇХНЮ ПРАЦЮ

Відсоток вчителів середньої школи, які «погоджуються» чи «абсолютно погоджуються» з таким твердженням: «Я вважаю, що в суспільстві цінується професія вчителя»



Примітка: Країни розміщено у спадному порядку, за відсотком учителів, які «погоджуються» чи «повністю погоджуються» з тим, що, на їхню думку, професія вчителя в суспільстві цінується.

*Джерело: ОЕСР, база даних TALIS за 2013 р., таблиці 7.2 і мережевої 7.2.
<http://dx.doi.org/10.1787/888933042219>*

Віра в те, що всі учні можуть вчитись і досягати високого рівня

Поцінування освіти може являти собою передумову для формування освітньої системи світового зразка – але не більше, якщо вчителі, батьки та інші громадяни країни вважають, що лише меншість дітей у країні можуть чи повинні відповідати високим академічним стандартам.

Донедавна громадяни Німеччини загалом вважали, що діти батьків, що представляють робочий клас, теж схильні здобувати робочу професію, і їм не потрібна навчальна програма, яку пропонують гімназії, що більше орієнтовані на науку. Освітня система у багатьох частинах країни все ще поділяє учнів-десятирічок на тих, хто йде до академічних шкіл, керуючись бажанням вступити до університету, щоб підготуватися до інтелектуальної праці, та тих, хто навчається за програмами професійно-технічного навчання, що готують їх до роботи на цих діячів інтелектуальної праці.

Результати PISA вказують на те, що таке ставлення віддзеркалюється в уявленнях самих учнів щодо їхньої майбутньої освіти. Попри те, що лише один із чотирьох п'ятнадцятирічних учнів зазначив у рамках PISA, що хоче вступити до університету чи здобути професійно-технічну кваліфікацію вищого класу (а це менше, ніж кількість тих, хто це насправді зробить), у Японії та Республіці Корея дев'ять із десяти учнів зазначили, що сподіваються це зробити.³

На відміну від них, у країнах Східної Азії, які мають хороші показники за PISA, а також в інших країнах з хорошими показниками (зокрема в Канаді, Естонії та Фінляндії) батьки, вчителі та громадськість загалом схильні вважати, що всі учні можуть досягати високих результатів. Міністерство освіти Сінгапуру вважає, що кожен учень – розумний, кожен вчитель – дбайливий освітянин, усі батьки забезпечують підтримку, кожен директор школи – лідер-ентузіаст, а кожна школа – хороша. Усе це віддзеркалюється у переконаннях учнів. Аналіз тенденцій з вивчення математики та природничих наук показує, що учні у багатьох східноазійських країнах вірять в силу зусиль, а не у вроджені таланти як шлях до успіху.⁴ Ці дані підкріплюють інші дослідження, що вказують на те, що мешканці країн Східної Азії більше схильні приписувати успіхи та невдачі зусиллям, яких вони докладають, порівняно з учнями Заходу. По суті, учнів у азійських країнах часто чітко вчать, що ключем до успіху є

зусилля та наполеглива праця.⁵ Вчителі у країнах Азії не лише допомагають учням рухатися вперед до успіхів, а й посилюють їхню віру в те, що саме їхня праця та зусилля є джерелом успіху.

В інших країнах, коли учням важко вчитися, вчителі знижують стандарти. Таким чином вони вказують на те, що низькі досягнення – це наслідок браку вроджених здібностей. На відміну від зусиль, талант сприймається як щось таке, чого учні не можуть контролювати, тому учні більше схильні не намагатися докладати більше зусиль. За даними деяких досліджень, учителі надають більше допомоги та наставництва і дають довші відповіді на запитання тим учням, у кого, на їхню думку, кращі здібності; частіше хвалять їх.⁶

Коли вчителі не вірять, що учні можуть розвиватися завдяки наполегливій праці, вони можуть почуватися винними, якщо тиснуть на учнів, яких вважають менш спроможними досягнути високого рівня. Ця тенденція хвилює, оскільки дослідження показують, що коли вчитель дає учневі легше завдання, а далі надмірно хвалить його за виконання цього завдання, то учень може тлумачити таку поведінку вчителя як таку, що відображає його переконання в тому, що цей учень – менш здібний.

Усе це важливо, оскільки з усіх суджень людей про самих себе найбільше на них впливає судження про те, наскільки вони вважають себе спроможними успішно виконати завдання.⁷ Загалом дослідження показують, що віра в те, що ми відповідальні за наслідки власної поведінки, впливає на рівень мотивації,⁸ оскільки люди більше схильні докладати зусиль, якщо вважають, що це приведе до результатів, яких вони намагаються досягнути.

Усе це, ймовірно, пояснює, чому концепція навчання, в якій кожний учень має досягти найвищих результатів, набагато краще реалізовується у країнах Східної Азії, ніж на Заході, де вперше визначили й досліднили це поняття. Названа концепція базується на розумінні поступовості навчання і того, що навчання виконувати прості завдання є основою, на якій формуються навички, необхідні для виконання подальших завдань. За словами американського психолога Джона Керролла,⁹ результати навчання учнів відображають кількість часу та вказівок, необхідних їм для того, щоб навчитись, а також те, чи можливість учитись і якість навчання достатні для задоволення потреб учнів. Для вчителів це означає, що вони не диференціюють навчальні цілі, які є однаковими для всього класу, однак роблять усе необхідне для того, щоб надати кожному учневі можливість вивчати матеріал тими способами, які підходять йому чи їй. Деяким учням знадобиться додатковий час на навчання, тоді як

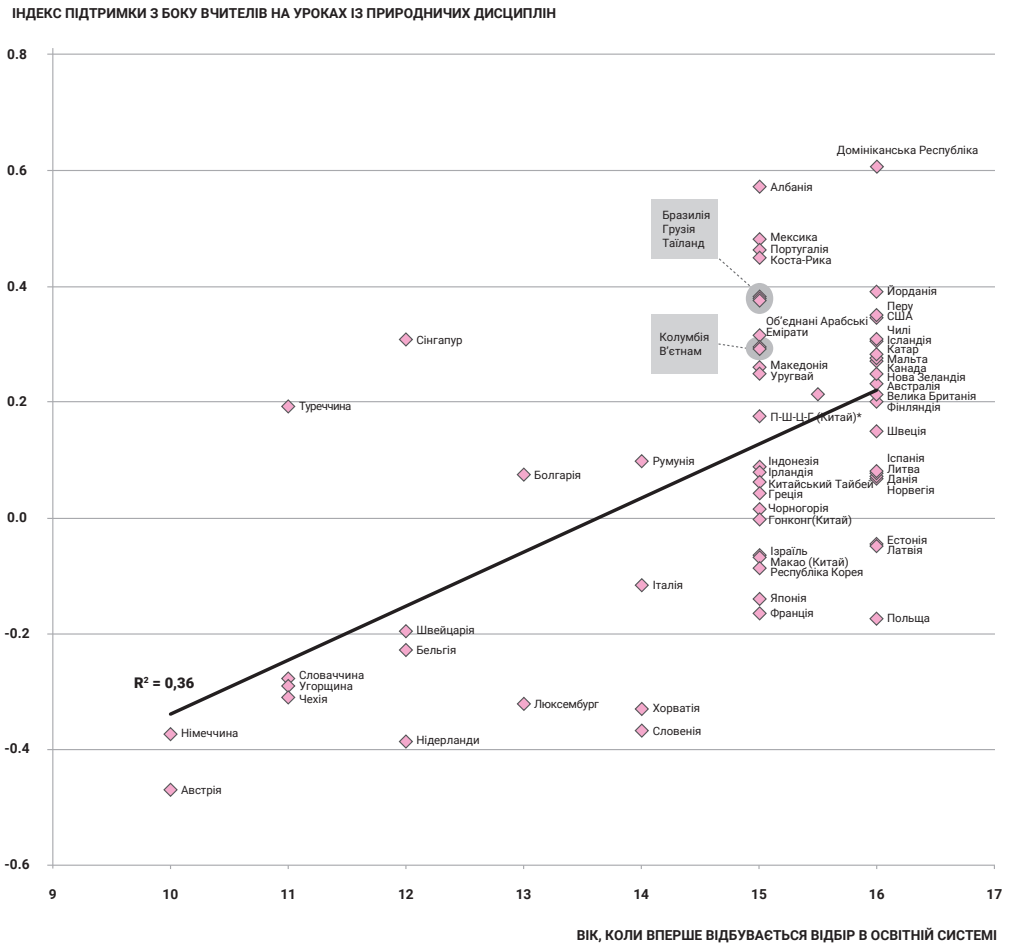
іншим – ні; деяким учням знадобиться інше навчальне середовище. За такою думкою стоїть глибока віра в те, що всі учні можуть вчитися і досягати успіхів, а також у те, що завдання вчителів полягає у формуванні навчального середовища – чи то в класі, чи поза межами класу, – яке б допомагало учням реалізовувати свій потенціал. Оскільки всі учні успішно виконують кожне наступне завдання, то, як наслідок, простежуємо менше розбіжностей і слабший вплив соціально-економічного тла на результати навчання – і власне такі результати, які відмежовують чимало освітніх систем Східної Азії від PISA.

Рисунок 3.2 пропонує інший погляд. PISA попросила учнів повідомити про рівень підтримки, яку вони отримують від своїх учителів. Їхні відповіді залежали від віку, в якому учнів у школі ділили на різні групи. Серед країн, де учні говорили про нижчий рівень підтримки з боку вчителів, часто були ті країни, де учнів у ранньому віці ділили за академічними здібностями: Австрія, Бельгія, Хорватія, Чехія, Німеччина, Угорщина, Люксембург, Нідерланди, Словаччина, Словенія та Швейцарія. Навіть попри те, що різні схеми відповідей вказують на те, що до порівняння країн слід підходити дуже обережно, такі результати не надто дивують. Поділ учнів за різними типами шкіл приводить до формування однорідніших класів, де викладання стає більш прямолінійним, а вчителі можуть відчувати, що їм не треба приділяти стільки уваги окремим учням – «виявляти інтерес», «надавати додаткову підтримку» чи «працювати з учнями».

Сінгапур, країна з найвищим рейтингом за оцінкою PISA-2015, застосував систему поділу ще в початковій школі, але цю систему пізніше змінили, оскільки країна підвищила стандарти. Тепер Сінгапур застосовує цілу низку стратегій, щоб на ранньому етапі виявити слабших учнів, надати їм усебічну підтримку й скерувати у правильне русло. Навіть попри те, що результати оцінювання PISA-2015 показують, що Сінгапур все ще далеко до такої рівності в освіті, якої вдалося досягнути Канаді та Фінляндії, економічна та освітня політика уряду посилила соціальну мобільність, сформувала спільне відчуття місії та розуміння цінності освіти, яке набуло ледь не універсального характеру.

Окремі вчителі у Фінляндії виконують схожу функцію, тісно співпрацюючи з класними керівниками над ідентифікацією учнів, яким потрібна додаткова допомога, а далі працюючи зі слабшими учнями індивідуально чи в малих групах, щоб допомогти їм наздогнати однокласників. Ідентифікація проблеми та сповіщення окремого (спеціалізованого)

Рис. 3.2: ЩО ПІЗНІШЕ УЧНІВ ДІЛЯТЬ, ТО БІЛЬШЕ ВОНИ ВІДЧУВАЮТЬ ПІДТРИМКУ З БОКУ ВЧИТЕЛІВ



* Стосується Пекіну–Шанхаю–Цзянсу–Гуандуну (Китай).

Джерело: ОЕСР, база даних PISA-2015, таблиці II.3.23 і II.4.27.
<http://dx.doi.org/10.1787/888933435743>

вчителя – це відповідальність не лише класного керівника: у кожній загальній школі є «мультипрофесійна група догляду за учнями», яка проводить двогодинні зустрічі щонайменше двічі на місяць.

Ця група складається з директора, спеціалізованого вчителя, шкільної медсестри, шкільного психолога, соціального працівника та вчителів, чиїх учнів обговорюють. Напередодні зустрічі зв'язуються з батьками будь-якої дитини, яку обговорюють, та іноді просять їх прибути на зустріч.

Щоб уникнути виключення зі шкіл, Міністерство освіти провінції Онтаріо (Канада) розробило «Ініціативу учнівської успішності» для середніх шкіл.¹⁰ Міністерство виділило округам кошти на те, щоб найняти керівника Ініціативи учнівської успішності для координування зусиль на місцях, а також фінансувало зустрічі лідерів округу, на яких ті могли обмінятися думками щодо стратегій. Кожна школа отримала ресурси для того, щоб найняти вчителя для реалізації Ініціативи учнівської успішності за рахунок фінансування, виділеного провінцією, а також узяла на себе зобов'язання створити групу Ініціативи учнівської успішності, щоб ідентифікувати слабших учнів і розробити відповідні заходи втручання. Результати цієї ініціативи та інших ініціатив докорінно змінили систему Онтаріо: за кілька років рівень випуску зі шкіл провінції зріс із 68 % до 79 %.

Багатьом країнам знадобилося чимало часу, щоб відійти від переконання у тому, що небагато учнів можуть досягнути успіхів, до віри в те, що всі учні можуть досягнути високого рівня. Необхідно розробити злагоджену, багатовекторну програму формування політики і нарощування потенціалу, спрямовану на досягнення цієї мети. Одна зі схем, що діють у країнах з найвищими показниками, – це поступовий перехід від системи, навчальна програма якої вимагає різного рівня когнітивних навичок, до системи, в якій усі учні ходять до середніх шкіл з навчальною програмою однакової складності.

З-поміж країн ОЕСР Фінляндія першою стала на цей шлях у 1970-х; Польща ж, натомість, є найсвіжішим прикладом такої стратегії, оскільки там шкільна реформа відбулась у 2000-х. Ці країни «вирівнялися», вимагаючи, щоб усі учні досягали стандартів, яких, як раніше вважалося, під силу досягнути лише елітним учням. Учні, які починають відставати, швидко ідентифікують, їхню проблему швидко і точно діагностують і негайно застосовують відповідний курс дій. Це означає, що на деяких учнів скеровується більше ресурсів, ніж на інших; однак саме учні з найбільшими потребами отримують користь від більшості ресурсів.

Для того, щоб об'єднати батьків у такій ініціативі, необхідні сильні лідери та вдумлива і постійна комунікація – зокрема, якщо йдеться про батьків, які отримують найбільше користі від системи освіти, в якій учнів розподіляють по школах відповідно до рівнів навчальних досягнень або здібностей. Я це зрозумів у своєму рідному місті, Гамбурзі, у 2010 році. В жовтні 2009 року державні діячі, що працюють у різних сферах, домовилися провести шкільну реформу, яка б зменшила ступінь стратифікації шкільної системи і врівноважила її вплив.¹¹ Політики зрозуміли, що це найкращий шлях до забезпечення хороших навчальних можливостей на рівній основі. Однак прихильники такої ініціативи недостатньо попрацювали над тим, щоб переконати у її перевагах батьків, тож невдовзі виник рух опору реформі, який ініціювала група громадян, – здебільшого сімей, діти з яких ішли елітним шляхом. Ці сім'ї були стурбовані тим, що більш загальна шкільна система негативно позначиться на їхніх дітях. Тож урешті-решт реформу було скасовано на референдумі у липні 2010 року.

Однак тут залишається найважливіший аспект: жодній освітній системі не вдалося досягнути сталих найвищих показників та рівних можливостей для навчання, якщо система не базувалася на припущенні, що всі учні можуть досягнути високого рівня – і що вони повинні його досягнути. Неможливо переоцінити важливість чіткого очікування, що всіх учнів потрібно навчати за однаковими стандартами. PISA доводить, що це можна робити у різнотипних культурних середовищах, і прогрес у цьому напрямку може відбуватися швидкими темпами.

Середовище і встановлення високих очікувань

Шляхом встановлення стандартів можна формувати ефективні освітні системи, оскільки стандарти допомагають формувати чіткий, цілеспрямований та зв'язний контент, зменшують кількість повторень у навчальній програмі у різних класах, зменшують відмінності між реалізацією навчальних програм у різних школах, а також – і це найважливіше – зменшують нерівність між соціально-економічними групами.

Більшість країн впровадили стандарти до своїх навчальних програм, а часто навіть до зовнішніх іспитів, які в середній школі традиційно використовуються як шлях до залучення учнів до робочої сили чи їхнього переходу до наступного етапу освіти (чи обох цих етапів). У країнах ОЕСР учні в освітніх системах, які вимагають складання зовнішніх іспитів згідно

зі стандартами, набирають у середньому десь на 16 балів вище, ніж учні тих освітніх систем, де таких іспитів немає.¹² Однак неправильна розробка формату іспитів може негативно позначитися на прогресі освітніх систем, зважаючи обсяги матеріалу, який вважається важливим і якого навчають, або ж заохочуючи до пошуку обхідних шляхів, зазубрювання чи списування.

Цікаво, що більшість ефективних освітніх систем у рамках PISA зосереджується на опануванні комплексними мисленневими навичками високого рівня, при цьому багато з них – на застосуванні цих навичок для розв’язання проблем у реальному житті. У цих країнах ми бачимо, як учителі постійно перевіряють, чи учні розуміють матеріал, і стимулюють їх мислити, ставлячи їм запитання на зразок: «І хто має рацію? А звідки ви знаєте? А чи можете ви пояснити, чому він або вона має рацію?»

Прикладом таких ініціатив може слугувати переформатування традиційних предметів у «сфери навчання» у Шанхаї. Фінляндія зайшла в цьому плані найдалі, оскільки тут система навчання є цілісною і вимагає від учнів та вчителів мислити й виходити за рамки шкільних предметів.¹³

Саме тому іспити у деяких країнах з високими показниками складаються не лише з тестів із варіантами відповідей, результати яких підраховує комп’ютер. Натомість це можуть бути ще й розгорнуті відповіді у форматі есе, усні екзамени, а іноді вони можуть навіть містити елементи підсумкової оцінки, які неможливо створити в рамках іспиту, в якому строго регламентується тривалість тесту.

Водночас деякі країни докладають більше зусиль до посилення чіткості та забезпечення можливостей зіставляти результати. Я працював при консультативній раді, яка розробляла загальний іспит для випускників шкіл у Північній Рейн-Вестфалії – найбільшій землі Німеччини, тож бачив, як керівництво та експерти намагалися перейти від письмових екзаменів, що проводяться у школі, до більш стандартизованих форм оцінки, не жертвуючи релевантністю й автентичністю.

Забезпечення надійності та порівнюваності, а також релевантності й достовірності водночас може спершу видаватися складним завданням, однак у багатьох країнах уже досягнуто значних успіхів у формуванні високоякісних екзаменаційних систем, які базуються на заслугах і зменшують ризик проведення вирішальних іспитів.

Однією з країн, які мене здивували найбільше тим, як їм вдалося змінити свою екзаменаційну культуру, стала Росія. За довгий час росіяни втратили довіру до результатів екзаменів і дипломів через шахрайство та неправомірну поведінку на іспитах. Однак уже десь із десятків років Росія наполегливо

працює над вирішенням цієї проблеми. Єдиний державний іспит тепер став шляхом прозорого та передового оцінювання результатів навчання учнів.

Для початку, Росія потрапила до пастки, притаманної багатьом екзаменаційним системам, оскільки жертвують надійністю на користь ефективності й релевантністю – на користь достовірності. Неважливих запитань та запитань із варіантами відповідей – мало. Натомість завдання стали відкритими і часто включають написання есе та зосереджуються на отриманні передових знань, опануванні комплексними навичками мислення вищого рівня та (все частіше) застосуванні цих навичок для вирішення реальних проблем.

Однак найбільше досягнення єдиного державного іспиту в Росії – це відновлення довіри до освіти та іспитів. Довіру не можна впровадити на законодавчому рівні, не відновиться вона і сама собою. Екзаменаційні роботи пакують і друкують у місці проведення іспиту – у класі – на очах в учнів та екзаменаторів і під об'єктивом камери, яка відстежує ситуацію на всі 360 градусів та записує всю процедуру проведення іспиту.

Далі екзаменаційні роботи сканують, оцифровують та забезпечують їм анонімність, і за цим також спостерігають учні. Якщо складніші відповіді у форматі есе машини не можуть зчитати, то їх централізовано оцінюють незалежні експерти, які пройшли спеціальну підготовку, до того ж ці експерти проходять розширену перевірку на надійність. Звісно, при оцінці есе завжди простежується якийсь елемент суб'єктивності. Тож як можуть учні вірити, що їх оцінили справедливо? Вони самі можуть у цьому переконатися. Повністю перевірені екзаменаційні роботи виставляються онлайн, і всі учні можуть подивитися свої результати. Учні можуть оскаржити оцінку, якщо не задоволені нею, але щороку до такого оскарження вдається невеликий відсоток учнів. Школи також можуть переглядати й відстежувати результати екзаменів. Тож якщо російські учні, вчителі, керівники шкіл та роботодавці зараз більше довіряють шкільній системі та іспитам, то це не випадково.

■ Екзамени як крок до кваліфікації

Після іспитів газети в деяких країнах публікують екзаменаційні питання, а міністерство оприлюднює приклади відповідей, які набрали найбільше балів. Таким чином учні, батьки та вчителі дізнаються, що вважається високоякісною роботою, і учні можуть порівняти власну роботу з чітким прикладом роботи, яка відповідає стандартам.

Часто такі іспити пов'язані з національними кваліфікаційними системами. У країнах з такими системами учень не може перейти до наступного етапу здобуття освіти чи розпочати кар'єру в якійсь конкретній сфері, якщо не засвідчить необхідну кваліфікацію. У таких системах усім відомо, що вимагається для отримання відповідної кваліфікації – і в плані змісту вивченого матеріалу, і в аспекті показників успішності, яких необхідно досягнути для отримання кваліфікації.

У Швеції та низці інших країн Північної Європи кваліфікаційні системи є модульними і побудовані таким чином, що ніколи не пізно отримати необхідну кваліфікацію. У таких системах не можна сказати, що хтось завалив іспит, а лише що людина поки що не склала його успішно. Мабуть, не випадково Швеція також є країною ОЕСР, де дорослі учні самі найбільше залучені до визначення того, що саме їм вчити, як їм вчитися, де і коли їм вчитися – і це відображається у найвищому рівні участі у програмах формальної та неформальної освіти з-поміж країн ОЕСР.¹⁴ Дорослі у Швеції також виявляють один з найвищих у світі рівнів читачкої та числової грамотностей.¹⁵

У таких системах, де ніколи не пізно здобувати кваліфікацію, завжди можна скласти іспити, а стандарти ніколи не знижуються чи не відкидаються. Учні знають, що для отримання кваліфікації вони повинні пройти складні курси і наполегливо вчитися. Учні не можуть перейти до наступного етапу просто тому, що вони витратили на це необхідний час. Це система з високим ризиком для учнів, але зазвичай низьким чи відсутнім ризиком для вчителів.

Оскільки іспити традиційно оцінюються ззовні, то вчитель, учень і батьки відчують, що вони перебувають по один бік барикад і працюють заради досягнення спільної мети. Батьки рідко звертаються до шкільної адміністрації, намагаючись змінити оцінку учня, поскаржитися на вчителя, який хоче дотриматись якогось стандарту всупереч бажанню батьків, що прагнуть найкращого майбутнього для своєї дитини. Батьки та учні знають, що ані вчитель, ані адміністрація не можуть змінити оцінки, тож єдиний спосіб покращення результату учня – це вчитися.

Правда й те, що вирішальні іспити можуть призвести до зосередження на підготовці до тесту (і зашкодити реальному навчанню), до формування значної бази приватних репетиторів, які, як правило, краще ставляться до багатих, а також до заохочення списування. Такі загрози цілком реальні, але їх вплив можна пом'якшити.

Батьки й освітяни іноді також стверджують, що тестування може змусити учнів нервувати, тоді як сам процес навчання не покращується. Зокрема стандартизовані тести, які, ймовірно, визначають майбутнє учня – чи вступить він до університету або на якусь окрему освітню програму, до прикладу, – можуть зумовлювати хвилювання і підривати впевненість у собі. Однак аналіз даних PISA вказує на те, що частотність проведення тестів, як інформують директори шкіл,¹⁶ не пов'язана з рівнем занепокоєння перед тестами, про який інформують учні. По суті, в середньому в різних країнах ОЕСР серед учнів, які відвідують школи, де складають стандартизовані тести чи тести, розроблені вчителем, принаймні раз в місяць, простежувався такий самий рівень хвилювання перед тестами, як серед учнів, котрі ходили до шкіл, де оцінка здійснюється не настільки часто.¹⁷ Зв'язок між успішністю учня й частотою здійснення оцінки у школах і в країнах також слабкий.

І навпаки: дані вказують на те, що досвід учнів у школі тісніше пов'язаний з імовірністю виникнення відчуття занепокоєння, ніж із частотою проведення оцінювання. До прикладу, PISA вказує на те, що учні виявляли менше хвилювання, коли їхні вчителі надавали їм більше підтримки чи адаптували уроки до їхніх потреб. Учні виявляли більше занепокоєння, коли відчували, що вчителі несправедливо до них ставляться – наприклад, оцінюють їх за жорсткішими критеріями, ніж інших учнів, – чи коли у них складалося враження, що вчителі вважають, що вони не такі розумні, як насправді є.

■ Іспити як чинник, який необхідно враховувати при розробці навчальних програм

Система інструктування починається з освітніх стандартів та іспитів, а не закінчується ними. Ключовим тут те, як ці стандарти й екзамени вплетені у навчальну програму, навчальні матеріали та, врешті-решт, навчальну практику. Мене частенько дивувало, наскільки мало уваги та ресурсів країни приділяють розробці навчальної програми та навчальних матеріалів, а також їхньому узгодженню з освітніми цілями, стандартами, розвитком учителів та іспитами.

Часто можна побачити, як декілька вчених та урядових посадовців у країні вирішують, що вчитимуть мільйони учнів. Вони часто відстоюють обсяги та цілісність дисципліни, а не переглядають, що ж учням потрібно знати і вміти робити, щоб добитись успіху у світі завтрашнього дня. Аналізуючи національну навчальну програму з математики з метою фор-

мування оцінки PISA-2003, я часто ставив собі запитання: чому в навчальних програмах стільки уваги приділяється таким предметам, як тригонометрія та математичний аналіз? Відповідь неможливо знайти у внутрішній структурі математики як дисципліни, у способах досягти найбільшого рівня прогресу учнями чи тому, як математика використовується в сучасному світі. Відповідь криється в тому, як люди багато поколінь тому з допомогою математики вимірювали розміри своїх полів чи здійснювали важливі підрахунки, які вже давно переведено у цифровий формат.

Оскільки час навчання учнів обмежений і схоже на те, що ми не можемо нарешті перестати навчати чогось такого, що вже давно не є релевантним, то молоді люди стають заручниками минулого, а школи втрачають можливість формувати цінні знання, навички та риси характеру, які є важливими для забезпечення успіху учнів у світі.

Наприкінці 1990-х років Японія відреагувала на таку ситуацію усуненням майже третини матеріалів з національної навчальної програми задля того, щоб сформувати простір для глибшого та більш міждисциплінарного навчання. Вчителі, як правило, погоджувалися з цілями такої реформи *yutori kyōiku*,¹⁸ але отримували недостатню підтримку з боку уряду та місцевих освітніх управлінь, щоб мати можливість працювати для досягнення цілей цієї реформи на уроках.

Окрім того, вчителі середніх шкіл, зокрема, не хотіли відходити від методів викладання, ефективність яких було доведено в минулому і результати застосування яких належним чином оцінювалися в екзаменаційній системі Японії. Коли результати PISA вказали на погіршення успішності з математики у 2003 році, то батьки втратили віру в те, що змінена навчальна програма підготує їхніх дітей до викликів, з якими вони можуть зіткнутися. Вони почали більше звертатися до приватних репетиторів, щоб заповнити те, що вважають прогалиною в освіті своїх дітей. Багато людей не знали, що за період між 2006 і 2009 роками Японія показала кращі результати з підвищення здатності учнів виконувати неструктуровані, відкриті завдання PISA, ніж будь-яка інша країна. Серед завдань були такі, що були спрямовані на виявлення творчих навичок та навичок критичного мислення, і реформа *yutori* вдосконалювала їх. Однак кількість закликів до припинення реформи зростала, і за останні декілька років на перший план знову вийшов зміст навчальної програми.

Інші країни підтримали нові запити щодо нарощування учнями маси змістового матеріалу на додаток до навчальних програм, коли вчителі проходять значні об'єми предметного матеріалу, але роблять це поверхнево. До-

повнення новими матеріалами показує, що освітні системи реагують на нові запити, однак усунути якийсь матеріал із навчальної системи складно.

Батьки часто очікують, що їхні діти вчитимуть те, що вивчали вони. Тож вони часто прирівнюють зменшення обсягів навчального матеріалу до зниження стандартів. Праця вчителів ускладнюється, коли навчальна програма менш деталізована та менш прескриптивна, оскільки тоді доводиться докладати більше зусиль для поглиблення розуміння учнів.

Я дізнався про це напряду від PISA. Після фінансової кризи 2008 року органи, відповідальні за розробку та впровадження політики, намагалися покращити фінансову освіту в школах та вимагали, щоб навички з фінансової освіти також перевірялися в рамках PISA. Вони припускали, що посилення фінансового компонента освіти приведе до покращення фінансової грамотності учнів. Однак коли у 2014 році було опубліковано перші результати,¹⁹ то вони не виявили жодного зв'язку між фінансовою грамотністю учнів і обсягами фінансової освіти, яку їм пропонували. Найкращі результати в оцінці фінансової грамотності в рамках PISA показав Шанхай, де школи якраз не забезпечували фінансової освіти. Таємниця Шанхаю як лідера в оцінці фінансової грамотності в рамках PISA полягала в тому, що у його школах культивується глибоке концептуальне розуміння та комплексне зважування аргументів у математиці. Оскільки учні у Шанхаї можуть мислити як математики і розуміють значення таких понять, як імовірність, зміна та ризик, то у них не виникає труднощів із використанням цих знань у незнайомих фінансових контекстах.

Це також вказує на те, наскільки важливо збирати найкращі з уми країни – провідних експертів у сфері, а також тих, хто розуміє специфіку навчання учнів, і тих, хто добре розуміє попит на знання та застосування цих знань і навичок у реальному світі, – задля того, щоб визначати і постійно проводити оцінювання того, які теми слід викладати (і в якій послідовності) в різних класах.

Отож те, як стандарти вписуються у добре продуману навчальну програму, що скеровує вчителів та розробників підручників у їхній роботі, – справді важливо. Чіткі іспити повинні зосереджуватися на комплексних мисленневих навичках, з допомогою яких оцінюється те, наскільки учні досягають стандартів за ключовими аспектами програми; а система вступу, що базується на таких іспитах, повинна становити частину добре продуманої кваліфікаційної системи.

Також насправді важливо, щоб освітні системи базувалися на наукових даних про те, як навчаються і прогресують учні, а не лише на навчальних

дисциплінах. До прикладу, розробляючи навчальну програму, Сінгапур чітко визначився зі своїм прогресом у навчанні. Мірою того, як учні переходять від системи початкової й середньої освіти до подальшого навчання, вони повинні все краще розрізняти правильне і неправильне, крізь призму моральної цілісності, і набувати моральної відваги відстоювати те, що правильно. Схожим чином учителі повинні допомагати учням зростати в усвідомленні своїх сильних і слабких сторін та переходити до впевненості у своїх можливостях і спроможності адаптуватися до змін, до опірності складним ситуаціям. Очікується, що учні перейдуть від співпраці й обміну досвідом з іншими до вміння працювати в команді й виказувати співчуття до інших, співпрацювати з іншими культурами і бути соціально відповідальними. Очікується, що вони плавно переходитимуть від живої зацікавленості у початковій школі до виявлення творчого мислення та допитливості у середній школі, а потім – до інноваційного та підприємницького підходу у вищій освіті. Очікується, що вчителі скеровуватимуть учнів і навчатимуть їх самостійно мислити та впевнено висловлюватися, цінувати різні погляди й ефективно спілкуватися, критично мислити та бути переконливими у спілкуванні. Також очікується, що учні пишатимуться своєю роботою, братимуть на себе відповідальність за власне навчання і вдосконалюватимуться.

Дивовижно, що лише в останньому десятилітті деякі країни почали переходити до системнішого та цілеспрямованішого підходу до розробки навчальної програми. На цей крок їх значною мірою надихнула праця таких людей, як Чарлз Фадел та його Центр переформатування навчальної програми Гарвардського університету. Така зміна також віддзеркалена у проекті ОЕСР переформатування навчальних програм «Освіта–2030», реалізацію якого було розпочато у 2016 році.²⁰ Після того, як країни роками відмовлялись обговорювати навчальні програми з міжнародної позиції (країни, як правило, сприймають навчальні програми виключно як царину внутрішньої політики), вони врешті віддали в руки ОЕСР завдання формувати інноваційну глобальну платформу переформатування навчальних програм. Вони визнали, що розрив між суспільними очікуваннями від освіти і тим, що забезпечують наші освітні установи на даний час, лише збільшується і що для ліквідації цього розриву необхідні злагоджені зусилля міжнародної спільноти.

Набір та утримання кваліфікованих учителів

Ми ставимо високі вимоги до наших учителів. Очікуємо, що у них має бути глибоке та широке розуміння того, що вони викладають і кого вони навчають: адже те, що знають і про що дбають вчителі, значною мірою впливає на навчання учнів. Якщо говорити про професійні знання (наприклад, знання предмету, знання навчальної програми за цією дисципліною, а також усвідомлення того, як учні навчаються цього предмету), то розуміння практичної площини професійної діяльності допомагає їм сформувати таке навчальне середовище, яке приведе до позитивних результатів навчання. Їм необхідні також допитливість та дослідницькі навички, які дадуть їм можливість учитися впродовж всього життя і розвиватися в межах своєї професії. Малоймовірно, що учні прагнутимуть учитися все життя, якщо не бачитимуть такого прикладу в своїх учителях.

Однак ми очікуємо від учителів куди більше, ніж те, що прописано у посадових інструкціях. Ми також хочемо, щоб вони були ентузіастами своєї справи, переймалися нею і були вдумливими; вони повинні мотивувати учнів до залучення та відповідальності; сприймати учнів з різних середовищ та з різними потребами, а також пропагувати терпимість і соціальну когезію; забезпечувати постійне оцінювання учнів та зворотний зв'язок; формувати в учнів відчуття, що їх цінують і залучають; а також заохочувати співпрацю в навчанні. До того ж ми очікуємо, що вчителі самі повинні співпрацювати чи працювати в команді, разом з іншими школами та батьками, встановлювати спільні цілі та планувати й відстежувати досягнення цих цілей.

Існують аспекти, у зв'язку з якими робота вчителя є складнішою й відрізняється від роботи інших професіоналів. Як зазначив керівник престижного Національного інституту освіти Сінгапуру Оон Сенг Тан,²¹ учителі повинні бути багатофункціональними експертами, оскільки вони одночасно повинні реагувати на численні потреби різних учнів одночасно. Вони також працюють на тлі динаміки у класі, яка завжди є непередбачуваною та іноді вимагає від них миттєвої реакції. Що б не робив учитель, – навіть стосовно одного учня, – це бачать усі однокласники, і таким чином вона може назавжди сформувати подальше сприйняття цього вчителя у школі.

Більшість людей пам'ятає принаймні одного свого вчителя, який виявляв непідробний інтерес до їхнього життя та прагнень, який допоміг їм зрозуміти, хто вони та які у них схильності, і який прищеплював їм любов до навчання.

Як на мене, якість освітньої системи не може бути кращою, ніж якість вчителів у цій системі. Тож залучення, розвиток і утримування найкращих учителів – найважливіше завдання освітніх систем. Для виконання цього завдання уряди країн можуть звернутися до прикладу формування команд у великих компаніях. Корпорації знають, що вони повинні приділяти увагу тому, яким чином формується той резерв, з якого вони відбирають на роботу працівників; первинній освіті тих, кого вони набирають; тому, як здійснювати наставництво серед нових працівників і підводити їх до виконання своїх посадових обов'язків; тому, яке неперервне навчання проходять їхні працівники, як формується їхня винагорода, як винагороджуються найкращі вчителі і як покращуються показники роботи тих, хто виявляє себе не найкращим чином; а також тому, які можливості вони надають найкращим учителям в аспекті підвищення статусу та рівня відповідальності.

■ Залучення кваліфікованих учителів

Один із перших моментів, які я зрозумів, коли почав досліджувати, яким чином найефективніші освітні системи відбирають учителів, полягає у тому, що вони забезпечують ексклюзивність та інклюзивність професії вчителя.

Коли якась галузь чи організація набирає професіоналів, то вона докладає максимум зусиль до створення резерву потенційних працівників, які представляють найефективніший сегмент населення. Більшість фірм та галузей покладається у відборі працівників на школи, університети та екзаменаційну систему. Саме такий підхід застосовують провідні міністерства Японії, коли приймають рішення набирати працівників з-поміж випускників університету Токіо, і провідні фірми на Волл-стріт, коли набирають випускників Гарварду, Єльського і Стенфордського університетів. Вони обрали ці установи, оскільки вважають, що ці університети добре вміють розпізнавати найталановитішу молодь, а не через те, які знання чи навички мають їхні випускники. Оскільки жодна галузь не може дозволити собі набрати усіх працівників з-поміж сегмента випускників з найвищими результатами, то вони також структурують свою діяльність таким чином, щоб поставити найкращих із найкращих на ключових посадах, а іншим – не настільки ефективним – запропонувати допоміжні посади. Найчастіше вони застосовують такі структури розвитку кар'єри, які дадуть їм можливість якнайкраще використати потенціал найкращих фахівців.

Тож яким чином формується резерв, із якого компанії відбирають собі професіоналів? Загалом це поєднання соціального статусу, що асоціюється з роботою, внесків, який, на думку кандидата, він може зробити на цій роботі, а також ступеня фінансової й інтелектуальної винагороди, яку він отримує від цієї роботи.

Статус професії вчителя в будь-якій країні суттєво впливає на те, хто прагне будувати кар'єру в цій царині. Вчителювання – професія, яку часто обирають у Фінляндії, де по всій країні можна знайти чимало вчителів високого кваліфікаційного рівня, з хорошою освітою. У цій країні мало яка професія може зрівнятися за престижем із професією вчителя. У традиційно конфуціанських культурах учителі тривалий час мали вищий соціальний статус, ніж у більшості країн Заходу. У деяких країнах Східної Азії заробітна плата вчителів визначена законодавством – і вчителі належать до однієї з найбільш високооплачуваних категорій державних службовців.

У Великій Британії лейбористський уряд Тоні Блера, прийшовши до влади, зіткнувся з надзвичайно серйозною нестачею вчителів – однією з найсерйозніших за всю історію Великої Британії. Через п'ять років на кожну вакансію вже було вісім кандидатів. Деякоюсь мірою це було пов'язано з підняттям початкової заробітної плати, а також і зі значними змінами в робочому середовищі вчителів. Але важливу роль у такій зміні відіграла також комплексна і потужна програма відбору вчителів та пропаганди професії вчителя.²²

Сінгапур можна відзначити за його комплексний підхід до покращення якості резерву, з якого відбирають кандидатів на навчання вчителів. Уряд країни ретельно відбирає кандидатів на посаду вчителя і пропонує їм щомісячну стипендію під час первинного навчання на вчителя, що може конкурувати з місячною заробітною платою випускників, які щойно отримали диплом в інших галузях. Натомість учителі, які проходять навчання, повинні зобов'язатися провчителювати щонайменше три роки. Сінгапур також ретельно відстежує рівень початкової заробітної плати і пристосовує заробітну платню до нових учителів. Країна прагне, щоби внаслідок застосування такого підходу якнайбільше висококваліфікованих кандидатів сприймали вчителювання як настільки ж привабливу професію з фінансового погляду, як і інші професії. Дані PISA вказують на те, що школи в Сінгапурі мають порівняно обмежену свободу дій у прийнятті рішень щодо найму на роботу. Однак директор школи, за яким закріплені вчителі-практиканти, входить до колегії, що

займається прийомом на роботу, і може сказати своє слово при прийнятті таких рішень, – і він завжди пам'ятає про те, що неправильне рішення про прийом на роботу може призвести до сорока років поганого вчителювання. Тож ідеться не лише про вашу школу, а про успішність усієї системи.

Хоча фінансову привабливість вчительської професії можна забезпечити порівняно легко, однак перетворити вчителювання на професію, привабливу з інтелектуального погляду, – куди складніше. Але саме таке перетворення є ключем до залучення талановитих осіб до цієї професії, – зокрема тому, що чимало людей, які обирають професію вчителя, прагнуть змінити суспільство. Це складно – адже все залежить від організації праці вчителів, можливостей їхнього професійного зростання, які забезпечуються, а також ставлення до їхньої професії в суспільстві загалом (Рис. 3.1). Саме тому слід відзначити, що для професії вчителя небагато існує шляхів до міжнародного визнання та винагородження. У 2016 році кінематографічна індустрія представила свого 88-го «Оскара», а от Світова вчительська премія вручалася вперше.²³

Однак, як говорилось у другому розділі, Дослідження компетенцій дорослих показує, що немає жодної країни, де учителів вдається відібрати з найкращої третини випускників коледжів з найвищими результатами (див. Рис. 2.5А). По суті, вчителів, як правило, набирають так само, як середньостатистичних працівників з дипломом коледжу чи університету. Навіть цікавішим є те, що найшвидше почали розвиватися деякі країни, в яких компетенції вчителів чи то на міжнародному рівні, чи то відповідно до середньостатистичних випускників – не на найвищому рівні (серед них – Польща). Це вказує на те, що прийом на роботу випускників з найкращими результатами – це лише один із компонентів вдосконалення системи освіти; не менш важливими є також інвестиції, які країни роблять у неперервний професійний розвиток учителів.

■ Вишколювання висококваліфікованих учителів

Завдяки чому вчитель стає ефективним? Дослідники, що займаються питаннями освіти, – Томас Л. Гуд та Елісон Лавінь²⁴ – наводять узагальнений перелік найважливіших характеристик: ці вчителі вважають, що їхні учні спроможні навчатись, а вони спроможні навчати; вони витрачають більшість часу на заняттях у класі на скеровування; вони добре організують заняття і максимально використовують час для навчання учнів; вони

проходять навчальну програму швидкими темпами, роблячи малі кроки; вони застосовують методи активного викладання; і вони навчають учнів до того моменту, поки ті не досягнуть найвищого рівня майстерності.

Однак як нам виховати таких вчителів? Скористаюсь аналогією з природи: жаби відкладають дуже велику кількість яєць, сподіваючись на те, що деякі з їхніх пуголовків виживуть і в кінцевому результаті пройдуть метаморфози та перетворяться на наступне покоління жаб, тоді як качки відкладають декілька яєць, захищають і вигрівають їх до моменту, коли вони вилуплюються, а далі захищають каченят ціною власного життя. Можна сказати, що ці відмінні репродуктивні філософії віддзеркалені у підходах до навчання вчителів у різних країнах. У деяких країнах вчительська освіта відкрита для всіх, але часто вона стає останньою надією, тому студенти вилітають з навчальних закладів. В інших країнах вчительська освіта є дуже вибірковою. У таких країнах ресурси зосереджують на тому, аби допомогти людям, яких прийняли на навчання, стати успішними вчителями.

Більшість ефективних освітніх систем перейшли від прийому студентів до великої кількості спеціалізованих педагогічних коледжів з низьким статусом, з відносно низькими стандартами вступу, – до відносно невеликої кількості педагогічних коледжів при університетах з відносно високими стандартами вступу та відносно високим статусом у межах університету. Підвищивши планку для вступу до педагогічних навчальних закладів, ці країни демотивують некваліфіковану молодь іти на вчителів. Вони розуміють, що талановиті молоді люди, які могли б освоїти якусь іншу престижну професію, навряд чи оберуть професію, яку суспільство сприймає як таку, що її нескладно здобути, а, відтак привабливу для людей, які не можуть обрати складнішу професію.

Фінляндія перетворила вчительську освіту на одну з найпрестижніших академічних програм. Щороку на кожне місце у фінській освітній системі претендує дев'ять кандидатів: ті, кого не обрали, можуть стати юристами чи лікарями. Кандидатів оцінюють на основі їхньої успішності у середній школі та результату матурального екзамену. Однак найсудоворіший відбір відбувається пізніше. Щойно кандидати пройшли початковий скрінінг дипломів, як розпочинається стеження за їхньою вчительською діяльністю та проведення співбесід. Беруть лише тих кандидатів, у яких чітко вираженіми є вчительські задатки поруч із хорошою академічною успішністю.

Поєднання підвищення планки для вступу й забезпечення кращої автеномії вчителям та контролю за проведенням заняття і кращих умов праці допомогло підвищити престиж професії. Тепер молоді громадяни

Фінляндії сприймають учителювання як один із найбажаніших варіантів кар'єри. Фінські вчителі заручилися довірою батьків та суспільства загалом і це сталося значною мірою тому, що вони довели, що можуть допомогти практично всім учням стати успішними.

Найефективніші освітні системи також працюють над переведенням своїх програм первинної освіти вчителів на модель, що базується на підготовці науковців та підготовці професіоналів для класного середовища, в якому вчителі раніше потрапляють до школи, проводять там більше часу й отримують повнішу та кращу підтримку. Такі програми більше уваги приділяють наданню допомоги вчителям у формуванні навичок безпомилкового виявлення гірших учнів на ранніх етапах і відповідного інструктування. Вони хочуть, аби потенційні вчителі могли впевнено використовувати широкий інструментарій інноваційної педагогіки, яка базується на досвіді, залученні, використанні зображень та пошуковій діяльності.

У деяких країнах початкова підготовка вчителів передбачає скерування в аспекті дослідницьких навичок. Очікується, що вчителі використовуватимуть ці уміння як учні, що вчатьсь все життя, для того, аби ставити під сумнів визнані істини свого часу і сприяти вдосконаленню професійної практики. Дослідження становлять невід'ємну частину образу вчителя-професіонала. У Фінляндії кожен вчитель завершує свою первинну освіту написанням магістерської дипломної роботи. Оскільки Фінляндія веде перед у розробці навчальних програм, спрямованих на підтримку творчості та інновацій, то робота вчителя тут є привабливою як професія, що містить елементи досліджень, розробки та проектування.

Одна із найбільших проблем на майбутнє – покращити вміння відзначати вчителів за те, що вони знають і вміють робити, а не за те, як вони стали вчителями. Якийсь період я з великим зацікавленням відстежував рух «Навчаємо всіх». Прагнення організацій у межах цієї мережі – «Навчаємо всіх» – полягало в залученні перспективних лідерів майбутнього, що представляли різні навчальні дисципліни, до учителювання упродовж принаймні двох років у школах з високим рівнем потреб, щоб вони потім упродовж усього життя пропагували якість та рівність в освіті.

Невдовзі після того, як я став членом керівної ради, я поїхав до Лондона на щорічну конференцію «Спершу вчїть» у 2012 році, щоб виступити з промовою на тему «Як трансформувати 10 тисяч класів». Я почув чимало історій від людей, які покинули успішну кар'єру для того, щоб приєднатися до вчительських потужностей і суттєво вплинути на життя дітей, що перебувають у скрутному становищі. Ще більше мене вразили історії, що їх

розповіли молоді учасники, які розробляли програми і викладали на інтенсивних педагогічних курсах для 400 вчителів на рік у Нігерії – країні, де інфраструктури педагогічної освіти практично не існувало. Одна учасниця з Китаю зазначила, що співпрацює з місцевою владою у питанні термінового формування вчительського потенціалу у віддалених сільських районах.

Венді Копп, що заснувала «Викладайте для Америки» понад два десятиліття тому, розповіла про еволюцію мережі «Навчаємо всіх», співзасновницею якої вона стала у 2007 році. Почалося все з невеличкої групи соціальних підприємців з декількох країн, що взяли на себе спільні зобов'язання забезпечити рівність в освіті, а перетворилося на світову мережу із 47 незалежних партнерських організацій, які працюють над розвитком колективного провідництва у забезпеченні освітою дітей з найбільш вразливих прошарків суспільства. Зрілі партнери «Навчаємо всіх», «Викладайте для Америки», на сьогоднішній день мають спільноту випускників, що складається з понад 50 тисяч учителів та колишніх учителів, понад 80 % яких продовжує працювати у сфері освіти та із громадами, у яких надто обмежені ресурси. Понад 6500 нинішніх учасників навчають майже 400 000 учнів по всій території Сполучених Штатів, тоді як випускники цієї мережі працюють над впровадженням тривалих змін у якості вчителів, директорів шкіл, керівників окружних управлінь освіти, осіб, відповідальних за розробку політики, та соціальних підприємців.

Другий за тривалістю співпраці партнер «Навчаємо всіх» – «Спершу навчайте» – зараз налічує понад 2500 вчителів у Великій Британії, які працюють з більш ніж 165 000 учнів. Майже 70 % із 7000 випускників програми «Спершу навчайте» продовжують працювати у сфері освіти, і ця організація вважається одним із ключових гравців, що видозмінюють публічні школи Лондона. У мережі «Навчаємо всіх» народжуються і розростаються організації у всіх куточках світу. Понад 5 тисяч учителів і 6 тисяч випускників працюють за межами Сполучених Штатів і Великої Британії.

Критики таких організацій стверджують, що просто не існує альтернативи традиційному навчанню, спрямованому на отримання диплому, традиційній вчительській освіті та кар'єрі, – і є в такому твердженні зерно істини. Однак, можливо, ці критики просто недооцінюють потенціал творчості у сфері освіти, представлений таким поєднанням таланту, відданості справі та досвіду.

Те, що ці програми є настільки привабливими, що залучають найперспективніших кандидатів – навіть попри те, що статус вчительської професії загалом падає, – говорить само за себе. Ці організації поєднують хороші академічні показники з системою підтримки, в якій учителі працюють разом з

метою формування належної практики. Вони також пропонують розумні шляхи вдосконалення вчителів, – чи то як вчителя, чи то як лідера на шкільному чи системному рівні, чи навіть в інших галузях, таких як формування політики та соціальне підприємництво. Мене найбільше вражає бачення соціальних трансформацій, яке стоїть за всією цією роботою, – починаючи від учительського лідерства до організації громади. Вочевидь, «Навчаємо всіх» не пропонує альтернативи традиційній вчительській освіті; однак чимало вчителів стали тими вкрай необхідними особами, що змінюють правила гри та впроваджують інновацій у вчительській професії.

■ **Оновлення компетенцій учителів**

Якщо ми хочемо, щоб школи підтримували ефективніше навчання учнів, то нам потрібно ретельніше продумати, як запропонувати кращі можливості для навчання вчителів. Але як забезпечити скоординовану систему перетворення хороших учителів на чудових вчителів у всіх школах?

Розвиток учителів, як правило, зосереджується на первинній вчительській освіті: знанні та уміннях, що їх учителі здобувають, перш ніж починають працювати за спеціальністю. Схожим чином більшість ресурсів для вдосконалення вчителів, як правило, виділяють на сферу їхнього навчання до початку роботи. Однак зміни в освіті та кар'єрі багатьох учителів відбуваються дуже швидко, тому розвиток учителів слід розглядати крізь призму неперервної освіти – при цьому первинна вчительська освіта становить основу для постійного підвищення кваліфікації, а не виступає кульмінаційним моментом професійного розвитку. Вчителі стикаються з низкою проблем внаслідок технологічних інновацій та появи нових інформаційних носіїв, а вчителі у країнах Європи зіткнулися ще й з проблемою напливу іммігрантів. Жодна програма первинної педагогічної освіти не спрогнозувала таких проблем кілька десятиліть тому, коли здобували освіту нинішні вчителі.

Колишній прем'єр провінції Онтаріо, Далтон МакГінті, роз'яснив мені у 2010 році, як замість того, щоб чекати формування нового покоління вчителів, він інвестував у наявні школи та вчителів, базуючись на їхньому бажанні реформувати систему і підтримавши їхнє самовдосконалення. Для цього знадобилося розширення потенціалу шкіл і проведення щоквартальних зустрічей лідерів систем та вчительських спілок, організацій керівників та асоціацій лідерів шкіл, на яких обговорювалося питання формування стратегій реалізації реформ.

Інші країни також зробили значні інвестиції у професійний розвиток вчителів. Учителі у Сінгапурі мають право на 100 годин професійного розвитку в рік, щоб вони могли йти в ногу з часом у своїй сфері та вдосконалювати свою діяльність. Мережі педагогів та громади професійного навчання заохочують навчання з боку колег. У вересні 2010 року було створено Академію вчителів Сінгапуру з метою заохочення вчителів постійно ділитися передовою практикою. В Сінгапурі ніколи не звучить традиційна скарга щодо того, що педагогічна освіта не забезпечує достатньо можливостей для початківців отримати реальний досвід роботи з реальними учнями у реальних класах під час навчання в рамках первинної освіти. Дати таку можливість 2000 вчителям-початківцям щороку – складне, витратне і непосильне завдання.

То що ж можна зробити? Чи застосовуєте ви приклад Сполучених Штатів та деяких країн Європи, де педагогічна освіта формується на основі низки рішень місцевої влади, яка не має ані найменшого уявлення про те, як її рішення впливають на якість педагогічної освіти у загальнодержавних масштабах? Чи ж ви йдете за прикладом елітних університетів, які пропонують педагогічну освіту невеликій обраній групі, тоді як державні стандарти на їхньому фоні просто втрачаються? Сінгапур експериментував з дуже різними підходами. Окрім забезпечення практики викладання у школі тривалістю від 10 до 22 тижнів, Національний інститут освіти використовує цифрові технології для того, щоб забезпечити доступ у реальному режимі часу до низки класів ще під час навчання. Інститут також реалізує неймовірну кількість досліджень у класах, які націлені на те, щоб допомогти вчителям особисто відчути досвід навчання, ознайомитися з розмаїттям класів та різними навчальними стилями, а також іти в ногу з інноваціями у навчальних програмах, педагогічних методах та цифрових ресурсах.

У Шанхаї кожен вчитель повинен пройти 240 годин професійного розвитку за п'ять років. Шанхай – не виняток серед інших міст Китаю. Я викладаю в Пекінському педагогічному університеті, провідному закладі Китаю, що забезпечує педагогічну освіту, як гостьовий професор. Щоразу, коли я веду там лекцію, мене вражає професіоналізм вчителів та їхня налаштованість на постійне вдосконалення, а також те, наскільки вони цікавляться педагогічною практикою, що застосовується в інших країнах.

Ефективний професійний розвиток повинен бути неперервним і охоплювати освіту, практику і зворотний зв'язок, а також забезпечувати достатньо часу для підсумування. Успішні програми залучають вчителів до навчальної діяльності, схожої на ту, яку вони ведуть з учнями.

Однак ключем часто є не просто велика кількість занять, що їх проводять учителі, які ще вчать: ефективність забезпечують саме базові кар'єрні структури та взаємодія між ними й часом спільної роботи учнів у форматі соціальної організації, яка вимагає нових знань і навичок, водночас забезпечуючи ними майбутніх фахівців. Успішні програми заохочують до формування навчальних учительських спільнот, де вчителі можуть ділитися досвідом. Зростає зацікавлення способами формування кумулятивних знань у професії (до прикладу, шляхом посилення зв'язку між дослідженнями та практикою, а також шляхом заохочення шкіл як навчальних організацій до розвитку).

Девід Ханг із Національного інституту освіти Сінгапуру виявив, що зміна переконань учителів – найважливіший момент оптимізації змін в освіті.²⁵ Він описує проблему як перехід від передачі знань до співформування знань, від сприйняття абстрактних знань у підручнику до навчання шляхом експериментування, від підсумкової оцінки до творчого моніторингу. Для цього часто необхідно перетворити страх зазнати поразки на бажання спробувати. Вчителі з дуже високим чи дуже низьким відчуттям власної ефективності можуть бути менш схильними застосовувати нові навички, яких вони набули, тоді як учителі з помірним рівнем впевненості у власних силах застосовують такі навички частіше. Своєю чергою, власна ефективність пов'язана зі способами організації праці: що більше вчителі спостерігають за класом, залучені до спільного професійного розвитку і спільного викладання, то частіше вони сприймають себе як ефективних учителів (Рис. 3.3.).²⁶

Та все ж надивовижу мало відомо про те, яким чином учителі продовжують навчатись упродовж кар'єри. Власне це й мотивувало мене надати вчителям можливість висловити свою думку в рамках першого Міжнародного дослідження викладання та навчання (TALIS), яке проводила у 2013 році ОЕСР. Коли у 2009 році з'явилися перші результати цього дослідження,²⁷ то вони показали, що вчителі повідомили про набагато менший рівень залучення до тих напрямків професійного розвитку, які зазвичай вважаються найефективнішими. Подальші дослідження TALIS 2013 року²⁸ також показали, що в різних країнах учителі часто координують зусилля та беруть участь у неформальних обмінах досвідом, тоді як ті напрямки професійного розвитку, які найтісніше пов'язані з ефективністю викладання, – як-от спостереження за класом та аналіз уроків чи командне викладання, – все ще є найрідкіснішими (Рис. 3.3. і 3.4.).

TALIS вказує на те, що заходи, спрямовані на професійний розвиток, які впливають на викладацьку практику, – це ті заходи, що проводяться у школах і дають учителям змогу працювати у спільних групах. Учителі, які працюють, маючи значну професійну автономію, але в рамках культури співпраці – яка характеризується високим рівнем співробітництва та педагогічного лідерства – зазначили, що вони беруть активнішу участь у заходах, спрямованих на професійний розвиток, які проводяться у школі, а також у заходах, які більше впливають на їхню практику вчителювання.²⁹

Розпочати застосування такого підходу – непросто. Часто виникає тертя між отаким висхідним підходом, що базується на співпраці вчителів, і керованими, системними процесами вдосконалення. У багатьох школах вчителі цінують можливість співпрацювати, однак вони не використовують цей час максимально ефективно. З іншого боку, спроби надмірного скеровування професійної співпраці вчителі сприймають негативно.

І справді, про формування культури співпраці у школах легше говорити, ніж його реалізувати. Енді Гаргрівз, завідувач кафедри Томаса Мора Бреннана в Освітній школі Лінча при Бостонському коледжі, часто звертав увагу на труднощі, що виникають при формуванні культури співпраці у школах та її поширенні за межами кількох шкіл та шкільних округів з добрим керівництвом, яке з ентузіазмом ставиться до створення такої культури.³⁰ Він стверджує, що підхід, який застосовують деякі шкільні системи, – це ніщо інше, як «запланована колегіальність», тобто співпраця, насаджена зверху, шляхом заповнення спільної програми вимогами щодо того, що слід робити і з ким; вона стримує професійні ініціативи, що зароджуються серед учителів, і справжню співпрацю.

Однак за допомогою політики можна значною мірою стимулювати справжню співпрацю, якщо розробити стратегії розвитку лідерства, націлені на створення та підтримку навчальних спільнот; впровадити показники професійного співробітництва у процедури перевірки та акредитації шкіл; пов'язати свідчення про залучення до спільнот професійного вдосконалення з системою виплати заробітної плати на основі показників успішності та з критеріями оцінки компетентності вчителя; а також якщо забезпечити зародковий капітал для самонавчання у школах та між школами. Структури і процеси, які заохочують учителів до співпраці, в тому числі виділення часу та забезпечення можливостей колективної практики, необхідні для сприяння колективній ефективності вчителів. Такі заходи можуть містити дослідницькі проекти, розпочаті з ініціативи вчителів, вчительські мережі, спосте-

Рис. 3.3: НЕФОРМАЛЬНИЙ ОБМІН Є ТРАДИЦІЙНІШИМ СЕРЕД УЧИТЕЛІВ, НІЖ ГЛИБОКА ПРОФЕСІЙНА СПІВПРАЦЯ

Відсоток учителів початкового етапу середньої школи, які повідомили, що вони принаймні раз на місяць вживають таких заходів.

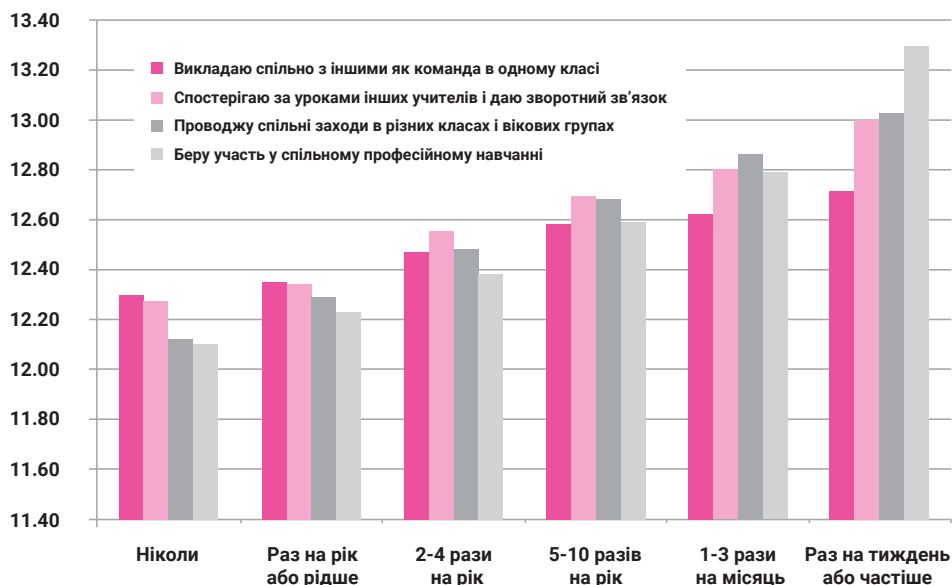
% ВЧИТЕЛІВ (МІЖНАРОДНЕ СЕРЕДНЄ ЗНАЧЕННЯ)



Джерело: ОЕСР, база даних TALIS за 2013 рік, таблиця 6.15.

Рис. 3.4: ВІДЧУТТЯ ВЛАСНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ЯК ВЧИТЕЛЯ ПОВ'ЯЗАНЕ ЗІ СПІВПРАЦЕЮ З КОЛЕГАМИ

ІНДЕКС ВЛАСНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ (СЕРЕДНЬОСТАТИСТИЧНІ ПОКАЗНИКИ ПО СВІТУ)



Примітка: власна ефективність учителя за інтенсивністю професійної співпраці з колегами. Що частіше вчителі залучені до різних видів співпраці, то вища їхня ефективність у власному сприйнятті.

Джерело: ОЕСР, база даних TALIS за 2013 р., таблиця 7.10.
<http://dx.doi.org/10.1787/888933042295>

реження колег, а також менторство і наставництво. Підтримуючи такі умови та заходи, які найбільше асоціюються з ефективним професійним вдосконаленням учителів, органи, відповідальні за розробку і реалізацію політики, можуть підвищувати вірогідність позитивного впливу на учнів.

У Фінляндії вчителів заохочують брати участь у дослідженнях ефективних педагогічних практик упродовж всієї їхньої кар'єри. Система педагогічної освіти Китаю також наголошує на важливості досліджень, а вдосконалення системи базуються на дослідженнях, що їх проводять учителі. Мене завжди вражала кількість досліджень, що проводяться в Китаї вчителями, а також те, наскільки вчителям легко отримати урядові гранти на таку працю. Критерієм успіху є те, що вчителі зможуть показати, що результати їхніх досліджень можуть впроваджувати інші вчителі в інших школах. Чжан Мінсюань, колишній директор однієї експериментальної школи в Шанхаї, а пізніше – президент провідного педагогічного університету Шанхаю, пояснив мені, як школам виділяють дослідницькі гранти на впровадження нових пілотних програм чи політик, а також як перевіряють, чи можна їх відтворити в інших школах. Далі найдосвідченіших учителів цих шкіл залучають як співдослідників з метою оцінки ефективності нових методів.

Однак і в інших країнах Азії влада максимально використовує потенціал найуспішніших вчителів. Органи освіти часто визначають найкращих учителів і звільняють їх від виконання вчительських обов'язків, щоб вони могли читати лекції своїм колегам, робити демонстрації та виступати наставниками для інших вчителів свого округу, своєї провінції чи навіть усієї країни. На рівні школи найкращі вчителі традиційно керують процесом розробки занять. Досвідчених учителів також запрошують проводити навчання для вчителів-новачків, і вони відіграють ключову роль у здійсненні аналізу труднощів, з якими в процесі навчання стикаються окремі учні.

Така політика і методи впливають на якість педагогічних кадрів. До прикладу, японська традиція аналізу уроку передбачає співпрацю між японськими вчителями, спрямовану на покращення якості уроку з предмета, який вони викладають. Учителі, успішність яких гірша, ніж успішність учителів-лідерів, можуть побачити, як слід вести урок. Оскільки структура професії дає можливості вчителям підніматися кар'єрною драбиною й підвищувати престиж та відповідальність, то хорошим вчителям вигідно ставати ще кращими.

У Сінгапурі вдосконалення педагогічних кадрів заохочується за рахунок Системи посиленого управління успішністю. Ця система, яку було вперше повністю впроваджено у 2005 році, являє собою частину системи

розвитку кар'єри та визнання, що функціонує в рамках «Плану системи освіти, професійного розвитку та кар'єри». Ця структура складається з трьох компонентів: кар'єрної стежини, визнання у вигляді фінансових винагород і системи оцінювання. За формулюванням органів влади Сінгапуру, цей план визнає, що вчителі мають різні прагнення, і визначає три шляхи розвитку кар'єри вчителя: шлях викладання, який дає вчителям можливість залишатись у класі й досягнути рівня старшого вчителя; шлях лідерства, який дає вчителям можливість виступати лідерами у школах та при міністерстві, а також шлях старшого спеціаліста, коли вчителі приєднуються до міністерства і стають частиною «потужного ядра спеціалістів з глибокими знаннями і ґрунтовними навичками в окремих галузях освіти, що торує нові шляхи й забезпечує передове місце Сінгапуру».

Система посиленого управління успішністю – це система, що базується на компетентності й визначає знання, навички та професійні характеристики, необхідні для кожного з цих шляхів. Цей процес охоплює планування результатів, інструктування й оцінювання. Плануючи результати, вчитель розпочинає рік із самооцінювання і ставить цілі для викладання, вчительських інновацій та покращень у школі, а також для професійного та особистого розвитку. Вчитель зустрічається з інспектором (це переважно завідувач), щоб обговорити цілі й еталони успішності. Інструктування з питань успішності – цілісний процес, який відбувається впродовж року, зокрема, під час розробки офіційного огляду посередині року, коли інструктор зустрічається з учителем, щоб обговорити успіхи та потреби.

Здійснюючи оцінку успішності наприкінці року, інспектор проводить співбесіду з метою оцінювання та переглядає реальну успішність у зіставленні з запланованою. Оцінка, яка ставиться за успішність, впливає на річну премію за успішність, яку вчитель отримує за роботу за рік. На стадії оцінювання успішності рішення щодо підвищення на наступний рівень приймається на основі «поточного оціненого потенціалу». Рішення щодо потенціалу вчителя приймається спільно зі старшими працівниками, які працювали разом із цим вчителем. Воно базується на спостереженнях, дискусіях із вчителем, його портфолію, а також на внеску вчителя у розвиток школи та спільноти.

Це також сфера, де обмін досвідом на міжнародному рівні може суттєво збагатити політику і практику. У 2014 році тодішню заступницю держсекретаря Великої Британії з питань освіти і опіки над дітьми, Ліз Трасс, колишню вчительку математики, надихнули високі показники успішності

Шанхаю за оцінкою PISA в галузі математики. Вони відвідала Шанхай і була вражена викладанням математики у школах провінції, за яким мала можливість спостерігати, а також тамтешніми програмами співпраці між учителями й школами. Ліз попрацювала з Китаєм над створенням програми обміну для вчителів між Китаєм і Великою Британією.³¹ В рамках урядових «математичних центрів» було створено національну мережу центрів удосконалення викладання математики, і ця ініціатива була націлена на поширення передової практики викладання й підвищення стандартів у викладанні математики.

Спершу до цієї ініціативи поставилися досить скептично. Я бачив це на власні очі, коли мав інтерв'ю з ВВС разом із керівником Національної спілки вчителів, – після того, як було розпочато реалізацію цієї програми. Представник спілки підняв звичне питання: чи те, що працює в одній країні й культурі, можна пересадити на інший ґрунт? Я зазначив, що Китаю пішла тисяча років на відшліфовування методики викладання математики, і запитав, чи Англія не може нічого повчитися на їхньому досвіді. Видавалося, що я його не переконав.

Невдовзі після цього програму запустили. Щось із 50 англомовних вчителів математики з Китаю було залучено до роботи у більш ніж 30 математичних центрах Великої Британії. Фахівці довели, що ті методи викладання, які вони використовують, передбачають стратегію викладання «викладай на найвищому рівні» й надання особистої допомоги учням, яким важко дається математика. Вони щодня вели уроки математики, перевіряли домашні завдання і надавали зворотний зв'язок. Китайські вчителі також проводили майстер-класи для місцевих шкіл і забезпечували педагогічну освіту з конкретного предмету без відриву від виробництва. Своєю чергою, провідні вчителі математики з Великої Британії з кожного математичного центру поїхали працювати у школах Китаю. Програма привернула значну увагу в обох країнах і показала, наскільки вчителі можуть і хочуть вчитися в інших культур, якщо їм надати таку можливість і якщо вони зважаться зруйнувати ідеологічні бар'єри.³²

Сприйняття вчителів як незалежних та відповідальних професіоналів

Поняття «професіоналізму» чи «професійності» історично стосувалося рівня автономії та внутрішнього регулювання з боку представників

певного роду занять. У 18-му та 19-му століттях у Європі відмінність між родом занять і професією виявлялась у тому, наскільки професія вимагає спеціальних знань, формального кодексу поведінки та дозволу з боку держави на надання конкретних послуг. З часом класичне визначення професії розширилось, і університетських викладачів та вчителів старших класів середньої школи стали визнавати експертами з питань освіти.

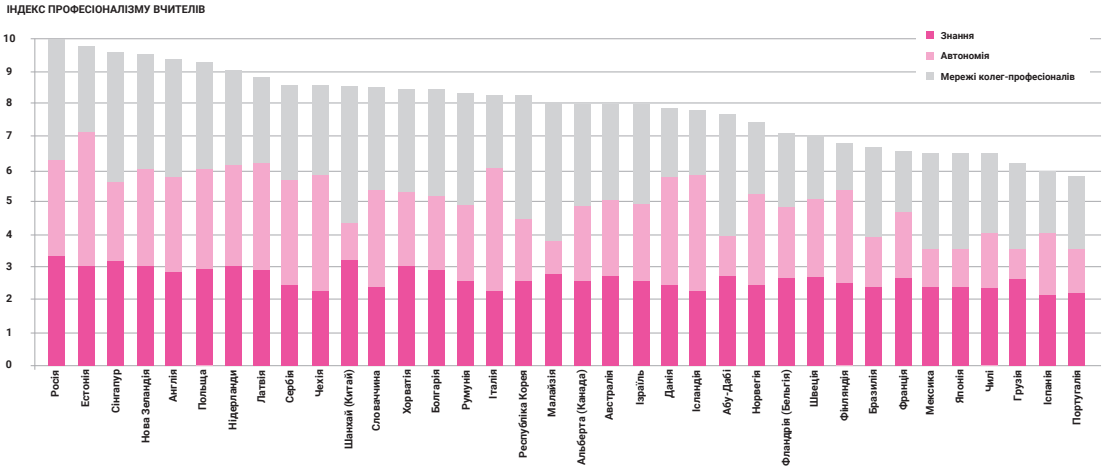
У 20-му столітті професіоналізмові викладання стали протиставляти посилення стандартизації навчальних програм і, паралельно з цим, появу промислових організацій праці. Розширення освітніх можливостей по всьому світу за останні 100 років привело не лише до збільшення кількості вчителів, а й до постійного впорядкування та написання навчальних програм і планів уроків.

Однак на початку 21-го століття увагу було знову зосереджено на професіоналізмі вчителя як ключові до реформи освіти. Оскільки покращення якості викладання стали сприймати як ключ до учнівських досягнень, то на перше місце вийшла фаховість учителів. І справді, солідний масив професійних знань учителів, за який ті відчувають себе відповідальними і підзвітними, разом із постійним професійним удосконаленням вчителів нині сприймається як необхідний компонент покращення успішності й ефективності вчителя. Професіоналізм учителя суттєво різниться в різних країнах (Рис. 3.5), і така різниця часто відображена в культурних та історичних відмінностях, а також у розходженнях у пріоритетах національної та місцевої політики.

У деяких країнах освітяни розглядають викладання як питання в рамках компетенції окремого вчителя у його священній обителі – класі; однак такий підхід часто приводить до існування професії без загальноприйнятої практики. Необхідно, хоч як це складно, перейти від системи, в якій кожен вчитель обирає власний підхід, до системи, в якій учителі обирають варіанти із практик, визначених як ефективні в рамках цієї професії. Ми не повинні говорити про свободу, використовуючи її як аргумент для забезпечення надчутливості. У цьому найважливішим видається ось що: професіоналізм та професійна автономія не означають, що вчителі роблять те, що вважають правильним у конкретній ситуації, – вчителі роблять те, що є правильним з огляду на їхнє глибоке розуміння професійної практики.

Як показують дані TALIS, якщо критерієм оцінки виступають професійні знання, можливість ухвалювати впливові рішення, які стосуються

Рис. 3.5: ПРОФЕСІОНАЛІЗМ УЧИТЕЛЯ І ЙОГО СКЛАДОВІ СУТТЕВО ВІДРІЗНЯЮТЬСЯ У РІЗНИХ КРАЇНАХ СВІТУ



Примітка: Знання визначається як досвід, необхідний для викладання. Цей показник охоплює: формальну педагогічну освіту і наявність у вчителя стимулів для професійного розвитку (наприклад, чи може він брати участь у заходах під час роботи) та залучення до професійного розвитку. Автономія визначається як право вчителя приймати рішення у питаннях, які стосуються його роботи. Цей показник охоплює прийняття рішень у таких питаннях: зміст викладання, пропозиції щодо курсів, практики з предмету, оцінювання і матеріали. Мережі колег визначаються як можливості для обміну інформацією та підтримки, необхідної для дотримання високих стандартів викладання. Цей показник охоплює залучення до процесу введення у професію, наставницькі програми та/чи мережу вчителів, отримання зворотного зв'язку на основі прямих спостережень.

Джерело: ОЕСР (2016), Підтримка професіоналізму вчителів: погляд на основі TALIS за 2013 рік.

роботи, а також можливості для обміну та підтримки, то вчителі все ж стикаються з серйозними труднощами. Вчителі рідко можуть керувати своїми професійними стандартами так, як це буває в інших професіях, і вони рідко мають на роботі такий рівень автономії та культури співробітництва, який сприймається як належне в інших професіях. Але дані також вказують на те, що коли вчителі вчать якийсь клас спільними зусиллями, то вони постійно спостерігають за заняттями інших вчителів, і коли вони беруть участь у професійному навчанні, то вони більше задоволені своєю кар'єрою і вважають себе ефективнішими (Рис. 3.4).

Корисно звернутися до успішних освітніх систем, аби подивитись, як виглядає професіоналізм учителя в реальному житті. Цікаво, що в цих системах також простежуються різні підходи до визначення професійності вчителя, як і в різних країнах. До прикладу, Гонконг посилив автономію вчителя порівняно з сусідніми країнами Східної Азії. Адміністратори шкіл і вчителі у Гонконгу можуть вільно адаптувати навчальну програму, матеріали і методи навчання. Автономія в такому діапазоні сприяє повазі до професійності серед учителів та внутрішній мотивації до неперервного професійного розвитку. Уряд не втручається в управління школами, навіть якщо йдеться про неуспішні школи; він цілковито покладається на адміністрацію шкіл та на вчителів у прийнятті рішень.

Натомість у Шанхаї міська влада розробляє політику, керує школами і працює над удосконаленням викладання. Вчителі у Шанхаї отримують комплексну й ретельну освіту в рамках програм навчання і подальшої постійної діяльності, спрямованої на професійний розвиток. Очікується, що вони повинні дотримуватися стандартів і підходів, визначених владою в навчальних програмах, і загалом мають менше простору для власної інтерпретації цілей, викладених у навчальних програмах.

Успішні вчителі та керівництво шкіл є наріжним каменем освітньої системи Сінгапуру і вважаються основною причиною ефективності цієї системи. Сінгапур розробив комплексну систему відбору, навчання, винагороди та розвитку вчителів і директорів шкіл, таким чином сформувавши потужний потенціал у царині освіти. Професійний розвиток значною мірою відбувається у школах, і керують ним ті, хто займається розвитком працівників, – вони визначають проблеми у викладанні чи впроваджують нові методи. Таким чином учителям забезпечується більше автономії у професійному розвитку і полегшується процес формування культури професійної досконалості під керівництвом вчителів.

Австралія, Канада, Фінляндія та Нідерланди застосовують аналогічні стратегії й також відомі тією свободою, яку вони забезпечують вчителям для застосування індивідуального підходу у викладанні.

Такі відмінності в ступені автономії вчителів вказують на те, що вплив автономії залежить від контексту. В країнах, де педагогічна освіта і процедури добору забезпечують формування добре підготовлених та незалежних педагогічних працівників, автономія дає простір для процвітання творчості та інновацій; в інших випадках автономія може просто підсилювати хибні судження та неправильні рішення.

Фінляндія та Онтаріо – приклади того, як доти централізовані системи змістили акцент у бік покращення викладання, приділення уваги реалізації, а також можливостей для вчителів впроваджувати нові ідеї та вчитись у колег, розробки інтегрованої стратегії та комплексу очікувань для вчителів та учнів, а також забезпечення підтримки реформи з боку вчителів.

Інші ж країни також переформатували свої системи, щоб забезпечити можливість керівництву шкіл та відділів більше застосовувати власний розсуд – і цей фактор, у поєднанні з культурою співпраці та підзвітності, як видається, тісно пов'язаний з успішністю діяльності школи.³³

У деяких країнах рішення приймає сам колектив у повному складі та його окремі члени, в інших більше рішень приймають школи, які показують хороші результати, і менше – ті, які трохи відстають. У деяких країнах директор школи – це провідний вчитель, в інших же органи влади продовжують очікувати від директора, що він визначатиме вектор розвитку й керуватиме вчителями. Однак у них усіх є одна спільна характеристика: це те, наскільки ці країни відходять від бюрократичного управління школами, переходячи до таких форм організації праці, які можуть сприяти формуванню професійних партнерств.

У багатьох випадках ці країни зробили висновок, що ініціатив згори недостатньо для впровадження глибоких і тривалих змін на практиці, – адже реформи зосереджувалися на моментах, які майже не стосувалися суті викладання та навчання: реформи припускали, що вчителі повинні знати, як і що робити там, де вони, по суті, нічого навіть не уявляли; адже надто багато суперечливих реформ вимагали від учителів виконувати багато завдань одночасно, і вчителі та школи не були залучені до стратегії реалізації реформи. Відтак державна політика зосереджувалася на формуванні сильних соціальних установ, тісно пов'язаних із суспільством, – замість того, щоб забезпечувати тісну безпосередню взаємодію уряду зі школами, вчителями та іншими зацікавленими сторонами.

З одного боку цього спектру стоять естонська та фінська системи підзвітності, які повністю вибудовуються за висхідним принципом («знизу»). Кандидатів у вчителів відбирають почасти на основі їхньої спроможності донести свою переконаність у ключовій місії публічної освіти. Підготовка, яку вони проходять, спрямована на те, щоб сформувати відчуття індивідуальної відповідальності за навчання та успішність усіх учнів, що перебувають під їхньою опікою. Наступний рівень підзвітності закріплений за школою. Знову ж таки, той рівень довіри, що його ширша громада поширює на школи, як видається, ставить під загрозу сильне відчуття колективної відповідальності за успіх кожного учня. Тим часом кожна загальноосвітня школа Фінляндії звітує перед муніципальною владою, а влада може забезпечувати різні якості і ступінь нагляду. Вона несе відповідальність за призначення директора – до того ж це традиційно робиться на основі шести- чи семирічного контракту, однак відповідальність за управління повсякденною діяльністю шкіл лежить на вчителях та інших освітянах, як і відповідальність за забезпечення прогресу учнів.

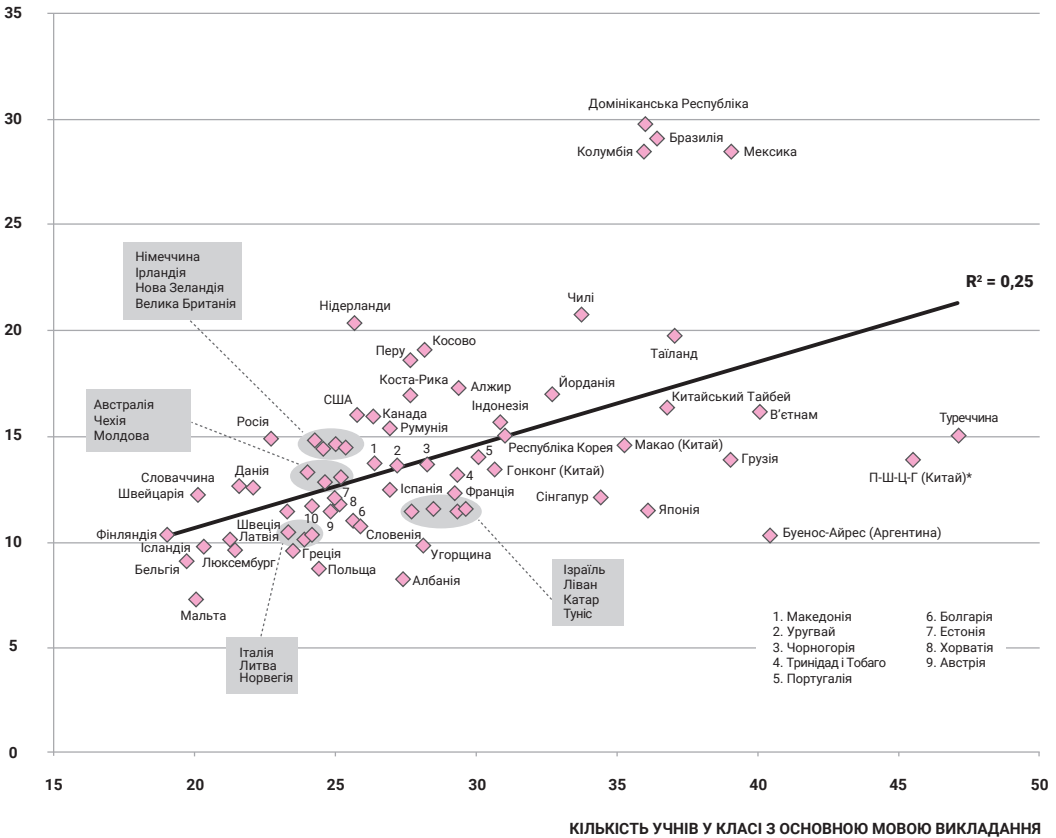
Як використати час учителя з найбільшою користю

Один із найбільш дивовижних результатів оцінювання PISA за 2015 рік – це виявлення слабкого зв'язку між співвідношенням учнів з працівниками в освітній системі й розмірами шкільних класів (Рис. 3.6). Інтуїтивно видається, що більша кількість вчителів на одного учня приводить до того, що зменшуються розміри класів, однак дані дослідження на це чітко не вказують. У Бразилії та Японії середній розмір класу серед п'ятнадцятирічних учнів – близько 37 учнів, однак у Бразилії на одного вчителя припадає 29 учнів, тоді як у Японії один учитель навчає 11 учнів. Натомість у Сполучених Штатах і В'єтнамі на одного вчителя припадає близько 15 учнів, однак класи у В'єтнамі майже вдвічі більші, ніж класи у Сполучених Штатах.

Те, що може видаватися статистичною випадковістю, насправді суттєво пов'язане з освітньою політикою. Тоді як вчителі у Бразилії та Сполучених Штатах мають мало часу на щось іще, крім викладання, їхні колеги у Японії та В'єтнамі мають якусь частку вчительського навантаження і можуть приділяти чимало часу чомусь іншому, окрім викладання: наприклад, роботі з окремими учнями, з батьками і, що найважливіше, – з іншими вчителями.

Рис. 3.6: ОДНАКОВІ СПІВВІДНОШЕННЯ УЧЕНЬ–ВЧИТЕЛЬ МОЖНА ВИЯВИТИ У КЛАСАХ ГЕТЬ РІЗНИХ РОЗМІРІВ

СПІВВІДНОШЕННЯ УЧЕНЬ–ВЧИТЕЛЬ У ШКОЛІ
(КІЛЬКІСТЬ УЧНІВ НА ОДНОГО ВЧИТЕЛЯ)



* Стосується Пекіну–Шанхаю–Цзянсу–Гуандуну (Китай).

Джерело: ОЕСР, база даних PISA-2015, таблиця II.6.26.
<http://dx.doi.org/10.1787/888933436320>

Все ж можна подумати, що якщо класи великі, то в учителів не залишається можливості приділяти достатньо часу потребам окремих учнів; однак рівень вчительської підтримки, про яку заявляли учні в рамках PISA, як видається, не пов'язаний з розмірами класу.³⁴ І справді, я бачив чимало класів у Японії, де вчителі майже не читали лекцій, а організовували дискусію в класі, зосереджуючись на концептуальному розумінні та основоположних концепціях, що сприяють вирішенню проблем, тож вони працювали і з найшвидшими, і з найповільнішими учнями у класі. Таким чином японські вчителі оптимально використовували свій час взаємодії з кожним учнем у класі. Учні не витрачали свій час надаремно, поки учитель працював з невеликою групою. По суті, один японський вчитель у Фукусімі якось поскаржився мені, що класи стають надто маленькими і він не може показати достатньо широкий ряд учнівських вирішень заданої проблеми – а це якраз являє собою основу хорошого уроку.

Фінська освітня система переслідує аналогічні цілі, але досягає їх з допомогою інших стратегій. Фінські школи приділяють більше третини часу позааудиторному навчанню, таким чином надаючи вчителям можливість долати неуспішність і розвивати талант. У Фінляндії освіта, пристосована до особливих потреб, – це не синонім до навчання учнів, які мають труднощі у навчанні. Натомість практично кожен учень стає в якийсь момент своєї освіти учнем з особливими потребами – виключно через те, що школа визнала, що вона може допомогти йому досягти кращих результатів за допомогою позааудиторної роботи.

У класі акцент ставиться на навчання, яке регулюють і оцінюють самі учні. До моменту, коли учні переходять до старших класів середньої школи, вони, як очікується, повинні вміти формувати власну програму, за якою, без застосування структури оцінок, кожен учень іде притаманним йому темпом.

У Шанхаї пошуковий компонент навчальної програми вимагає від учнів визначати дослідницькі теми на основі власного досвіду, за підтримки та скерування вчителів. Мета такого визначення полягає у тому, щоб розвинути здатність учнів навчитися вчитися, творчо мислити, брати участь у суспільному житті й сприяти соціальному добробуту. По суті, суттєва зміна, яку було впроваджено у Шанхаї на основі лозунгу «повернімо аудиторний час учням», – це посилення активності учнів у класі на противагу лекціям, які читають вчителі.³⁵ Це привело до базової зміни у сприйнятті поняття «хороше заняття», яке колись уособлювали добре продумані презентації вчителів. Навчальні відео з прикладами

хорошого викладання, як правило, зосереджувалися на роботі вчителя; натомість тепер зразкові заняття знімає кілька камер, одна з яких фіксує роботу учнів. Учителів оцінюють за тим, скільки часу вони виділяють на залучення учнів і наскільки добре вони організовують роботу учнів.

У різних місцях, як-от у Фінляндії, Японії та Шанхаї, роботу вчителів аналізують інші вчителі школи. Жодні заняття не є приватною сферою вчителя.

■ Урок творчого навчання з Хіросіми

Якось директор школи Кадосіма, коли ми проїздили одну офісну вежу дорогою до його школи у Хіросімі, пояснив мені, що на цьому місці 69 років тому були живцем поховані його бабуся і два дядьки – як і багато інших мешканців міста. Єдине, що від них залишилося, – це тінь.

Однак того дня у 2014 році група учнів перебувала на спортивному майданчику школи Хіросіма Нагіса. Те, що виглядало довільною грою, насправді становило частину ретельно продуманої та послідовної навчальної програми, спрямованої на те, щоб допомогти учням розвивати свої п'ять чуттів, власне відчуття ідентичності та здатність співпрацювати з іншими.

На занятті після цього мені впала в очі жвава взаємодія між учнями, а також між учнями і вчителями. Я побачив, як Редьярд Бреттарг з Австралії та Олен Петерсон зі Сполучених Штатів разом вели урок англійської, показуючи учням, що мовою можна розмовляти по-різному.

Чимало з педагогічних підходів тієї школи базувалися не лише на інтелектуальному залученні, а й на досвіді. В одному класі я побачив, як група учнів варить *окономіякі* – найпопулярнішу страву місцевої кухні Хіросіми. Кожен учень готував цю страву по-своєму – і вчився на власних помилках.

Директор школи Кадосіма показав мені фото з багатьох виїздів своїх учнів до інших країн чи візити до компаній та інших місць в Японії. Під час таких подорожей учні дізнавалися більше про глобальні економічні, соціальні та політичні сили, які формують їхнє життя. На одній фотографії я побачив групу виснажених учнів, що лежали на мосту в світанковий час. Уночі вони здолали 44 кілометри, як пояснив Кадосіма. Метою цієї вправи було підсилення їхньої витривалості та усвідомлення того, що жити у світі означає пробувати, зазнавати невдач, адаптуватися, навчатися і розвиватися.

Як збалансувати стимули для вчителів, учнів і батьків

Для того, щоб зрозуміти, чому люди роблять те, що роблять, поставте собі запитання: які у них є стимули, щоб так діяти? Аналіз того факту – чи більш імовірно, що стимули, під впливом яких діють учні, батьки та вчителі у деяких країнах, виллюються у покращення успішності, ніж стимули, що спрацьовують в інших країнах, – може допомогти зрозуміти, чому деякі країни стоять в освітніх таблицях вище, ніж інші.

У країнах з системами, в яких вирішальними є іспити, системами, в яких учні не можуть перейти до наступного етапу свого життя – чи то до праці, чи то до подальшої освіти, – якщо не покажуть, що мають необхідну для цього кваліфікацію, учні знають, що їм треба зробити, щоб реалізувати свої мрії, і вони відповідно працюють над цим. Інакше кажучи, екзаменаційні системи забезпечують учням суттєві стимули наполегливо вчитись. А як показують результати, отримані в рамках PISA у таких країнах, як Естонія, Фінляндія, Нідерланди та Швейцарія, наполегливе навчання і хороша успішність у школі автоматично не зменшує сильного відчуття належності до школи та вищого ступеня добробуту учнів.

Які ж існують стимули для вчителів, щоб вони наполегливо працювали? У звичних, негнучких, промислових робочих середовищах керівництво винагороджує тих осіб, результати яких перевищують очікування. У таких середовищах працівники змагаються між собою. Ті, хто недолюблює іншого працівника, який обійшов їх за результатами, врешті-решт, імовірно, ставитимуться до цього працівника як до вигнанця. Однак у професійних робочих середовищах успіх усієї групи залежить від оптимізації результатів кожного працівника, тож члени колективу в таких середовищах, як правило, співпрацюють.

У школах середовище також формується під впливом батьків. У багатьох країнах Європи та Азії вчителі закріплюються за класом як класні керівники. Ці вчителі стежать за учнями кілька років. Вони беруть на себе якусь відповідальність за учнів свого класу і формують близькі стосунки не лише з учнями, а й з батьками. І в Азії, і в Європі вчителі та батьки традиційно діляться інформацією у соціальних мережах. Це не лише хороший спосіб залучити батьків, а й – і це, мабуть, важливіше – шлях до забезпечення підзвітності батьків у такій формі, яка видається доречною вчителям.

Батьки у таких системах, як правило, відчувають сильний зв'язок із класними керівниками своїх дітей. У низці фокусних груп, опитування

яких організував у Данії Національний центр освіти та економіки, батьків запитували, що станеться, якщо за їхньою дитиною закріплять менш компетентного класного керівника. Чи буде це проблемою? Батьки зазначили, що переваги системи, в якій працюють класні керівники, значно переважають її вади.

Є ще одна, менш відчутна, перевага такої системи. Вчителям, які вчать конкретного учня лише впродовж одного року, може видаватися, що – хоч би як вони віддавалися роботі з учнями, за якими вони закріплені, – все ж вони мало що можуть зробити за рік для виправлення проблемних моментів, які учні успадкували від вчителів, що навчали їх у попередніх класах, а також що вони мало що можуть зробити, щоб захистити учнів від вчителів у старших класах, які, можливо, будуть менш компетентними.

Однак у системі, в якій існують класні керівники, цей вчитель навчав учня у попередніх класах і навчатиме його у подальших класах. У такій системі класний керівник не може уникнути особистої відповідальності за те, що станеться з учнем. Оскільки тут виникає момент професійної гордості, тісних стосунків з учнем, що формуються впродовж декількох років, та формуванням відчуття особистої відповідальності за учня, то природно, що вчитель працює і з батьками учня. Також такі вчителі можуть координувати навчання учнів разом із вчителями-предметниками, а також із часом скеровувати своїх учнів.

■ Ретельна увага до добробуту учнів

Дослідження PISA найбільш відоме своїми даними щодо результатів навчання, однак у 2015 році ми також досліджували рівень задоволеності учнів життям, їхніми стосунками з колегами, вчителями та батьками, а також те, як вони проводять свій час поза межами школи.³⁶ Результати показують, що учні бувають дуже різними – і в межах однієї країни, і в межах різних країн – у плані задоволеності життям, мотивації до досягнень, зацікавлення у роботі в школі, очікувань щодо майбутнього, а також відчуття тиску в школі чи несправедливого ставлення з боку вчителів. У деяких країнах, які займають найвищі позиції у рейтингах PISA з природничих наук та математики, учні виявили відносно низький рівень задоволеності життям; а от Естонія, Фінляндія та Швейцарія, як видається, спроможні поєднувати хороші результати навчання з високим рівнем задоволеності учнів життям. Виникає спокуса вважати низький рівень задоволеності життям серед учнів у країнах Східної Азії та в інших країнах наслідком великої кількості годин навчання,

однак отримані дані не вказують на зв'язок між часом, який учні проводять за навчанням, чи то у школі, чи то за межами школи, і їхньою задоволеністю життям. І хоча освітяни часто зазначають, що часто природною реакцією на перевантаження тестуваннями є хвилювання, однак частота проведення тестувань усе ж не пов'язана з рівнем хвилювання учнів під час навчання.

Однак існують ще й інші фактори, які впливають на стан учнів, і багато з них пов'язані з учителями, батьками та школами.

Для початку, PISA виявила, що одна з найсерйозніших загроз для відчуття належності учнів до школи – це їхнє уявлення про негативні стосунки з учителями. Щасливіші учні, як правило, говорили про приязні стосунки з учителями, а учні у «щасливих школах» (школах, де рівень задоволеності життям серед учнів перевищує середній показник по країні) набагато частіше зазначали, що отримують набагато більше підтримки від своїх учителів, аніж учні у «нещасливих» школах.

У середньому в різних країнах серед учнів, які стверджували, що вчитель прагне надати їм підтримку і зацікавлений у їхньому навчанні, ймовірність, щоб вони почувалися так, ніби належать до школи, була в 1,3 раза більша, ніж серед учнів, які відзначали протилежне. І навпаки, серед учнів, які скаржилися на трохи несправедливе ставлення з боку вчителів, імовірність скарж на відчуття ізоляваності у школі була в 1,7 раза вищою. Це важливо. Підлітки формують міцні соціальні зв'язки; вони цінують прийняття, опіку та підтримку з боку інших. Серед молоді, яка відчує, що вони складають частину шкільної громади, набагато більша ймовірність отримати кращі академічні результати й бути більше мотивованими у школі.

Простежуються також суттєві відмінності між країнами за цими показниками. В середньому, троє з чотирьох учнів зазначали, що вони відчують свою належність до школи; у деяких найуспішніших освітніх системах, зокрема в Естонії, Фінляндії, Японії, Нідерландах, Сінгапурі, Республіці Корея, Китайському Тайбеї та В'єтнамі, така пропорція навіть вища. Але от у Франції про це говорили лише двоє з п'яти учнів.

Звісно, більшість учителів дбають про налагодження позитивних зв'язків зі своїми учнями; однак деякі вчителі можуть бути недостатньо підготовленими до роботи зі складними учнями та класним середовищем. Ефективне управління роботою у класі охоплює набагато більше, ніж просто визначення та встановлення правил, винагород та стимулів з метою здійснення контролю за поведінкою: воно вимагає здатності сформувати навчальне середовище, яке сприятиме активному залученню учнів

до навчання, стимулюватиме співпрацю і сприятиме такій поведінці, яка є прихильною стосовно до інших. Сильніший акцент на управлінні класами та стосунками у програмах професійного розвитку може давати в руки вчителям інструменти, необхідні для кращого зв'язку з учнями. Учителям слід також виділяти час на обмін інформацією про сильні та слабкі сторони учнів з колегами, щоб разом вони могли віднайти найкращий підхід і змусити учнів відчувати себе частиною шкільної громади.

Хоча на стан учнів не впливає частотність проведення тестувань, однак сприйняття тестів як загрози однозначно впливає на те, наскільки учні хвилюються перед тестуванням. У середньому в країнах ОЕСР 59 % учнів повідомляли, що вони часто переживають, що скласти тест буде складно, а 66 % повідомляли, що бояться низьких оцінок. Близько 55 % учнів повідомляли, що вони дуже хвилюються під час тестування, навіть якщо добре підготувалися.

І, знову ж таки, результати PISA вказують на те, що вчителі можуть тут добре попрацювати. Навіть якщо врахувати успішність учнів, їхню стать і соціально-економічний статус, учні, які повідомляли, що їхній вчитель пристосовує заняття до потреб та знань класу, рідше повідомляли про хвилювання, якщо вони були добре підготовлені до тесту, або рідше повідомляли, що почуваються дуже напружено під час вивчення матеріалу. Учні також рідко говорили про хвилювання, якщо їхній вчитель (у нашому випадку – вчитель природничих наук) надавав індивідуальну допомогу, коли їм щось не вдавалося.

Натомість несприятливі стосунки між учителем і учнем, як видається, підривають впевненість учнів і ведуть до посилення хвилювання. В середньому в різних країнах учні десь на 62 % частіше повідомляли про відчуття напруження під час навчання і на 31 % частіше повідомляли про хвилювання перед тестуванням, якщо вважали, що їхній вчитель вважає, буцім вони не такі розумні, як вони насправді є. Таке хвилювання могло бути спричинене реакцією учнів на помилки, які вони робили – чи боялися, щоб не зробити, – та їхньою інтерпретацією. Учні можуть надто сильно перейматися помилками, якщо вважають, що помилки – це засвідчення того, що вони не достатньо розумні.

Тож вчителі повинні знати, як допомогти учням добре усвідомити свої сильні й слабкі сторони, а також що вони можуть зробити, аби викоренити чи зменшити свої слабкості. До прикладу, частіше проведення тестувань, які розпочинатимуться з легших завдань, що поступово ускладнювати-

муться, можуть допомогти сформувати в учня відчуття контролю – так само, як у цьому допоможе надання учням можливості продемонструвати свої досягнення під час тестувань, які не є вирішальними, перш ніж вони перейдуть до оцінювання, яке буде важливим. Цікаво, що в усіх країнах дівчата виявляли більше хвилювання, пов'язане зі своєю діяльністю у школі, ніж хлопці, і таке хвилювання щодо роботи у школі, домашнього завдання і тестувань негативно позначалося на результатах. Страх зробити помилку під час тесту часто веде до нижчих результатів серед дівчат, які добре вчать, адже вони «задираються під тиском».

Батьки також відіграють тут важливу роль. Учні, батьки яких говорили, що «проводять час просто розмовляючи з дитиною», «обідають чи вечеряють разом з дитиною за спільним столом» чи «обговорюють те, наскільки дитина добре вчиться» щодня чи майже щодня, виявляли на 22–39 % вищий рівень задоволеності життям. «Проведення часу просто за розмовою» – це та батьківська діяльність, яка найчастіше і найсильніше асоціюється з рівнем задоволеності життям серед учнів. І вона впливає і на успішність. Учні, батьки яких говорили про те, що «проводять час просто за розмовою», випереджали матеріал із природничих наук на дві третини шкільного року. Навіть якщо врахувати соціально-економічний статус, ці учні все ж показували випередження на одну третину. Результати аналогічні, якщо говорити про батьків, котрі повідомляли, що снідають, обідають чи вечеряють разом з дітьми. Такий зв'язок набагато сильніший, ніж вплив на успішність учнів більшості шкільних ресурсів та факторів, які вимірює PISA.

Батьки також можуть допомагати дітям долати хвилювання перед тестами, заохочуючи їх вірити у власні сили впоратися з різними навчальними завданнями. Результати PISA вказують на те, що навіть якщо врахувати відмінності в успішності та соціально-економічному статусі, дівчата, які вважають, що батьки заохочують їх вірити у власні сили, були на 21 % менше схильні повідомляти, що відчувають напруження, коли навчаються, – такий середній показник для країн ОЕСР.

Більшість батьків також хоче, щоб їхніх дітей мотивували у школі, адже мотивовані учні досягають кращих результатів. PISA виявило, що учні, які належать до наймотивованіших, у середньому набрали балів десь на рік наперед у порівнянні з найменш умотивованими учнями. Мотивація до досягнень також пов'язана з рівнем задоволеності життям, оскільки ці два поняття підсилюють один одного. Учні, які дуже задоволені своїм життям, як правило, виявляють кращу стійкість і витри-

валість до складних моментів у навчанні. Краща мотивація до досягнень, в парі з досягнутими цілями, може сформувати в учнів відчуття мети у житті. Саме тому учні з кращою мотивацією до досягнень повідомляли про вищий рівень задоволеності життям.

Однак у мотивації до досягнень простежується і негативний бік, який виявляється, зокрема, у тому, що така мотивація може бути реакцією на зовнішній тиск. Результати PISA вказують на те, що країни, в яких учні дуже вмотивовані на досягнення, також виступають країнами, в яких чимало учнів відчуває хвилювання перед тестуваннями, навіть якщо вони добре підготовлені до них. І вчителі, й батьки повинні знайти способи заохочення мотивації учнів до навчання і досягнень, не викликаючи надмірного страху перед невдачами.

Загалом простий спосіб сприяти хорошим показникам серед учнів – заохочувати всіх батьків дізнатися більше про інтереси та проблеми їхніх дітей, а також виявляти інтерес до їхнього шкільного життя – в тому числі до проблем, з якими діти стикаються в школі. Школи можуть сформувати середовище співпраці з батьками та громадами. Вчителям можна надати кращі інструменти, щоб залучати батьків до навчального процесу, а школи можуть вирішувати деякі серйозні проблеми дітей, що належать до вразливої категорії, наприклад, проблему відсутності місця, де можна спокійно повчитися. Якщо батьки і вчителі налагодять довірливі стосунки, то школи зможуть покладатися на батьків як на важливих партнерів у питанні забезпечення освіти учнів.

Виховання здібних лідерів освіти

У вересні 2003 року зі мною зустрівся Йоган ван Брюгтен, який очолював Об'єднання національних і регіональних інспекцій освіти в Європі.³⁷ Мене вразило, яке значення він надавав ефективному лідерству в школах та освітній системі, а також здивувало те, які детальні методики розробили шкільні інспекції для того, аби відстежувати й аналізувати діяльність ефективних лідерів. Ван Брюгтен наголосив, що невідале управління може звести нанівець роботу навіть найталановитішого вчителя. Відправте здібного вчителя у школу з бездарними керівниками, й школа «взьме гору». Вчителі та учні дуже часто стають жертвами поганих шкіл.

Порівняльний огляд управління школами, що його провела ОЕСР, визначає чотири групи взаємопов'язаних обов'язків керівників шкіл, які впливають на результати успішності:³⁸

- Підтримувати, оцінювати й розвивати кваліфікації вчителів. Зокрема – набирати на роботу талановитих учителів; навчати новий персонал; дбати про те, щоби вчителі володіли навичками і знаннями, необхідними для викладання навчальної програми; організовувати й підтримувати співпрацю між учителями, щоб поліпшити якість викладання і навчання; моніторити й оцінювати вчительську працю; сприяти підвищенню кваліфікації вчителів; а також підтримувати робочу культуру на основі співпраці. Якщо ви прагнете реальних довготривалих змін, не питайте себе, скільки вчителів підтримують ваші ідеї, – задумайтесь над тим, скільки вчителів уміють співпрацювати зі своїми колегами.
- Встановлювати цілі навчання й оцінювання, щоб допомагати учням досягати високих стандартів. Для цього треба узгоджувати методику викладання з основними стандартами, визначати цілі, оцінювати прогрес у досягненні цілей і коригувати шкільну програму, щоб підвищити індивідуальну й загальну успішність. Керівники шкіл також повинні вміти використовувати дані, щоб відстежувати прогрес кожного учня. Крім того, вони мають співпрацювати з тими, хто дотримується інших підходів до навчання.
- Стратегічно використовувати ресурси відповідно до обраної педагогічної концепції.
- Формувати партнерські відносини за межами школи, щоб згуртувати всіх, хто дбає про добробут кожної дитини. Для цього потрібно шукати інноваційні методи для зміцнення партнерства з сім'ями та громадами, університетами, компаніями, а особливо з іншими школами та навчальними середовищами.

Як показує аналіз результатів TALIS, між умінням учителів удосконалювати власну практику і розвитком їхніх лідерських здібностей існує певний зв'язок.³⁹ Коли вчителі можуть запроваджувати зміни й інновації у школі, вони почуваються більш компетентними й упевненими в собі. Це також зміцнює їхній професійний статус і моральний дух.

Лідери, ясна річ, потрібні на всіх рівнях освітньої системи (див. розділ 6). І це стає щораз важливішим з кількох причин. Багато країн дбають про ширшу автономію шкіл, більшу відповідальність навчальних закладів та учнів, досконаліше використання педагогічних знань, а також більшу відповідальність за підтримку місцевих громад, шкіл та інших публічних інституцій.⁴⁰

Майкл Фуллан, розробник знаменитої стратегії освітньої реформи у канадській провінції Онтаріо, описує, як талановиті лідери в царині освіти залучають інших і спонукають до лідерства на різних рівнях системи.⁴¹ За його словами, лідери вміють розпізнавати нові тенденції і проблеми, що можуть постати перед учителями й школами. Вони стараються максимально залучати всіх, заохотити до співпраці й надати простір для ризику. Такі люди є стратегічними планувальниками й підприємцями – тобто вміють мобілізувати людей і знаходити гроші, необхідні для інновацій. До того ж вони наймають талановитих працівників, налагоджують тісні зв'язки між галузями й країнами, а також заручаються допомогою урядових лідерів, соціальних підприємців, керівників компаній, науковців і лідерів громадянського суспільства як партнерів у галузі освітніх інновацій.

Як визначити належний рівень шкільної автономії

Багато країн звертають найбільшу увагу на результати навчання. При цьому вони делегують чимало обов'язків школам і спонукають їх швидше реагувати на місцеві потреби (Рис. 3.7). Багато шкіл отримали ширшу автономію, щоб директори шкіл, шкільні ради і вчителі могли взяти на себе більшу відповідальність за підходи й правила, пов'язані з ресурсами, навчальною програмою, оцінюванням, набором учнів і дотриманням дисципліни.

Згідно з даними PISA, якщо держава чітко визначила, чого сподівається від учнів, освітня система виграє, коли школи отримують ширшу автономію щодо визначення деталей навчальної програми й оцінювання. Наприклад, освітні системи, які дають школам більшу свободу дій щодо оцінювання, дисциплін, змісту курсів та підручників, зазвичай демонструють вищі успіхи на PISA.⁴²

Автономія в освітній системі стимулює інновації. Успішні школи – це ті місця, де люди хочуть працювати й де можуть реалізувати хороші ідеї.

Інновації складніше реалізувати в ієрархічних і бюрократичних структурах, спрямованих на дотримання правил і норм.

Спроба оцінити інновації в освітніх системах у 2000–2011 роках показала, що країни з високим ступенем автономії й децентралізації, як-от Данія і Нідерланди, перебувають на вершині «індексу інновацій», що описує заходи з запровадження інноваційних змін у школах і навчальних методах.⁴³

Недавнє дослідження ОЕСР «Інноваційні навчальні середовища» розглянуло кілька інноваційних шкіл і шкільних мереж у країнах ОЕСР.⁴⁴ Цю вибірку не можна вважати репрезентативною, але тематичні дослідження проводили в різних школах у різних освітніх системах. Деякі з них були звичайними школами, інші входили до мережі чартерних шкіл* із подібного середовища, ще інші були приватними школами, які працюють у державній системі або поза нею. Але всі вони процвітали, тому що механізми управління і моніторингу дали їм свободу створювати простір для експериментів.

З іншого боку, це дослідження підкреслило ризик того, що автономія може призвести до «атомізації» шкіл. Співпраця з іншими стимулює появу інновацій і підтримує бажання їх запроваджувати. Автономія нічого не дасть, якщо школа працюватиме в ізоляції. Автономія повинна передбачати свободу і гнучкість, які дадуть можливість співпрацювати з багатьма партнерами.

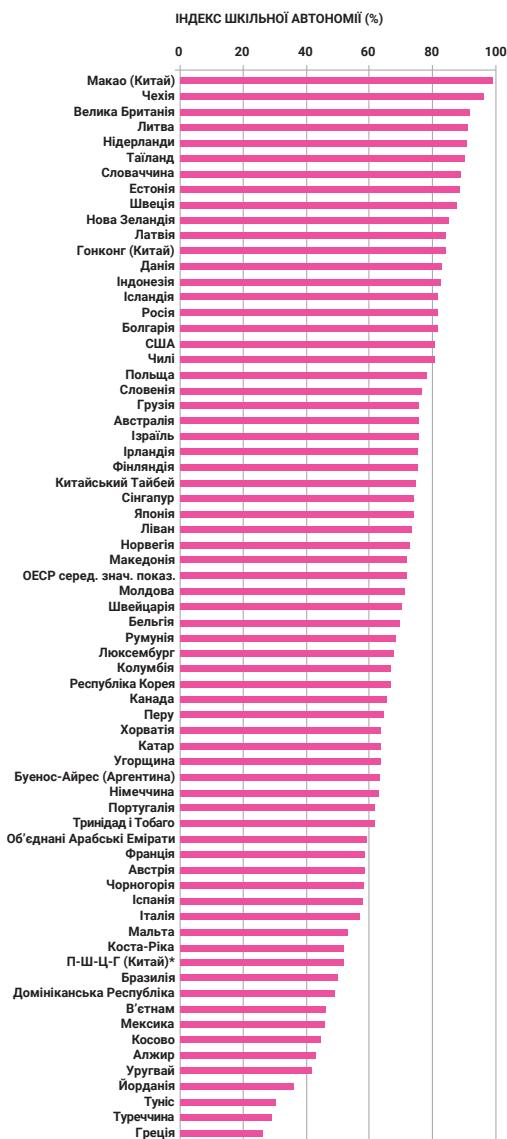
Брак колективного усвідомлення проблем, з якими стикається система, – це серйозна перешкода на шляху до збалансованої освітньої системи, яку часто недооцінюють. Якщо вчителі чи батьки не знають, з якими проблемами бореться уряд, важко зрозуміти, чому той пропагує певну політику. Приклад того, як це змінити, подає уряд провінції Онтаріо, який невтомно працює над тим, щоб досягнути загального порозуміння серед усіх зацікавлених сторін і визначити спільну мету. Скажімо, стратегія Онтаріо щодо грамотності має на меті не лише поліпшити вміння читати, писати й рахувати. Влада старається заручитися підтримкою своїх намірів і вже запровадила чимало ініціатив, які змінили культуру в школах. Розуміння того, яка важлива грамотність, змінило підходи на рівні класу, школи, батьківської ради й міністерства.⁴⁵

У рамках реформи під гаслом «Мудрі школи – освічена нація» Сінгапур поділив школи на географічні кластери, які отримали широку автономію. Очолили ці кластери успішні директори, які стали наставниками для інших і натхненниками інновацій.⁴⁶ Широка автономія привела до появи нових форм відповідальності. Стару систему контролю скасува-

* Різновид муніципальної школи, що має власний статут, у школі зазвичай навчається певна група учнів, – часто етнічна. – Прим. ред.

**Рис. 3.7: АВТОНОМІЯ
В УХВАЛЕННІ РІШЕНЬ ПОВ'ЯЗАНА
З ХАРАКТЕРИСТИКАМИ
ШКІЛ Й УСПІШНІСТЮ УЧНІВ**

Результати на основі звітів
директорів шкіл



Примітка: Індекс шкільної автономії – це відсоток завдань, за які відповідає директор школи, вчителі або шкільна рада. Соціально-економічний статус вимірюється показником PISA щодо економічного, соціального і культурного статусу. Країни й економіки перелічені в порядку спадання індексу шкільної автономії.

** Стосується Пекіну–Шанхаю–Цзянсу–Гуандуну (Китай).*

Джерело: база даних ОЕСР, PISA-2015, таблиця II.4.5.

<http://dx.doi.org/>

10.1787/888933435854

НАЙКРАЩИЙ КЛАС У СВІТІ / У ЧОМУ ВІДМІННІСТЬ УСПІШНИХ ШКІЛЬНИХ СИСТЕМ

	ХАРАКТЕРИСТИКИ ШКОЛИ			РІВЕНЬ УСПІШНОСТІ З ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН	
	Бідна / багата	Міська / сільська	Приватна / державна	З урахуванням соціально-економічного статусу	Без урахування соціально-економічного статусу
■ Позитивна різниця / асоціація					
■ Негативна різниця / асоціація					
□ Різниця / асоціація незначущі					
■ Відсутні цінності					
Макао (Китай)					
Чехія					
Велика Британія					
Литва					
Нідерланди					
Таїланд					
Словаччина					
Естонія					
Швеція					
Нова Зеландія					
Латвія					
Гонконг (Китай)					
Данія					
Індонезія					
Ісландія					
Росія					
Болгарія					
США					
Чилі					
Польща					
Словенія					
Грузія					
Австралія					
Ізраїль					
Ірландія					
Фінляндія					
Китайський Тайбей					
Сінгапур					
Японія					
Ліван					
Норвегія					
Македонія					
ОЕСР серед. знач. показ.					
Молдова					
Швейцарія					
Бельгія					
Румунія					
Люксембург					
Колумбія					
Республіка Корея					
Канада					
Перу					
Хорватія					
Катар					
Угорщина					
Буенос-Айрес (Аргентина)					
Німеччина					
Португалія					
Тринідад і Тобаго					
Об'єднані Арабські Емірати					
Франція					
Австрія					
Чорногорія					
Іспанія					
Італія					
Мальта					
Коста-Рика					
П-Ш-Ц-Г (Китай)*					
Бразилія					
Домініканська Республіка					
В'єтнам					
Мексика					
Косово					
Алжир					
Уругвай					
Йорданія					
Туніс					
Туреччина					
Греція					
Освітні системи з позитивною різницею/асоціацією	32	15	50	29	12
Освітні системи без різниці/асоціації	33	36	8	35	47
Освітні системи з негативною різницею/асоціацією	3	4	0	4	9

ли й замінили моделлю шкільної успішності – тепер кожна школа самостійно визначає цілі й щорічно оцінює свій прогрес, зокрема академічну успішність. Ширша автономія також спонукає шукати й готувати ефективних шкільних лідерів, здатних очолити трансформацію шкіл. Кожні шість років школи проходять зовнішню інспекцію.

Я завжди вважав, що вчителі й школи у Сполучених Штатах, де здавна існує контроль з боку місцевих громад і діють одні з найбільш інноваційних шкіл у світі, володіють більшою автономією, ніж вчителі й школи в інших країнах. Та зустрівшись із керівниками американських шкіл у липні 2009 року на щорічній конференції Національної асоціації директорів середніх шкіл, я здивувався, коли почув, наскільки обмежена їхня здатність ухвалювати рішення – принаймні на їхню думку.

Простудіювавши результати PISA з цього питання, я виявив, що американські школи дійсно отримують набагато більше вказівок від місцевих шкільних округів, ніж школи в багатьох інших країнах. У цьому сенсі Сполучені Штати, мабуть, поміняли одну форму централізованої бюрократії на іншу. Крім того, зважаючи на американський стиль відносин між профспілками й керівництвом, а також на вимогу, щоб робочі контракти в одній школі відповідали контрактам у сусідній, зростання ролі профспілок в американській освітній галузі свідчить про те, що ця система більш зарегульована, ніж ті, які передбачають більш професійні форми організації праці. Як то кажуть, диявол у деталях.

У деяких країнах більшість державних шкіл мають таку свободу в ухваленні рішень, як чартерні школи у США. До прикладу, академії у Великій Британії. Це державні школи, які отримали автономію, але при цьому мусять, як і раніше, проводити державні іспити, публікувати дані про свою діяльність, користуватися бюджетними ресурсами, звітувати громадськості й зараховувати учнів за тією ж процедурою, що й інші державні школи. На думку британських міністрів освіти, надавши академіям відносну незалежність, можна подолати низьку успішність.

Але що відомо про динаміку цього процесу? Чи ширша автономія шкіл справді поліпшить успішність учнів? Якщо реформа – це наче дорога з одностороннім рухом, а статус академії надає школам постійну незалежність, то за якийсь час подальші політичні втручання в цю сферу виявляться неefективними. Школи стають автономними – але як їм уникнути ізоляції?

Академії демонструють, як важливо поєднати професійну автономію з культурою співпраці між учителями й школами. Однак постає питан-

ня: як школам ділитися знаннями? Вони не поширюються легко, а лишаються там, де з'явилися, – хіба що існують потужні стимули для обміну. Тож керівники програми з розвитку академій і аналогічних ініціатив повинні добре замислитися над тим, як ділитися знаннями під час запровадження інновацій, як залучити найталановитіших учителів до роботи в найскладніших класах і як зробити так, щоб найуспішніші директори очолили найпроблемніші академії.

Нічого нереального тут немає. Школи в Данії, Фінляндії, Японії, Норвегії, Шанхаї й Швеції здавна практикують автономію, співпрацю й командну роботу. Вони створюють мережі й обмінюються ресурсами та ідеями, як розробити інноваційні підходи. Але культура співпраці не випадкова – її повільно формує політика і практика. Наприклад, у деяких фінських муніципалітетах директори шкіл також керують районами, притому третину часу присвячують округу, а дві третини – школі. Таким чином вони поширюють загальне бачення шкільної освіти між школами й муніципалітетами.

Щоб керівники шкіл могли взяти на себе цю системну роль, лідерство стає колективним: команди лідерів перебирають на себе деякі обов'язки директорів шкіл. Завдяки цьому ті регулярно зустрічаються зі своїми колегами. Вони більше не підпорядковані місцевому відділу освіти – вони самі є тим відділом. У районному відділі освіти працюють не адміністратори, а люди, які знають, як це – управляти школою. Або візьмімо, до прикладу, Шанхай. Якщо ви – заступник директора великої школи в Шанхаї й хочете стати директором, ви можете ним стати – але тільки після того, як доведете, що здатні перетворити школу, яка пасе задніх, на успішний навчальний заклад.

Характерною рисою британської шкільної системи є те, що всі школи підлягають суворим інспекціям. Ця система, як на мене, одна з найефективніших у світі. Щоб отримати найвищу оцінку за ефективність управління, школи повинні довести, що допомагають поліпшити освіту за межами своїх стін.

І це ще не все. Дані PISA показують, що в освітніх системах, де вчителі обмінюються знаннями, автономія є корисною перевагою. Натомість там, де немає культури взаємного навчання й відповідальності, автономія, навпаки, негативно впливає на успішність учнів. Щоб заклади освіти користувалися своєю незалежністю ефективно й розумно, треба забезпечити мобілізацію знань і обмін ними, а ще — систему стримувань і протипаг.

Втім, ця реформа обіцяє суттєво вдосконалити шкільну систему. Якщо автономію поєднати з культурою співробітництва, від неї виграють не тільки школи, а й окремі вчителі.

Перехід від адміністративної до професійної відповідальності

Щоб шкільна автономія відповідала загальній картині освітньої системи, потрібно чітко розуміти, як саме школи забезпечують освіту і які її результати. Оцінювання та підзвітність дають змогу педагогам і політикам-освітянам тримати руку на пульсі прогресу. Більшість ефективних освітніх систем мають певну систему підзвітності. Деякі системи публікують дані щодо успішності шкіл, хоча це не зовсім поширена практика. Якщо система дозволяє батькам вибирати школу, в якій навчатиметься їхня дитина, порівняльні дані можуть вплинути на їхнє рішення. У деяких системах ці дані також використовують керівники шкіл, аби розподіляти ресурси й спрямовувати додаткові ресурси у проблемні школи.

Проте в різних системах – різні підходи до підзвітності: правила стають орієнтирами і рекомендованими методиками, а ті врешті-решт перетворюються на культуру. При цьому змінюється баланс між «адміністративною» і «професійною» відповідальністю.

«Адміністративна відповідальність» зазвичай бере за основу дані, щоб визначати хороших учителів і хороші школи, а також втручатися у роботу шкіл, які працюють незадовільно. Однією з особливостей адміністративної відповідальності є системи, що базуються на тестах і на підставі учнівської успішності вирішують, яких учителів та директорів шкіл наймати, підвищувати й утримувати, а також як винагороджувати працю окремих вчителів.

Натомість «професійна відповідальність» стосується систем, де вчителі підзвітні не так адміністративним органам, як, скоріше, колегам-учителям і директорам шкіл. Професіонали в більшості галузей відчувають відповідальність найперше перед своїми колегами. Коли йдеться про освіту, професійна підзвітність також охоплює особисту відповідальність, яку вчителі відчувають перед колегами, учнями та їхніми батьками.

Юрисдикції на кшталт канадської провінції Онтаріо, Фінляндії, Японії та Нової Зеландії, які більше акцентують на професійних формах організації праці, зазвичай мають колегіальні форми підзвітності вчителів і керівників шкіл. Їхня мета – гарантувати, що реформа є спільним проектом, а не затією, нав'язаною згори. Вони переконані, що люди, які вважають себе професіоналами і сподіваються, що до них відповідно ставитимуть-

ся, краще сприйматимуть професійну та неформальну форми відповідальності й протестуватимуть проти більш адміністративних форм підзвітності, що асоціюються з промисловими робочими середовищами.

Досвід Онтарію показує, як налагодити партнерські стосунки між урядом, школами та вчителями, щоб визначити найкращі методики і впровадити їх у загальну практику. Замість проводити реформу, Онтарію спрямувала кошти у школи, аби сприяти експериментам та інноваціям на місцевому рівні, а також продемонструвати, що рішення, які запропонують самі вчителі, аби подолати проблем учнів з читанням і математикою, будуть успішнішими за ті, що накинута згори. Провінція скоротила кількість слабких шкіл не завдяки тому, що пригрозила їх закрити, а тому, що надала їм технічну допомогу й підтримку. Очільники провінції повірили в те, що вчителі – це професіонали, які намагаються робити все так, як треба, і що будь-які помилки в роботі вчителів пов'язані скоріше з браком знань, ніж із відсутністю мотивації.

Водночас уряд Онтарію не намагався ліквідувати чи послабити систему оцінювання, запроваджену попереднім урядом. Школам і громадськості постійно нагадували, що результати тестувань на рівні провінції теж дуже важливі.

Сінгапур поєднує адміністративну і професійну відповідальність. Учителі, директори шкіл, міністри та школярі мають потужні стимули для наполегливої праці. Уряд визначає щорічні цілі, надає підтримку, а тоді оцінює, досягнули бажаного чи ні. Дані про успішність учнів подають разом з інформацією про внесок учителів до роботи школи і громади, а також із коментарями від досвідчених фахівців. Система винагороджувань передбачає почесні звання і премії. Під час індивідуального оцінювання враховують плани шкільної успішності.

■ Роль довіри

Дехто стверджує: мовляв, на прикладі Фінляндії неможливо нічого навчитися, бо фінська шкільна система побудована на культурі довіри. А таку культуру начебто складно перенести на інший ґрунт. Проте у стосунках між учителями й громадськістю довіра – не просто наслідок політичних рішень, а їхня передумова.

У Фінляндії споконвіку поважали вчителів, тому в країні існує міцний фундамент для проведення реформ. Фінські лідери довіряють учителям

і дають їм широке коло можливостей, створюючи доброзичливу атмосферу продуктивності та інноваційного навчального середовища. Освітня політика послідовна, тобто залишається незмінною після виборів та зміни уряду. Завдяки цьому фінські вчителі довіряють чиновникам-освітянам і розраховують на те, що ті виконають обіцяне.

Це не сліпа довіра. Насправді у Фінляндії дуже високий тиск професійної відповідальності. Те, що учнівська успішність у країні змінюється лиш на 5 % у кращий чи гірший бік залежно від школи,⁴⁷ свідчить, що система здатна втрутитися, коли необхідна додаткова підтримка. Дехто змальовує Фінляндію як рай без стандартизованого тестування, однак учнівські коментарі під час оцінювання PISA-2015 доводять, що це не так. Стандартизовані тести проводять у фінських школах майже так само часто, як і в середньому серед країн ОЕСР.⁴⁸ Різниця в тому, що тести використовують не для того, щоб знайти вади в системі або зафіксувати низьку успішність, а для того, аби допомогти учням краще вчитися, вчителям – краще викладати, а школам – ефективніше працювати.

Довіра й відповідальність пов'язані дуже тісно. Чітка підзвітність – необхідний елемент культури з високою довірою: якщо люди не мають виразного уявлення про те, які цілі стоять перед ними і що саме оцінюють, будувати довіру важко. Довіра також залежить від конкретної компетенції: ви довіряєте своїй мамі, але чи довірили б ви їй кермувати «Боїнгом-747»? Значні інвестиції, що їх здійснюють фінські лідери у професійний розвиток вчителів, є важливою складовою формули успіху. Вчителі користуються такою ж автономією і довірою, як фахівці інших галузей, – вони проходять вимогливу підготовку й мають право ухвалювати рішення щодо навчальної програми та оцінювання. Довіра з боку уряду, а також вища освіта, отримана в конкурентних університетах, дають учителям змогу виконувати свої обов'язки так, що довіра батьків та місцевої спільноти до них зростає.

■ Хто сказав, що вона здібна вчителька?

Важливо переконатися, що акцент на професійній відповідальності вчителів не заважає формувати системну культуру оцінювання. У деяких країнах фраза «оцінювання вчителів» викликає палкі суперечки у колі педагогів, очільників профспілок і політиків.⁴⁹ Вчителі у Сполучених Штатах і Франції страйкували з цього приводу; вчительські профспілки у Великій Британії та організації, які представляють директорів

шкіл, розділилися на два протилежні табори через питання, чи варто прив'язувати зарплату вчителів до того, як добре ті працюють.

Майже всі згодні з тим, що шкільні системи мають якось заохочувати перспективних учителів, винагороджувати тих, хто ефективно працює, і звільняти вчителів, які працюють погано. Але хто такий здібний учитель? І хто має вирішувати, здібний учитель або вчителька чи ні? Учні? Батьки? Колеги? Директор школи?

У двадцяти трьох країнах, які брали участь у TALIS у 2013 році, 83 % вчителів, які отримали оцінку й відгук про свою працю, сказали, що їхню роботу оцінили справедливо; з них 79 % зазначили, що оцінки сприяють їхньому професійному розвитку.⁵⁰ Однак коли йдеться про те, як саме оцінювати вчителів, не все так однозначно.

Системи оцінювання вчителів у більшості країн досі перебувають у процесі розробки – якщо над цим узагалі працюють. Близько 13 % учителів у країнах, які брали участь у TALIS, ніколи ні від кого не отримували зворотного зв'язку або оцінки своєї роботи. Проблема почасти в тому, що такі системи дорого розробити й підтримувати – не тільки з погляду грошей і часу, а й з точки зору політичного капіталу та сміливості, що потрібна для розробки такого проекту. Однак найчастіше це пов'язано з браком консенсусу щодо того, які критерії слід використовувати, аби оцінити ефективність вчителів. Чи це мають бути оцінки учнів? Уміння вчителя залучати до роботи цілий клас? Думки учнів і батьків? Хто має оцінювати ці показники: інспектори з відділу освіти, директори шкіл чи колеги-вчителі? І як використовувати результати оцінювання? Чи має від них залежати зарплата? Чи повинні вони впливати на кар'єру? Чи можна вважати їх сигналом про потребу професійного розвитку? Чи варто на їх основі відсіювати з системи вчителів, які погано працюють?

Втім, довкола деяких із цих питань починає формуватися консенсус. Результати учнівських тестів дають важливу інформацію, але не можуть надати повної картини якості навчання. Якщо враховувати тільки результати тестів, оцінка вийде надто обмежена. Системи оцінювання вчителів мають бути частиною цілісного підходу до цього фаху, який мусить також охоплювати педагогічну освіту і професійний розвиток, підготовку керівників шкіл, залучення вчителів до реформи та створення привабливих умов праці.

У Сінгапурі роботу вчителів – як і всіх державних службовців та багатьох інших фахівців – щорічно оцінює спеціальна комісія за тринадцятьма

критеріями. Сюди належить не тільки академічна успішність, а й внесок вчителів у інтелектуальний та особистісний розвиток учнів, їхня взаємодія з батьками й місцевою спільнотою, а також вплив на колег і школу загалом. Було дуже цікаво побачити, що вчителі вважають такий підхід не накинутою згори системою підзвітності, а радше інструментом для професійного розвитку. Вчителі, які працюють бездоганно, отримують премію зі спеціального фонду школи. Якщо вчителі пропрацювали три роки, їхню роботу оцінюють щорічно, щоб дізнатися, який з трьох кар'єрних шляхів найкраще їм підходить: старший учитель, фахівець із навчальної програми й досліджень чи директор школи. Важливо, що система індивідуального оцінювання включена у загальний план розвитку школи.

■ Де пролягає межа відповідальності?

У більшості успішних освітніх систем є певний рівень, де відповідальність сягає краю – на рівні певної установи чи групи установ, які відповідають за ефективність і успішність усієї системи. Зазвичай це національне міністерство освіти або департамент на рівні штату. Вони несуть відповідальність за якість і ефективність освіти у своїй країні, й тому беруть на себе обов'язки з довгострокового планування. Вони замовляють проведення досліджень і ухвалюють рішення на основі їх результатів. Вважається, що до таких посад мають прагнути найкращі освітяни у країні. Їхню думку сприймають дуже серйозно, бо статус цих людей викликає велику повагу.

Різні складові освітньої системи мають гармонійно узгоджуватися між собою, потрібно складати ефективні плани і дбати про їх виконання. Проводити необхідний аналіз, надавати підтримку працівникам галузі, відстежувати процес реалізації, а також оцінювати результати і при потребі змінювати курс. Якщо країна, штат чи група провінцій у федеральній системі не можуть цього забезпечити, їм навряд чи вдасться сформулювати комплексні, послідовні плани. Так само жоден план не матиме сенсу, якщо країна не матиме змоги простежити за його виконанням.

Ідеї того, як держави можуть співпрацювати, можна почерпнути з досвіду країн, що контролюють освітню галузь на федеральному рівні. Рада міністрів освіти Канади⁵¹ і Постійна конференція міністрів освіти Німеччини⁵² слугують майданчиками для зустрічей міністрів освіти у федеральних землях, під час яких вони координують свої дії. Офіційні повноваження цих інституцій обмежені, проте вони виконують важ-

ливу функцію, бо уможлиблюють обмін вдалимими ідеями й практиками. Сила ідей та можливість їх поширення стали ефективною практикою, що спонукає юрисдикції вчитися одна в одній.

У Німеччині конституція забороняє федеральному урядові робити щось більше, ніж підтримувати дослідження в галузі освіти, проте за останнє десятиліття уряд надав стимули та ідеї для багатьох важливих реформ. Наприклад, федеральний уряд розробив початкову концепцію національних шкільних стандартів на основі компетенцій, хоча за їх виконання й звітування відповідають федеральні землі через ради міністрів.

Як сформулювати послідовне й узгоджене повідомлення

Сучасні тенденції в системах освіти доволі парадоксальні. З одного боку, люди стурбовані дедалі більшим розривом між тим, чого суспільство очікує від шкіл, і фактичними результатами навчання. З іншого боку, педагоги щораз частіше скаржаться на занадто швидкі темпи освітньої реформи, що не залишає часу й простору для вдумливої реалізації. Думки про те, що реформа відбувається надто повільно або, навпаки, зашвидко, виникають через те, що освітня політика й окремі елементи реформ неузгоджені. Директори шкіл і вчителі нечасто залучені до розробки освітньої політики. Іноді вони вперше дізнаються про них із медіа. Вони не бачать повної картини, а отже, навряд чи можуть стати ефективними ланками, що пов'яже плани й реалізацію політики, – а саме це є запорукою успіху.

Політики, своєю чергою, не мають стимулу просувати й утілювати ідеї своїх попередників або не розуміють, що для того, аби поліпшити ситуацію, не конче змінювати абсолютно все. Вони, як правило, ставлять власні пропозиції на перше місце й так переважаного політичного порядку денного. А це веде до короточасних заходів і неузгодженості, а також сіє недовіру серед учителів, які змушені змінювати курс, як тільки хтось інший приходить до влади.

Щоб поліпшити шкільну систему, потрібен послідовний і довготривалий підхід. Байдуже, про що йдеться – про зміни в навчальній програмі або фінансуванні чи про іншу систему підтримки вчителів: різні складові процесу мають ґрунтуватися на одній, послідовній концепції.

Це, звісно, не означає, що реформи завжди відбуваються плавно. Часто вони супроводжуються політичними чварами. Інколи за їхнім прогресом

важко простежити. Попри політичні та економічні проблеми, перехід від централізованого адміністративного контролю до професійної автономії може виявитися неефективним, якщо країні бракуватиме вчителів і шкіл, здатних реалізувати цю політику. Делегувати повноваження на нижчий рівень може виявитися проблематичним завданням, якщо немає згоди щодо того, що учні повинні знати і вміти, або якщо стандарти занижкі. Найняти на роботу висококваліфікованих учителів замало, якщо ті швидко розчаруються неадекватною системою підготовки вчителів або зіткнуться з жахливою бюрократією і взагалі покинуть свій фах.

■ Розмова з одним сінгапурцем

Нещодавно мене запросили з лекціями до Національного інституту освіти Сінгапуру, де я багато всього дізнався про те, як ця країна підійшла до освітньої реформи. Міністерство освіти, Національний інститут і окремі школи ділять між собою відповідальність і підзвітність за реалізацію політики. Професори з Національного інституту регулярно беруть участь у дискусіях, що їх проводить міністерство, та в ухваленні рішень, тому робота Інституту відповідає освітній політиці міністерства. Директори шкіл дізнаються про основні пропозиції щодо реформ безпосередньо від міністра, а не через засоби масової інформації. Перш ніж проголосити той чи той політичний курс, створюють усі потрібні умови для його реалізації. Міністерство функціонує в культурі безперервного вдосконалення й регулярно оцінює, що працює, а що ні, використовуючи свої дані, а також практичний досвід з усього світу, що лягає в основу політики та її реалізації. Програми підготовки вчителів розробляють на основі інтересів самих учителів, а не педагогічних факультетів. Учителі зазвичай починають працювати, здобувши ступінь бакалавра, а пізніше – на середині кар'єри – проходять магістерську програму, що надає їхньому практичному досвідові теоретичне підґрунтя.

Чи не найбільше мене вражає в Сінгапурі те, що де б я не пішов – у міністерство освіти, департаменти з питань національного розвитку або розвитку спільноти, в університети, технічні інститути чи школи, – я всюди бачу націленість на амбітні результати. Система дає велику свободу, тобто фахівці можуть рухатися між дослідженнями, розробкою політики, адмініструванням і викладацькою роботою. Часто вони змінюють напрям роботи кілька разів за свою кар'єру. Завдяки тісному зв'язку

між політикою, дослідженнями і практикою бачення освіти динамічне й спрямоване уперед. Змінюються умови – змінюється й освіта, яка не повинна застрягнути в минулому.

На так звані «етапні» курси з'їжджаються керівники департаментів з усіх міністерств, які працюють над національними цілями. Уряд зорієнтований на ефективну реалізацію. «Мрій, розробляй і реалізуй» – ось гасло, що влучно описує підхід Сінгапуру до державного управління.

Уряд Сінгапуру розуміє критично важливий зв'язок між рівнем компетенцій людей і економічним розвитком, і тому має чітке бачення, якою мусить бути освіта. Міністерство освіти розробляє політику, яка втілить це бачення, тоді як учителі мають право 100 годин на рік присвячувати підвищенню кваліфікації. Часто відповідні послуги надає Національний інститут освіти, який також допомагає розробляти освітню реформу й відповідну політику.

Тратити більше чи тратити розумно?

Досліджуючи країни, які посіли перші місця в рейтингу PISA, я помітив, що їхнім лідерам якось вдалося переконати громадян надати освіті найвищий пріоритет. У цих країнах добре оснащена школа привертає більше уваги, ніж новенький торговий центр. Батьки в Китаї часто інвестують останні юані в освіту своїх дітей, їхнє майбутнє і майбутнє своєї країни. У більшості країн Заходу уряди почали позичати гроші в наступного покоління, аби фінансувати сьогоденне споживання. Економічний і соціальний прогрес змушує їх нагромаджувати борги.

У 2013 році я мав цікаву розмову за обідом із заступником мера китайського міста Ченду, Фу Юнлінем, – одним із найпалкіших прибічників освітньої реформи у своєму місті за останнє десятиліття. Найбільше мене вразила його впевненість у тому, що з часом авторитет і роль Китаю у світі визначатимуться не тим, скільки товарів Китай виробляє, а тим, який внесок він робить – через освіту – у світові знання й культуру. У країні, де середньостатистичний випускник заробляє трохи більше, ніж покоївка у великому місті, гроші – явно не єдиний стимул для навчання. Політичним та соціальним лідерам Китаю наразі вдається переконувати своїх громадян цінувати освіту і своє майбутнє більше за споживання тут і тепер.

Мені також сподобалось, коли заступник мера Ченду сказав, що минуле потрібно зберігати й робити з нього висновки – за його словами, «усе з

чогось береться; усе має історію і розвивається від певної точки», – та водночас необхідно приймати зміни. Він розумів, що Китаю ще треба багато всього навчитися, що країна повинна відігравати активну роль у глобалізації, й що освіта – це брама, що веде до розуміння інших культур і дисциплін. Юнлінь також усвідомлював потребу змінити природу освіти. Я запитав його, чому мерія його міста та інших міст так цікавиться нашою роботою над майбутнім освіти, до якого в той час навіть деякі країни ОЕСР ставилися доволі скептично. Він подивився на мене і сказав, що сьогодні Ченду є світовою фабрикою цифрового обладнання, що забезпечує робочі місця й дохід чотирнадцятьом мільйонам людей. Мине якихось десять років, сказав він, і всі ці місця займуть роботи. Ми хочемо створити не просто нові робочі місця, а такі, де люди працюватимуть краще за роботів. А також навчити людей думати й працювати по-іншому, ніж це роблять роботи.

Але, як я вже писав у другому розділі, не можна поліпшити освітню систему, просто вливши в неї гроші. Дві країни, які фінансують освіту на приблизно однаковому рівні, демонструють різні результати. Як тільки країна досягає певного мінімального рівня витрат, далі важить тільки те, як саме вона витрачає ці кошти. Якщо країна-учасниця ОЕСР із середнім рівнем успішності хоче перейти на вищій щабель, їй треба або зробити освітню систему набагато ефективнішою, або устократ збільшити фінансування.

Більшість урядів стикаються з серйозними фінансовими обмеженнями, тому ця ситуація, мабуть, не скоро зміниться. Отож, у найближчому майбутньому витрати на освіту навряд чи кардинально зростуть. Виклик полягає в тому, аби вичавити якомога більше з кожного витраченого долара. Як же це зробити? Досвід високопродуктивних освітніх систем підказує кілька можливих варіантів.

Наприклад, Японія вкладає значну частину ресурсів у базові навчальні послуги, витрачаючи набагато менше, ніж більшість країн ОЕСР, на розкішні шкільні будівлі, послуги, глянцеві підручники й дорогі спортивні програми.⁵³ Заощаджені кошти йдуть на відносно високі зарплати вчителів, а решту повертають платникам податків (у 2014 році державні й приватні витрати на школи в Японії становили 3 % від ВВП – це четвертий найнижчий показник серед країн ОЕСР після Чехії, Словаччини та Угорщини).

Ще один спосіб отримати кращі результати, не витрачаючи більше грошей, – істотно змінити організацію освітньої системи. Доки в Японії не поменшало дітей шкільного віку, співвідношення учнів і вчителів у цій країні було майже таке ж, як у Сполучених Штатах. Але японці від-

давали перевагу великим класам – іноді вдвічі більшим за американські класи. А також давали вчителям більше часу на те, щоб підготуватися до уроків, порадитися з колегами про те, як допомогти учням, які погано вчаться, й позайматися додатково з тими, хто відстає. Обидві країни мали однакове співвідношення учнів і вчителів, але японські чиновники-освітяни вирішили зробити великі класи, зате дати вчителям більше часу для планування і додаткової роботи з невеликими групами учнів, тоді як американські чиновники обрали менші класи й залишили вчителям менше часу на планування та індивідуальну роботу.

Такого підходу дотримується не тільки Японія. Як я вже писав, коли успішна освітня система постає перед вибором – менші класи чи кращі вчителі, – вона щоразу обирає вчителів. Натомість багато західних країн вибирають класи.

У 2006–2015 роках видатки на одного учня у закладах початкової, середньої й професійно-технічної освіти у країнах ОЕСР зросли майже на 20 %.⁵⁴ Однак у той же період більшість країн ОЕСР надавали пріоритет меншим класам, а не кращим вчителям, довшій роботі у класі, персоналізованій підтримці учнів та рівному доступу до освіти. Публічний тиск і демографічні зміни підштовхнули уряди країн ОЕСР до того, аби скоротити класи в початковій та молодшій школі в середньому на 6 %. На такий крок пішли через те, що такий вибір підтримують батьки і вчителі, а не тому, що це допоможе учням досягти успіху в майбутньому.

Країни, які віддають перевагу великим класам, можуть дозволити собі більшу зарплату для вчителів. Якщо вчителям добре платитимуть, якщо ця професія буде конкурентна, а майбутніх фахівців навчатимуть у престижних університетах, учителі хотітимуть працювати у школі, не так часто звільнятимуться й не потребуватимуть спеціалізованої допомоги в класі. А це означатиме, що більше не потрібно буде так багато педагогічних навчальних закладів, а заощаджені кошти можна буде спрямувати на ті найкращі, що залишаться.

Якщо врахувати всі витрати, дешевше рішення (наймати низькокваліфікованих учителів і фінансувати недорогі педагогічні інститути) коштуватиме дорожче у довгостроковій перспективі. Якщо школа бере на роботу низькокваліфікованих учителів, вона мусить залучити до школи більше спеціалістів і менеджерів, які тих спеціалістів координуватимуть і контролюватимуть. У найуспішніших країнах вчителі отримують відносно високу зарплату, а школи не мають потреби в додаткових спеціалістах

і адміністраторам. Отож, школи отримують подвійний бонус – кваліфікованих учителів. Ось чому важливо думати про цілісну структуру системи і про чисті витрати усєї системи, а не окремих її елементів.

Взаємозв'язок між навичками й фінансами на диво асиметричний. Кращі навички мають користь і для окремих людей, і для країни загалом, однак більше фінансування автоматично не гарантує кращої освіти.

Дані PISA демонструють, як деякі країни радикально поліпшили своє становище за допомогою систематичних реформ та інвестицій в освіту. Відносний рейтинг їхніх освітніх систем суттєво зріс. Це також означає, що країни більше не діляться на багаті та добре освічені й на бідні та погано освічені. Країни за власним бажанням обирають, чи їм рухатися у бік найкращої освітньої системи, і отримують колосальну вигоду, якщо це їм вдається. Це шлях, який веде до кращого життя і праці; це дорога, що веде суспільство вперед.

Утім, щоб змінити освіту, треба щось набагато більше, ніж гроші. Наприклад, віри в успіх кожної дитини. У більшості країн Східної Азії учні впевнені, що їхні успіхи – це заслуга насамперед важкої праці, а не успадкованого інтелекту, як часто кажуть діти з Заходу. А це означає, що освіта і її соціальний контекст відіграють дуже велику роль, бо можуть прищепити дитині цінності, які допоможуть їй досягнути успіху.

І повторю ще раз: якість освітньої системи ніяк не може перевищити якості вчителів, які в цій системі працюють. Ефективні освітні системи дуже ретельно відбирають і навчають учителів та освітніх лідерів. Вирішуючи, куди інвестувати, вони надають пріоритет кваліфікації учителів, а не розміру класів. Вони показують вчителям шлях до вищих щаблів кар'єрної драбини.

Успішні країни також перейшли від моделі бюрократичного контролю й підзвітності до професійних форм організації праці. Вони заохочують вчителів упроваджувати інновації, удосконалювати методи праці – власні та своїх колег – і розвиватися професійно, таким чином створюючи потужну освітню систему.

П'ять коротких історій про п'ять найкращих систем освіти

Успішні країни відрізняються від інших не географічним розташуванням, багатством чи культурою. Відрізняє їх гостре усвідомлення недоли-

ків освітньої системи, а також уміння мобілізувати ресурси й інновації, щоб ці недоліки виправити. Ось п'ять історій про такі регіони.

■ Сінгапур

У рейтингу PISA-2015 Сінгапур випередив усі інші країни й економіки. Його тріумф викликав інтерес до того, як це азійське місто-держава з населенням близько мільйона людей збудувало таку успішну систему освіти. Інші країни захотіли дізнатися, які висновки можна зробити зі стрімкого прогресу Сінгапуру.

Одна з найзахопливіших особливостей Сінгапуру в тому, що країна домоглася неймовірного успіху, почавши практично з нуля. Сінгапур, який отримав незалежність у 1965 році, був убогою країною з малою кількістю природних ресурсів і неграмотним населенням. У країні зі слабкою економікою і низькокваліфікованою робочою силою працювало всього декілька шкіл і коледжів. Населення складалося з різних етнічних груп, які розмовляли різними мовами й дотримувалися різних релігійних вірувань.

Але за п'ять десятиліть Сінгапур піднявся з дна просто на вершину міжнародного рейтингу, обігнавши найбільші економіки Європи й Північної Америки, а також суперників зі Східної Азії. Він перестрибнув із «третього світу» в «перший» трохи більше як за життя одного покоління.

Які ж складові його успіху?

Мабуть, найважливіший елемент – це твердий намір. Досконала освітня система в Сінгапурі – не випадковість і не природне диво. Це результат цілеспрямованого рішення зробити освіту фундаментом розвиненої економіки. Освіта стала двигуном економічного зростання.

Сінгапур, який не мав природних ресурсів і був оточений набагато більшими й потужнішими сусідами, усвідомив, що його найцінніший актив – це освічене населення. Освіта стала невід'ємною складовою будівництва молодого країни. Це допомогло створити колективне почуття ідентичності та згуртувати різні етнічні групи та релігійні спільноти.

Акцент на освіті допоміг переосмислити, відновити й посилити економічний прогрес країни. Відразу після здобуття незалежності Сінгапур ледь виживав. Освітню систему розширили, аби забезпечити базову освіту для робітників у економіці, яка намагалася привабити закордонних виробників.

Створили єдину систему освіти, почали масово наймати на роботу вчителів, збудували школи, надрукували підручники. Упродовж десятиліття всі діти отримали початкову освіту. До 1970-х років Сінгапур надав усім громадянам доступ до середньої освіти.

Проте освіта була не дуже якісна. Цим питанням зайнялися на наступному етапі промислового розвитку, наприкінці 1970-х років, коли Сінгапур перейшов від виживання до прогресу. Країна спробувала перейти від низькооплачуваної економіки з низьким рівнем кваліфікації робітників до економіки з висококваліфікованою робочою силою, яка приваблювала міжнародні високотехнологічні компанії. Економічна модернізація вдалася завдяки оновленій системі освіти – завдяки запровадженню нової навчальної програми та наданню різних можливостей для здобуття академічної та професійно-технічної освіти. На початку 1990-х з'явився Інститут технічної освіти, який мав на меті підвищити статус і якість професійної освіти, а також забезпечити технічну підготовку, таку ж якісну, як навчання в університеті.

Наприкінці 1990-х років систему знову оновили, щоб підготувати її до економіки знань. Аби конкурувати в умовах глобальної економіки, Сінгапур мусив мати висококваліфікованих працівників. Ідея про глибше й ефективніше навчання лягла в основу кампанії «Викладати менше, вчитися більше», яку підтримав прем'єр-міністр Сінгапуру Лі Сянь Лун. Цю кампанію продовжила наступна: «Мудрі школи – освічена нація».

В основі цих заходів лежало тверде переконання у тому, що освіту необхідно вдосконалювати. Це був систематичний підхід, що його добре фінансували й упродовж десятків років підтримували на рівні державної політики. У 2010 році на освіту спрямували 20 % бюджету – більше витратили тільки на оборону. Зважаючи на національні амбіції, про які йшлося вище, витрати на освіту стали найважливішою інвестицією в економіку країни.

Баланс між освітою, економікою і потребами роботодавців – це складова інтегрованої системи. Освітня система ставить перед учнями і школами чіткі цілі, передбачає вимогливу систему іспитів і високі академічні стандарти. Прогрес завдяки освіті має стати меритократичним процесом, який підтримує соціальну мобільність й допомагає учням досягти найвищих результатів, що їх дозволяє їхній потенціал.

Але за також злагодженою системою стоять, звісно, живі люди. Коли заходить мова про успіхи Сінгапуру, всі насамперед згадують про вчителів. Сінгапур – взірєць того, як наймати вчителів із когорти найкращих випускників, як підтримувати їхню кваліфікацію і як мотивувати.

Країна розробила процес відбору й підготовки кваліфікованого персоналу, аби залучати до класів найталановитіших і найрозумніших. Крім того, великий акцент зроблено на професійний розвиток, щоб учителі постійно вдосконалювали свої навички. Вчителі мають право на сто годин професійного розвитку на рік, – адже система передбачає, що розумні, амбітні фахівці не захочуть стояти на одному місці.

Строго контрольована, централізована система високо цінує послідовність. Усі вчителі проходять навчання в одному й тому ж закладі, щоб кожен учитель вийшов з однієї й тієї ж «виробничої лінії» за одним і тим же стандартом. Учителів розподіляють між школами так, щоб кожна мала однакову частку найкращих учителів. Вони йдуть на роботу в школи, чітко розуміючи, чого від них сподіваються. У відповідь учителі можуть розраховувати на високий суспільний статус і повагу.

Історія Сінгапуру – це історія про маленьку голодну країну, яка прагнула кращого майбутнього. І щоб усе вдалося, система освіти мусила вдосконалюватися й адаптуватися на кожному етапі. Сінгапур показує, як різко може змінитися освітня система за відносно короткий час. Піднявши освітні стандарти, країна отримала вигоду від глобалізації, а не стала її жертвою. Сінгапур має одну з найкращих у світі шкільних систем. Тепер його завдання – утримати цей статус.

■ **Естонія**

За результатами PISA 2015 року Естонія увійшла в десятку країн, які показали найбільші успіхи з математики, природничих наук і читання.

За показниками з математики й природничих наук ця невелика прибалтійська держава випередила Фінляндію, за що її назвали «другою Фінляндією». Фінські експерти консульгували Естонію, коли та реформувала освіту в 1990-х роках. Справді, освітні системи обох країн мають важливу спільну рису – обидві завдяки чи то стратегії, чи то культурі прагнуть максимальної рівності. Про неї свідчать невеликі відмінності між результатами учнів з багатих родин та їхніх ровесників з бідних.

В Естонії соціально-економічний статус значно менше впливає на успішність у школі, ніж у більшості інших держав. З цього погляду Естонія схожа скоріше на Канаду, Гонконг і Норвегію, ніж на Австрію, Францію чи Німеччину, де існує набагато тісніший зв'язок між соціально-економічним статусом і успіхами учнів.

Результати Естонії на PISA 2015 року найбільше вражають не тим, яка велика в країні частка успішних школярів, а тим, як мало учнів набрали низькі бали в будь-котрій з трьох дисциплін.

Рівним є й доступ до дошкільної освіти, яка переходить у шкільну. Обов'язкове навчання починається аж із семи років, але більшість три- і чотирирічних дітей відвідують державні дитсадки. Співвідношення між учителями й учнями в дошкільних закладах удвічі менше за середній показник у країнах ОЕСР.

Що ж до середньої школи, то тут успішно навчання закінчує дуже великий відсоток учнів – чи не найвищий у промислово розвиненому світі. Очевидно, існують очікування, що всі учні – незалежно від становища їхньої родини – мають отримати високий рівень освіти.

Здобувши незалежність, Естонія децентралізувала шкільну систему, надавши школам ширшу автономію і право ухвалювати рішення щодо навчальної програми, бюджету, а також відбору та звільнення вчителів. Сім'ї мають право вибирати школу для своїх дітей, тобто школи конкурують між собою за учнів.

Дітей шкільного віку щораз менше, а отже, потрібно подбати про те, щоб школи були розташовані досить близько до тих місць, де живуть діти, і водночас упевнитися, що в школах достатньо багато дітей – тоді школи будуть ефективні й зможуть забезпечити викладання різних дисциплін. Це особливо важливо, коли йдеться про середні школи, які пропонують учням різні потоки з поглибленим вивченням певних предметів.

Постає питання фінансування: краще інвестувати у великі, опорні школи, які обслуговують велику територію, чи варто захищати місцеві школи? На момент, коли я писав цю книжку, у середніх школах Естонії були найменші класи порівняно зі школами в інших розвинених державах.

Демографічний спад став великою проблемою і для естонських університетів, які змушені відбирати студентів зі щораз меншої групи вступників.

Крім того, виші конкурують із закордонними закладами. Естонські компанії хвилюються, що не матимуть достатньо кваліфікованих працівників. А вчителі тим часом старіють – у країні працює більше вчителів старшого віку, ніж у будь-котрій з інших країн ОЕСР. Щоб залучити в освітню галузь більше молоді, вчителям суттєво підняли зарплату, але ця професія досі не вважається престижною.

Освіта в Естонії, як і в інших країнах Північної Європи та Прибалтики, фінансується з державного бюджету – приватне фінансування становить відносно малу частку. При цьому Естонія не витрачає стільки коштів на освіту, як, наприклад, Норвегія, а зарплати вчителів у дошкільних закладах так і залишаються відносно низькими (при цьому в садочках не бракує вихователів). ВВП Естонії набагато нижчий за середній показник у країнах ОЕСР, тому фінансування не можна назвати запорукою успіху в освітній сфері.

Відповідь на питання, чому Естонія зайняла таке високе місце в рейтингу PISA, криється у частці учнів, які погано вчаться. Коли йдеться про учнів, які набрали високі бали з усіх трьох основних дисциплін PISA (природничі науки, читання і математика), Естонія не може похвалитися неймовірними показниками. Кілька країн, які опинилися на нижчих щаблях, мають такі ж або вищі результати. У Сінгапурі – 39,1 % таких школярів, тоді як в Естонії – 20,4 %.

Світовим лідером країна стала завдяки невеликому відсотку учнів з низькою успішністю. Тільки 4,7 % п'ятнадцятирічних школярів в Естонії не добрали до мінімального балу з усіх трьох предметів – це кращий результат, ніж у «відмінників» на кшталт Фінляндії, Гонконгу, Сінгапуру й Республіки Корея, і вдвічі нижчий показник ніж у Німеччини та Сполучених Штатів.

■ Канада

Канада продемонструвала чудові результати під час оцінювання PISA у 2015 році, посівши третє місце з читання й опинившись у першій десятці з математики та природничих наук. Канада випередила Фінляндію за читанням і математикою.

Особливістю канадської освітньої системи є акцент на справедливості й уміння домагатися відмінних результатів від учнів з різних соціальних верств, зокрема мігрантів. За міжнародними стандартами, відмінності між успішністю багатих і бідних учнів у Канаді незначні. Це відповідає державній політиці, спрямованій на здоров'я і благополуччя всіх родин.

У школах Канади вчиться багато дітей із сімей мігрантів – переважно вони досягають таких же успіхів, як і діти, які не є мігрантами. Канадська шкільна система взірцева з погляду інтеграції, надто якщо зважити на те, що мігранти прибувають до країни, яка вже й так має франкомов-

ну й англomовну спільноти, а також корінні народи. Канадський підхід унікальний, бо тамтешня освітня система інтегрує у навчальну програму матеріали з різних культур, так що учні змалку вчаться сприймати світ з різних перспектив. Учителі також допомагають учням виробити прихильне ставлення до розмаїття й коригують свою методику так, щоб успіху могли домогтися учні з різних соціальних і етнічних груп.

Результат Канади на тестуванні PISA – це національний бал, проте система освіти функціонує на рівні провінцій і територій, де місцевими освітніми системами управляють місцеві міністри. Постало питання про те, як пояснити успіх Канади на PISA, – адже там немає єдиної федеральної системи, яку можна було б проаналізувати. Деякі успішні системи освіти централізовані й контрольовані, однак Канада має систему розподіленої відповідальності, яка, схоже, теж добре працює.

Країна не тільки посіла високе місце в рейтингу PISA – в Канаді проживає ще й незвично велика пропорція дорослих з вищою освітою. Канадська молодь більше за майже всіх ровесників на світі любить читати заради задоволення, а це теж показник високоосвіченого суспільства.

Отже, які причини академічного успіху Канади?

Як і в більшості найефективніших освітніх систем за даними PISA, учителів у Канаді ретельно відбирають, а кваліфіковані вчителі (які отримують вищу зарплату), як правило, допомагають учням досягнути кращих результатів.

Утім, найцікавішою особливістю тамтешньої системи є те, що Канада вміє успішно інтегрувати велику кількість дітей-мігрантів у свої школи. Результати Канади на PISA доводять, що діти-мігранти можуть вчитися аж ніяк не гірше за своїх однокласників. Одна з найуспішніших шкільних систем у світі приймає чимало сімей мігрантів і при цьому не знижує стандарти.

Сьогодні в Канаду мігрують переважно з Азії – з Китаю, Індії, Філіппін і Пакистану. Більшість мігрантів вирушають у великі міста – Монреаль, Торонто, Ванкувер. Але результати PISA показують, що через три роки після переїзду діти нових мігрантів набирають стільки ж балів, як і їхні однокласники з родин, які не мають досвіду міграції.

Тут є кілька причин.

По-перше, Канада – велика країна з відносно невеликим населенням, яка здавна залучає мігрантів для розбудови економіки. Багато новоприбулих – добре освічені люди, які приїжджають у Канаду заради кар'єри. Їхні діти швидко наздоганяють своїх ровесників, навіть якщо їм дово-

диться вивчити другу мову. Іншими словами, це мігранти, які прибувають уже готовими до місцевої шкільної системи.

Крім того, держава допомагає інтегруватися дітям-мігрантам і з можливих, і з бідних родин. Зокрема надає додаткові мовні курси й підтримку для дітей з особливими потребами. Освітня система вміє підтримувати баланс між повагою до різних культур і вихованням канадської національної ідентичності.

Ці чинники вочевидь утворюють сприятливу комбінацію. Мігрантів привітно зустрічають і допомагають їм інтегруватися в систему, зорієнтовану на високі досягнення. Учні-мігранти швидко адаптуються до високих стандартів. Висока – за міжнародними критеріями – міграція не має негативного впливу на освітню систему.

Водночас Канада є дуже цікавим прикладом, бо демонструє, що успіху можна досягнути й без єдиної національної стратегії. Місцеві підходи відрізняються між собою, але спрямовані в один бік.

Це говорить про те, що єдиного підходу до підвищення стандартів, який би всім пасував, не існує. А ще про те, що можна навчати набагато більше дітей-мігрантів, ніж в інших розвинених країнах, і при цьому демонструвати показники учнівської успішності, яким позаздрить кожен.

■ Фінляндія

Фінляндія – одна з країн, яка рік за роком посідає найвищі місця у світових освітніх рейтингах. Назва цієї країни стала синонімом бездоганної освіти. Багато країн посилають своїх фахівців до Фінляндії, щоб ті на власні очі побачили успішну політику і практику й застосували їх згодом у своїх школах.

У рейтингу PISA-2015 Фінляндія зайняла четверте місце з читання, п'яте – з природничих наук і тринадцяте – з математики. Трохи нижчі показники, ніж у попередні роки (відсоток учнів, які набрали мало балів з математики, природничих наук і читання, у Фінляндії був вищий, ніж в інших успішних країнах і економіках, – як-от Канада, Естонія, Гонконг, Сінгапур і В'єтнам, – що занизило середні бали з усіх трьох предметів), зате Фінляндія стабільно фігурує серед найкращих.

Фінляндія доводить, що до успіху веде багато стежок. Це освітня система, в якій учні проводять менше часу в школі, ніж у багатьох конкурентних азійських системах; де мало домашніх завдань, а шкільні інспекції скасували.

Але, як і багато інших «відмінників», фінські освітяни вірять, що учні з незаможних сімей теж можуть досягти успіху в школі і що всі школи, незалежно від того, де вони розташовані, повинні забезпечувати якісну освіту. Як і в інших країнах Північної Європи та Прибалтики, соціально-економічний статус учнів практично не впливає на їхню успішність.

З іншими успішними країнами Фінляндію пов'язує ще одна важлива риса: акцент на якості викладання. Фінляндія зробила вчительську професію дуже престижною. Вчителі мають високий соціальний статус, а на педагогічні спеціальності великий конкурс – зараховують тільки одного кандидата з десяти. Це професія не тільки для випускників педагогічних вишів, а й для тих, хто закінчив інші магістерські програми. Усе зроблено для того, щоб залучати до шкіл найталановитіших випускників. Від учителів, яких наймають до шкіл, сподіваються постійного професійного розвитку. Вчителі не отримують аж таку високу зарплату (за європейськими мірками бюджет у розрахунку на одного учня і зарплати вчителів є середніми), але професія вчителя вважається важливою і шанованою. Вчителі користуються довірою і мають високий рівень автономії.

Той, хто вирушить у Фінляндію по натхненню, відразу ж переконається, що якість освітньої системи залежить насамперед від учителів. Водночас не варто забувати, що на те, аби досягнути успіху в освіті, може піти багато десятиліть. Статус Фінляндії як освітньої наддержави будувався повільно й цілеспрямовано за допомогою низки освітніх реформ і у відповідь на нові економічні потреби. Наприкінці 1960-х країна вирішила перейти до загально-освітньої системи, щоб забезпечити якісну освіту для всіх дітей, а не тільки для меншості, яка вчилася у гімназіях. Перехід завершився аж у кінці 1970-х. Щоб зробити його успішним і переконати людей у тому, що хвилюватися через зміни не варто, країна одночасно подбала про якість викладання у школах. Учителів почали готувати в університетах за посиленою програмою.

Освітня система Фінляндії далеко не завжди розвивалася за сприятливих економічних обставин. На початку 1990-х років рівень безробіття у Фінляндії наближався до 20 %, ВВП падав, а державний борг зростав. Освіта стала засобом, який допоміг трансформувати фінську економіку й перейти до інвестування в технології та зростання ринку телекомунікацій. Значно побільшало людей, які працювали в галузі досліджень і розробок. Паралельно розвивалися компанії на кшталт *Nokia*, яка пройшла шлях від целюлозно-паперової промисловості 19-го століття до найбільшого бренду в сфері мобільних телефонів на початку 21-го століття.

З огляду на ці чинники у Фінляндії виникла економічна потреба у кваліфікованих працівниках, а також у загальнодоступній системі освіти зі здібними вчителями, які б могли цю освіту забезпечити.

Фінська концепція має ще одну особливість. Школи дбають не тільки про таланти учнів. У школах кожен може з'їсти безкоштовний гарячий обід чи отримати медичні та стоматологічні послуги, а також психологічну консультацію. Підтримка дітей з особливими потребами вважається невід'ємною частиною шкільної системи. Дітям гарантують індивідуальну увагу.

■ **Шанхай**

Коли школярі в китайському Шанхаї вперше пройшли тест PISA у 2009 році, вони посіли перше місце в рейтингу за всіма дисциплінами – читанням, математикою та природничими науками. Через три роки вони повторили свій успіх, чим викликали ще більший інтерес до того, як ця система освіти може бути такою успішною.

Шанхай не представляє увесь Китай. Проте, маючи населення понад 24 мільйони осіб, Шанхай більший за чимало інших країн-учасниць PISA.

У 2015 році Пекін, Цзянсу і Гуандун також погодилися взяти участь у PISA разом із Шанхаєм – загальне населення цього регіону становить 232 мільйони осіб. Ця група входить до десятки «відмінників» із математики і природничих наук.

Освітня система Шанхаю змогла забезпечити базову шестирічну початкову освіту і трирічну середню освіту для всіх учнів міста в середині 1990-х років. До того часу освітня система відновлювалася після руйнівних наслідків, яких зазнала у 1966–1976 роках під час Культурної революції в Китаї.

Дійсно, Шанхай – міжнародне, перспективне місто – перебував у авангарді освітньої реформи, використовуючи всі наявні можливості для розробки власного підходу. Шанхай надав пріоритет підвищенню освітніх стандартів – під гаслом «Першокласне місто, першокласна освіта», – аби реалізувати свої економічні амбіції.

Коли дивишся на результати 2009 року, вражає те, як мало учнів отримали погані результати. Високі бали набрало чимало шанхайських школярів, проте лідером міжнародного рейтингу Шанхай став саме тому,

що не мав учнів, які продемонстрували низьку успішність. Звичайно, в Шанхаї є багато п'ятнадцятирічних підлітків, зокрема внутрішніх мігрантів, які досі не мають належного доступу до середньої освіти. Але ті, хто цей доступ має, – зокрема учні з бідних сімей – отримують у цій системі добрі результати.

Система заснована на припущенні, що кожен школяр може домогтися успіху або принаймні достатнього рівня академічної успішності. Це не «сортувальна система», де фінішну лінію перетинає лиш кілька переможців. Вона побудована так, що майже всі завершують навчальний курс.

І це стосується дітей з різних родин. Система не може повністю подолати розрив між результатами учнів з бідних і багатих сімей, зате передбачає, що соціальні чинники не можуть служити виправданням для невдачі. Як наслідок, за результатами PISA 2012 року діти з бідних сімей у Шанхаї перевершили дітей середнього класу в Сполучених Штатах.

Це стало можливим завдяки принципам побудови освітньої системи. Найкращих вчителів скеровують у школи, які потребують найбільшої підтримки. Очікується, що сильні школи підтримуватимуть слабших, щоб підвищити загальні стандарти. Це системний підхід, заснований на засадах меритократії й націлений на те, аби максимально реалізувати потенціал учнів.

Крім того, освіта неймовірно конкурентна. Шанхайські школярі не тільки вчать у класі, а й багато годин проводять за домашнім завданням і заняттями з репетиторами. Перед учнями ставлять високі очікування: близько 80 % школярів продовжують навчання у закладах вищої освіти. Учні Шанхаю вважають, що їхні досягнення – у їхніх руках. Вони не думають, що хороші оцінки з математики – це природний дар. Їх вчать, що це залежить від власної важкої праці й належної підтримки з боку вчителів. Батьки також готові підтримати дітей і показати, що освіта є пріоритетом для їхньої сім'ї.

Шкільна система Шанхаю має ще один важливий компонент, властивий і іншим ефективним освітнім системам: кваліфікованих учителів. Відбір, підготовка й працевлаштування першокласних учителів – ось як система застосовує політику на практиці. Професійний розвиток триває протягом усієї кар'єри. Особлива увага надається науковим дослідженням у галузі педагогіки.

4. Чому так важко досягнути справедливості в освіті

Коли йдеться про освітні системи світового класу, найдужче вражає те, що вони забезпечують високоякісну освіту в усій системі, – так що вигоду від роботи з найкращими вчителями отримує кожен учень. Більша справедливість в освіті – не тільки запорука соціальної справедливості, а й спосіб ефективніше використовувати ресурси й нарощувати обсяг знань і навичок, які сприяють економічному зростанню і соціальній згуртованості.

На початку 2015 року я співпрацював з Еріком Ганушеком зі Стенфордського університету і Людгером Вьоссманом з Німецького інституту економічних досліджень над доповіддю Всесвітнього форуму ЮНЕСКО з питань освіти. Форум досліджував глобальні цілі в галузі освіти в рамках цілей сталого розвитку.¹

Ганушек розробив методологію, яка розраховує довгострокову економічну вигоду від вищої якості освіти. Ця методологія продемонструвала потенційні вигоди і для розвинених держав, і для країн, що розвиваються. PISA натомість пропонує спосіб, як оцінити якість освіти в різних країнах. Тому, об'єднавши PISA і роботу Ганушека, ми отримали хороший інструмент, аби проаналізувати економічний вплив якісної освіти.

Дослідження Ганушека і Вьоссмана показали, що якість шкільної освіти допомагає доволі точно спрогнозувати, наскільки заможною стане країна в довготривалій перспективі.

Взагалі, якщо кожна людина матиме доступ до шкільного навчання – і тут ми ще не говоримо про якість освіти, – країна отримує певну економічну вигоду, особливо неможна країна, де багато дітей, які не мають доступу до школи.

Але підвищення якості освіти має значно більше переваг. Якщо кожен учень може продемонструвати, що володіє базовими навичками, прямі

довгострокові економічні вигоди тільки зростають. Ганушек і Вьосман довели, що якщо кожен 15-річний учень досягне принаймні базового рівня 2 за шкалою PISA до 2030 року, вигода для економічного зростання і сталого розвитку буде просто колосальна (Рис. 4.1).

Серед країн, що їх вивчали Ганушек і Вьосман, Гана у Західній Африці мала найнижчий показник охоплення шкільною освітою (46 %), а також найнижчий рівень досягнень серед 15-річних дітей, які відвідують школу. Якби Гана дала всім учням принаймні базовий рівень грамотності з читання і математики, то отримала б величезну економічну вигоду протягом життя цих дітей – за нинішніми вартісними показниками, у 38 разів більшу за її поточний ВВП.

Країни з низьким і середнім рівнем доходу отримали б вигоду в 13 разів вищу за поточний ВВП, що впродовж наступних вісімдесяти років дало б на 28 % вищий ВВП. Країни з рівнем доходу вищим за середній, де школярі зазвичай краще вчаться, отримують у середньому на 16 % вищий рівень ВВП.

З цього дослідження очевидно, що краща освіта піде на користь не тільки бідним країнам, а й усім решта.

Візьмімо, до прикладу, нафтовидобувні країни. У березні 2010 року я розмовляв з міністрами освіти арабських держав у Єгипті й запитав, як цим країнам вдалося перетворити природні ресурси на купівельну спроможність – і при цьому не вдалося трансформувати своє багатство в нові покоління кваліфікованих молодих людей, які забезпечили б економічний і соціальний добробут країн у довготривалій перспективі.

Покійна прем'єр-міністерка Ізраїлю Голда Меїр одного разу пожартувала, що Мойсей вів єврейський народ через пустелю сорок років, щоб урешті-решт привести їх в єдине місце на Близькому Сході, де нема нафти. Але народ Ізраїлю компенсував брак «чорного золота» у своїй країні: сьогодні Ізраїль має інноваційну економіку, а населення країни – рівень життя, недоступний для більшості їхніх багатих на нафту сусідів. Загалом наші дані показують, що країни з великим доходом від природних ресурсів є, як правило, економічно і соціально менш розвиненими, бо експорт національних ресурсів зазвичай зміцнює валюту, здешевлює імпорт і ускладнює розвиток промислової бази. Уряди в багатих на ресурси країнах не мусять встановлювати великі податки для громадян та водночас несуть меншу відповідальність перед ними.

Результати нашого дослідження посилають важливий сигнал країнам, багатим на природні ресурси: вони забувають про найбільше багатство,

яке в них є, – про невикористаний потенціал їхніх громадян. Природні ресурси вичерпні – що більше ви використовуєте, то менше у вас лишається, тоді як знання – це ресурс, що постійно зростає: що більше ви їх використовуєте, то більше їх у вас є. Людство почало найшвидше прогресувати відтоді, як усвідомило шкоду невігластва й важливість навчання.

Дані PISA також вказують на негативний взаємозв'язок між кількістю грошей, що їх заробляють країни від видобутку природних ресурсів, і знаннями та навичками школярів, які в тих країнах мешкають. Як пише оглядач *New York Times* Томас Фрідман, PISA і нафта не дружать між собою.² Коли йдеться про шкільну успішність, не тільки Ізраїль перевершує своїх багатих на нафту сусідів: більшість найуспішніших країн у галузі освіти мають небагато природних ресурсів.

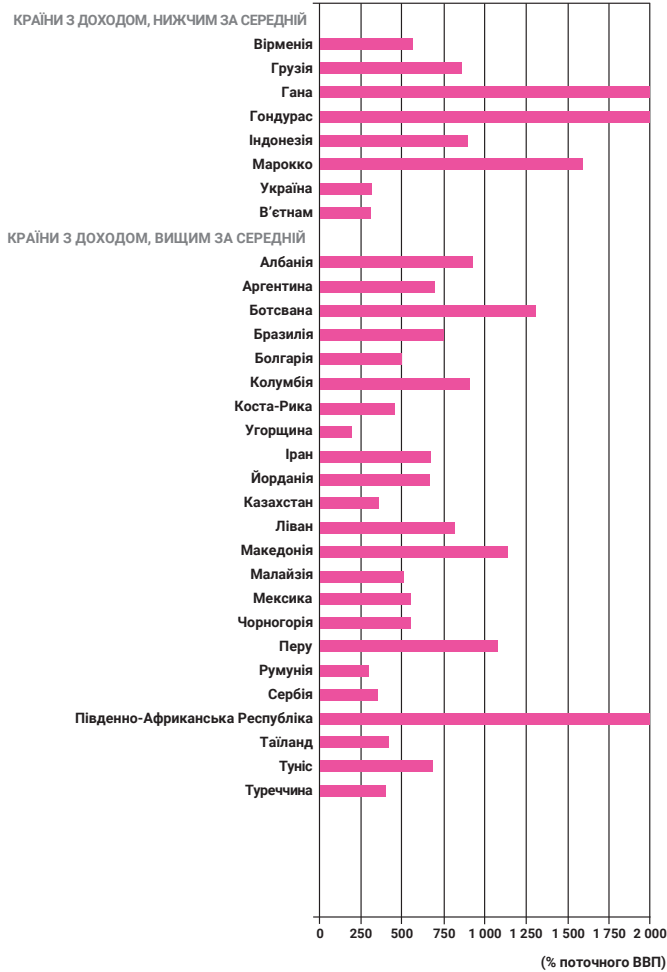
Винятки – Австралія, Канада і Норвегія, які володіють чималими природними ресурсами, та при цьому добре зарекомендували себе на PISA, – мають цілеспрямовану політику не лише споживання ресурсів, а й інвестування коштів, отриманих від їх видобутку.

Одне з можливих пояснень полягає в тому, що у країнах з невеликою кількістю природних ресурсів – хорошими прикладами тут є Фінляндія, Японія і Сінгапур – громадяни розуміють, що їхня країна мусить розраховувати на розум, знання й уміння, а ті залежать від якості освіти. Отож, те, наскільки країна цінує освіту, залежить – принаймні частково – від того, вірить вона чи ні у те, що знання й уміння здатні наповнити її бюджет. Якщо для країни освіта є пріоритетом, вона має стимул будувати першокласну освітню систему й економіку, що процвітає.

Група країн з високим рівнем доходу, які не входять до ОЕСР, отримують економічну вигоду, що майже в п'ять разів перевищить рівень їхнього нинішнього ВВП, якщо подбають про те, аби всі учні мали принаймні базові уміння. Знову ж таки, це тільки пряма економічна вигода. Уявіть собі, які соціальні наслідки це матиме для великої когорти громадян, які поки що не володіють основними знаннями та уміннями.

Країни в арабському світі тільки недавно почали вживати якихось заходів. Об'єднані Арабські Емірати стали першою країною в регіоні, яка почала формально оцінювати свої результати на міжнародному рівні та встановила цілі на основі критеріїв PISA. Коли в серпні 2015 року я читав лекцію в Абу-Дабі, кронпринц і міністри заявили про твердий намір удосконалити освітню систему. Країна поступово підвищує статус

Рис 4.1: ЯКБИ КОЖНА ДИТИНА ОПАНУВАЛА ПРИНАЙМНІ БАЗОВІ УМІННЯ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ, ЕКОНОМІКИ ПРОЦВІТАЛИ Б

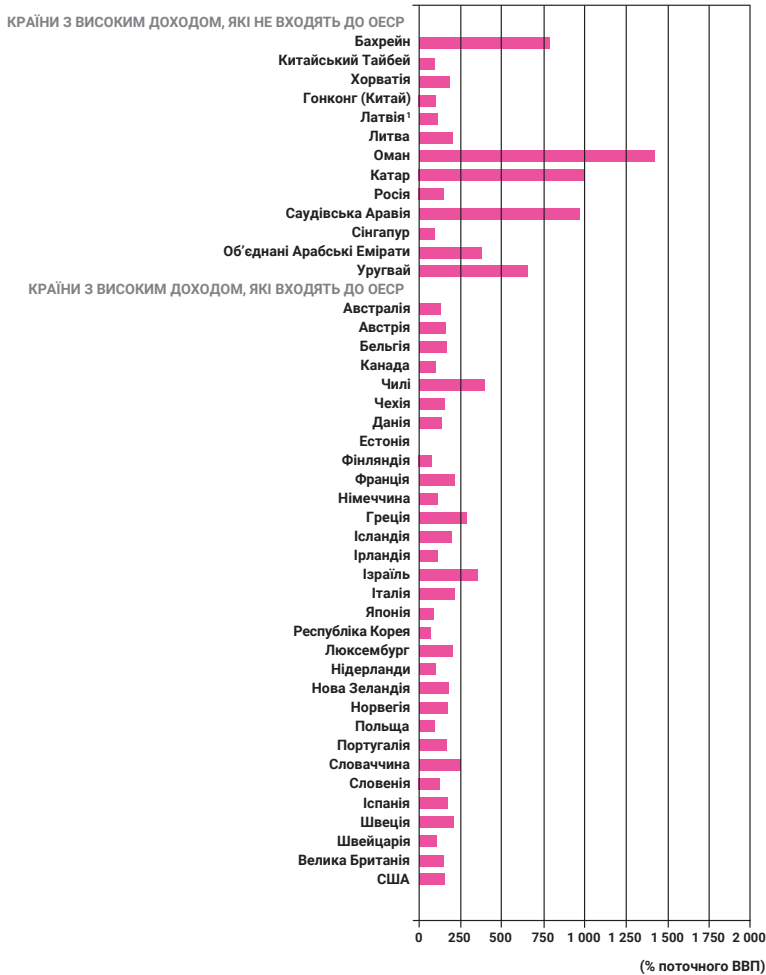


¹ Латвія вступила в ОЕСР 1 липня 2016 року.

Примітка: Оціночне дисконтоване значення майбутнього росту ВВП до 2095 року, враховуючи реформу, яка гарантуватиме, що всі діти здобуватимуть середню освіту, а кожен учень отримає мінімум 420 балів на тесті PISA. Показник виражений у відсотках від поточного ВВП. Значення становить 3881 % для Гани, 2016 % для Гондурасу, 2624 % для Південно-Африканської Республіки.

Джерело: Hanushek and Woessmann (2015), Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain.

НАЙКРАЩИЙ КЛАС У СВІТІ / ЧОМУ ТАК ВАЖКО ДОСЯГНУТИ УСПІШНОСТІ В ОСВІТІ



Примітка: Оціночне дисконтоване значення майбутнього росту ВВП до 2095 року, враховуючи реформу, яка гарантуватиме, що всі діти здобуватимуть середню освіту, а кожен учень отримає мінімум 420 балів на тесті PISA. Показник виражений у відсотках від поточного ВВП.

освіти. Лідери ОАЕ дійшли висновку, що високий дохід не компенсує недоліків у освітній галузі.

Здавалось би, чимало заможних країн ОЕСР мають усі засоби, щоб ліквідувати прогалини в освіті. Але це не так. Наприклад, кожен четвертий 15-річний школяр у Сполучених Штатах не може дати ради навіть з найпростішими завданнями на PISA.

Якби Сполучені Штати подбали про те, щоб усі учні володіли базовими вміннями, економічна вигода сягнула б понад 27 трильйонів доларів США. Стільки б отримала додатково економіка за життя цих учнів. Отож, навіть країни ОЕСР з високим рівнем доходу отримують чималу користь, якщо всі учні закінчуватимуть школу, опанувавши базові знання й уміння. Тоді для цієї групи країн середній рівень ВВП у майбутньому буде на 3,5 % вищий. Приблизно такий же відсоток ВВП ці країни витрачають сьогодні на шкільну освіту.

Іншими словами, прибутки, що їх отримують ці держави, якщо піднімуть рівень успішності до 2030 року, повністю перекриють витрати на початкову і середню освіту для всіх учнів.

І цього цілком реально домогтися. Наприклад, менш як за десять років Польща змогла скоротити частку учнів, які отримали низькі бали на PISA, на одну третину – з 22 % до 14 %. У період з 2009 по 2012 рік Шанхай скоротив частку школярів, які погано вчаться, з 4,9 % до 3,8 %.

Що більшого поліпшення вдасться досягнути, то більшою буде економічна вигода. Розрахунки, які беруть до уваги лиш те, що всі учні матимуть тільки базові навички, є мінімальними, адже вони не враховують, що учні, які й так добре вчаться, вчитимуться ще краще. Дані PISA свідчать про те, що освітні реформи, завдяки яким учні, які вчилися погано, починають учитися краще, також допомагають успішнішим учням досягнути ще більшого успіху.

Розрахунки, що їх провів Ганушек, показують, що економічну вигоду від скорочення частки учнів, які погано вчаться, отримують усі країни на різних етапах розвитку. Проте найбільше з цього скористають ті, які значно відстають від інших, продуктивніших країн. Там, де частка успішних школярів висока, економічна конвергенція відбувається пришвидшеними темпами. Це підкреслює, як важливо інвестувати в розвиток освіти, особливо у країнах із середнім рівнем доходу.

Крім того, країни з великим відсотком успішних школярів з більшою імовірністю забезпечують рівні можливості для навчання всіх дітей.

Інвестиції в якість та рівність освіти, схоже, підкріплюють одна одну. Якщо країна має більше частку учнів з міцними базовими знаннями й уміннями, то й частка успішних школярів зростатиме.

Довготривалі прогнози – це, звісно, лише передбачення. А передбачення такі ж переконливі, як припущення, на які вони спираються. Втім, аналіз Ганушека спирається тільки на два основні припущення. Перше полягає в тому, що освіченіші працівники генерують більший потік нових ідей, які прискорюють технологічний прогрес. Декому це видасться консервативним твердженням, адже світ стає все більш зорієнтованим на знання і дедалі більше винагороджує кращі навички.

Для скептиків Ганушек підготував альтернативний сценарій, у якому продуктивність застигає на тому ж рівні й кожен новий працівник просто поповнює когорту наявних працівників з подібними навичками та до кінця кар'єри працює з однаковою продуктивністю. Якщо підвищити учнівську успішність, то цей доволі песимістичний сценарій, за яким люди просто далі робитимуть те саме, що робили їхні попередники, дасть меншу, та все одно приголомшливу економічну вигоду.

Друге припущення полягає в тому, що кращі знання й уміння справді використовуватимуться в економіці. Аналіз компетенцій дорослих (PIAAC) показує значні відмінності в тому, як різні країни користають із талановитих працівників.³ Краща освітня система – запорука економічного прогресу, але при цьому країни мусять створити і робочі місця, які вимагають вищої кваліфікації, де зможуть – за вищу зарплату – працювати кваліфіковані фахівці. Прогнози припускають, що країни користатимуть з нових навичок так само ефективно, як інші держави, що вже пройшли через подібний етап.

■ На шляху до всеохопного соціального прогресу

Зв'язок між нерівністю доходів і економічним зростанням добре відомий. Якщо нерівність доходів занадто висока, багато людей не має коштів для участі в економіці. Вони також не зможуть інвестувати у свої навички, щоб піднятися по соціальній драбині. Якщо доходи практично однакові, то, ясна річ, втрачається мотивація працювати краще, розвиватись і зростати.

Традиційний спосіб домогтися рівноваги між цими двома небажаними явищами – перерозподілити доходи, наприклад, за допомогою податків.

Але замість вдаватися до перерозподілу багатства, аби подолати наслідки нерівності доходів, набагато розумніше почати з кореня проблеми й проаналізувати джерела нерівності. Від цього виграє більше людей.

Основним джерелом нерівності доходів є нерівність знань й умінь. Нерівність знань й умінь веде до нерівності в суспільстві. Батьки казали нам, що треба старанно вчитися, щоб отримати хорошу роботу і гідну зарплату – і ця порада ніколи не була актуальнішою, ніж сьогодні.

Згідно зі щорічною доповіддю ОЕСР «Короткий огляд освітньої галузі», високоосвічені люди ніколи не мали кращих шансів у житті, ніж сьогодні, тоді як люди з низькою кваліфікацією ніколи не стикалися з таким високим ризиком соціальної та економічної ізоляції.⁴ Люди з низьким рівнем знань й умінь отримують нижчу зарплату, тоді як висококваліфіковані працівники як мінімум утримали доходи на тому ж рівні, а то й збільшили.

Наслідки нерівності в навичках виходять далеко за межі економічних і соціальних проблем. У лютому 2008 року я спілкувався з послами країн НАТО про те, як ОЕСР намагається подолати нерівність у сфері умінь і освіти. Ця тема з'явилася на порядку денному, бо посли були стурбовані тривалим впливом нерівності на геополітичну стабільність. Політики усвідомлюють, що нерівність в освіті створює благодатний ґрунт для радикалізму. У сьогоднішньому взаємопов'язаному світі майбутнє країни залежить від якості освіти за межами її кордонів, а також від якості освіти всередині неї.

Мій колега Марко Пакканьєлла скористався даними Аналізу компетенцій дорослих, щоб уважніше вивчити зв'язок між освітою і доходами.⁵ Він виявив, що якби всі дорослі закінчили всього лиш один додатковий рік навчання (що, безсумнівно, було б корисно для кожного з них, а також для загального економічного і соціального добробуту країни), то ті, хто заробляє багато, отримали б набагато більшу користь, ніж ті, у кого нижча заробітна плата. Тобто нерівність у заробітній платі тільки зростає. По суті, згідно з даними, що більше люди заробляють, то більше зростає їхній заробіток, якщо вони далі вчаться. Дані також показують, що фінансова вигода від освіти на університетському рівні різко зростає для тих, хто стоїть на верхньому щаблі доходів, тоді як користь від середньої освіти зменшиться.

Можливо, причина в тому, що вища освіта дає людям спеціалізовані знання й уміння, які вище цінуються на ринку праці. Інше пояснення полягає в тому, що технологічні досягнення дають найбільшу користь переважно найкваліфікованішим людям, збільшуючи їхні заробітки.

Словом, підвищення загального рівня освіти може фактично збільшити розрив в оплаті праці, а не звужити його. У більшості країн Європи та Північної Америки перехід до економіки знань привів до того, що більше людей вчать більше, а освіта відіграє все важливішу роль в соціальному прогресі. Але це історія не про додаткові можливості й мобільність серед усіх верств населення. Це скоріше історія про можливості й винагороди насамперед для людей, які змалку мали доступ до багатства і знань. Вибір школи й університету тепер відображає соціально-економічний клас і радше, загострює, аніж не пом'якшує соціальну нерівність.

Втім, аналіз Пакканьелли також показує, що таки варто подбати, аби якомога більше людей набували необхідних базових компетенцій – незалежно від кваліфікації, – тому що це ефективний спосіб гарантувати рівномірне зростання доходів. Отож, збільшення інвестицій у базові компетенції – тобто підвищення якості базової освіти для всіх – не тільки підвищить продуктивність і дасть дорослим кращі можливості знайти роботу, а й гарантуватиме, що з економічного зростання скористає більше людей.

З цього погляду поліпшення освіти відрізняється від простої схеми оподаткування та перерозподілу багатства, які може й впливають на розподіл доходів у суспільстві, але ніякої додаткової вигоди не дають. Загальне зростання, яке відбудеться, якщо люди з усіх прошарків суспільства володітимуть базовими компетенціями, охопить усі верстви населення – а це, своєю чергою, гарантуватиме справедливіший розподіл вигод від економічного розвитку серед усіх громадян.

Країни, де кваліфікованіші громадяни, – це зазвичай ті ж, де рівень професійної кваліфікації більш рівномірно поширений між усіма верствами населення. Втім, аналіз також показує, що країни з більшою нерівністю компетенцій також є тими, де освіта батьків сильно впливає на компетенції їхніх дітей. Іншими словами, там, де компетенції менш рівномірно розподілені серед населення, молоді люди навряд чи володітимуть кращими компетенціями, ніж їхні батьки, – а отже, нерівність компетенцій і доходів тільки зміцниться.

Ось кілька висновків, які можна зробити з цієї ситуації. Країни, де компетенції й доходи людей широко варіюються, здебільшого є тими, де соціальний статус найсильніше впливає на набуття компетенцій, здобуття освіти й урешті-решт на рівень заробітної плати. Інвестиції в якісну базову

ву освіту – а також в освіту дорослих і навчальні програми для тих, кому потрібно опанувати базові компетенції, – це ефективний спосіб поліпшити кадровий резерв країни, а також сформувати економічно і соціально інклюзивне суспільство. Крім того, щоб боротися з дедалі більшою нерівністю в оплаті праці, потрібно мати комплексну політику, що охоплюватиме освіту і професійну підготовку, ринок праці й системи оподаткування.

Спроби встановити справедливі правила гри

Уряд повинен хотіти для всіх дітей того, що прагнуть мудрі батьки для своїх нащадків. Діти з багатших родин знайдуть багато дверей, які ведуть до успішного життя. Однак діти з бідних сімей часто мають тільки один шанс у житті – і цим шансом є хороша школа, яка дасть їм можливість розвинути свій потенціал. Ті, хто цей шанс пропустить, навряд чи потім наздоженуть, адже подальші освітні можливості в житті, як правило, спираються на попередні успіхи в навчанні.⁶

Те, наскільки соціально-економічний статус сімей, шкіл і країни загалом впливає на успіхи країни в тестуванні на кшталт PISA, стало предметом палких дискусій. Дійсно, учні, які мають економічні, соціальні й культурні переваги, з більшою ймовірністю досягнуть успіху. Мова йде не тільки про брак матеріальних ресурсів, а й про брак амбіцій і надій. Освітні системи схильні відтворювати соціальні переваги і недоліки – й результати PISA це підтверджують. Особливо засмучує те, що багато країн практично нічого не зробили для того, щоб дати всім дітям однаковий шанс на успіх.

Однак те, що у різних країнах соціальний статус по-різному впливає на успіхи в навчанні, не означає, що учні, які перебувають у несприятливому становищі, неодмінно продемонструють гірші показники, ніж їхні ровесники з багатших родин. Як я згадував раніше, результати таких освітніх систем, як Естонія, Гонконг, Шанхай і В'єтнам, показують, що найбідніші учні в одному регіоні можуть набрати більше балів, ніж найбагатші школярі в іншому регіоні.

У 2015 році у нашій команді PISA стажувалася Юань Юань Пан, талановита студентка Університету Цінхуа.⁷ Влітку я їхав у відрядження до міста Дуцзянянь у провінції Сичуань в Китаї, тож попросив її поради щодо того, як краще спланувати свої візити до шкіл. Виявилось, що вона народилася в невеликому містечку в цій провінції у дуже бідній родині. Але

вчителі розпізнали в ній талант і зробили все можливе, щоб її підтримати. Юань склала всі необхідні вступні іспити, а також пройшла співбесіду до чи не найпрестижнішого університету Китаю – закладу, який рік за роком очолює міжнародні рейтинги в галузі інженерних і комп'ютерних наук і щороку приваблює понад 10 мільйонів вступників.

Юань Юань Пан – не виняток. Нещодавно уряд ужив додаткових заходів, щоб надати талановитим учням із бідних районів більше шансів потрапити до престижних університетів Китаю. Школярі з бідних і віддалених районів, які складають вступний іспит в університет, тепер отримують бонусні бали, які підвищують їхні шанси на вступ. Найкращі з них отримують повну стипендію в найпрестижніші університети.

Забезпечення доступу до якісної дошкільної освіти й догляду за дітьми часто вважається найефективнішим способом вирівняти правила гри в освіті й житті. Але, як видно з Рис. 4.2, реальність до цього ще не дійшла. Графік показує, що підлітки, яким тепер 15 років, мали дуже різний досвід дошкільної освіти – від одного року в Туреччині до чотирьох років у Естонії й Швеції. Засмучує те, що в більшості країн діти з престижних шкіл провели більше років у дитсадку, ніж діти з гірших шкіл. Це вказує на те, що дошкільна освіта дітей і догляд за ними – якщо їх забезпечують у довільному порядку, без певної системи чи правил – посилюють соціальну нерівність.

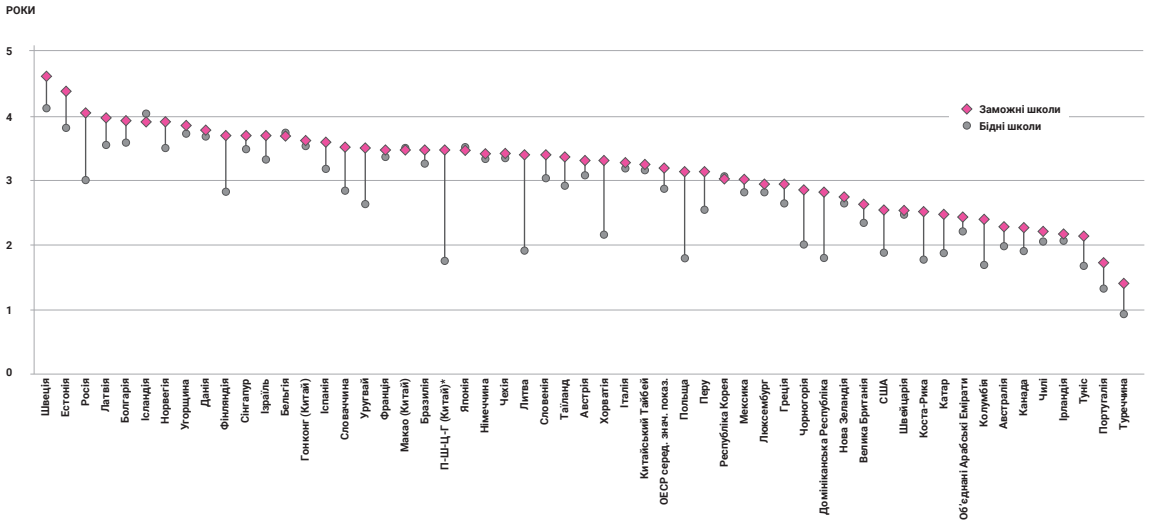
Як я вже неодноразово казав, першокласна освіта й рівність у галузі освіти не є взаємовиключними поняттями. Наприклад, учні з найбільш привілейованих сімей у Франції та Нідерландах набирають однакові бали на PISA, тоді як найбідніші студенти з Нідерландів демонструють такі ж успіхи, як їхні ровесники з сімей із середнім доходом у Франції.⁸ Коли я аналізую ці дані, мене найбільше вражає, що сприйняття бідності має таке ж значення, як і фактичні показники бідності.

У деяких країнах директори шкіл усвідомлюють, що вони працюють у відносно бідних або, навпаки, відносно привілейованих школах. Директори в Бразилії, Чилі, Малайзії, Мексиці й Португалії бачать, що у їхніх школах вчиться великий відсоток учнів із бідних родин. Так само керівники шкіл у Чехії, Данії, Фінляндії, Ісландії, Японії, Норвегії та Республіці Корея знають, коли у їхніх руках школа, де вчаться діти з нижчим соціально-економічним статусом.

Але те, що, на думку директорів є несприятливим становищем, не завжди відповідає становищу, яке панує насправді.⁹ Під час оцінювання

**Рис. 4.2: П'ЯТНАДЦЯТИРІЧНІ УЧНІ В ЗАМОЖНИХ ШКОЛАХ
З БІЛЬШОЮ ІМОВІРНІСТЮ ВІДВІДУВАЛИ ЗАКЛАДИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Кількість років дошкільної освіти серед учнів, які вчаться у школах із низьким соціально-економічним статусом, і в учнів із заможних шкіл



* Стосується Пекіну–Шанхаю–Цзянсу–Гуандуну (Китай).

Джерело: ОЕСР, база даних PISA-2015, таблиця П.6.51.

PISA-2012 65 % директорів шкіл у Сполучених Штатах повідомили, що понад 30 % їхніх учнів походять із бідних родин – це набагато більший відсоток порівняно з тим, який заявили інші країни. Втім, PISA зафіксувала всього 13 % учнів із бідних сімей, – що трохи вище, ніж в Японії та Республіці Корея. Але в цих двох країнах тільки 6 % і 9 % директорів, відповідно, заявили про такий же відсоток учнів із бідних родин, як заявили американські директори (Рис. 4.3).

Тобто фактичний відсоток дітей із бідних родин був приблизно однаковий у цих трьох країнах, але у США вшестеро більше директорів шкіл сказали, що понад 30 % їхніх учнів бідують, порівняно з їхніми колегами в Японії та Республіці Корея. І, навпаки, в Хорватії, Сербії та Сінгапурі понад 20 % учнів мали низький соціально-економічний статус, тоді як тільки 7 % директорів заявили, що відсоток таких дітей значний.

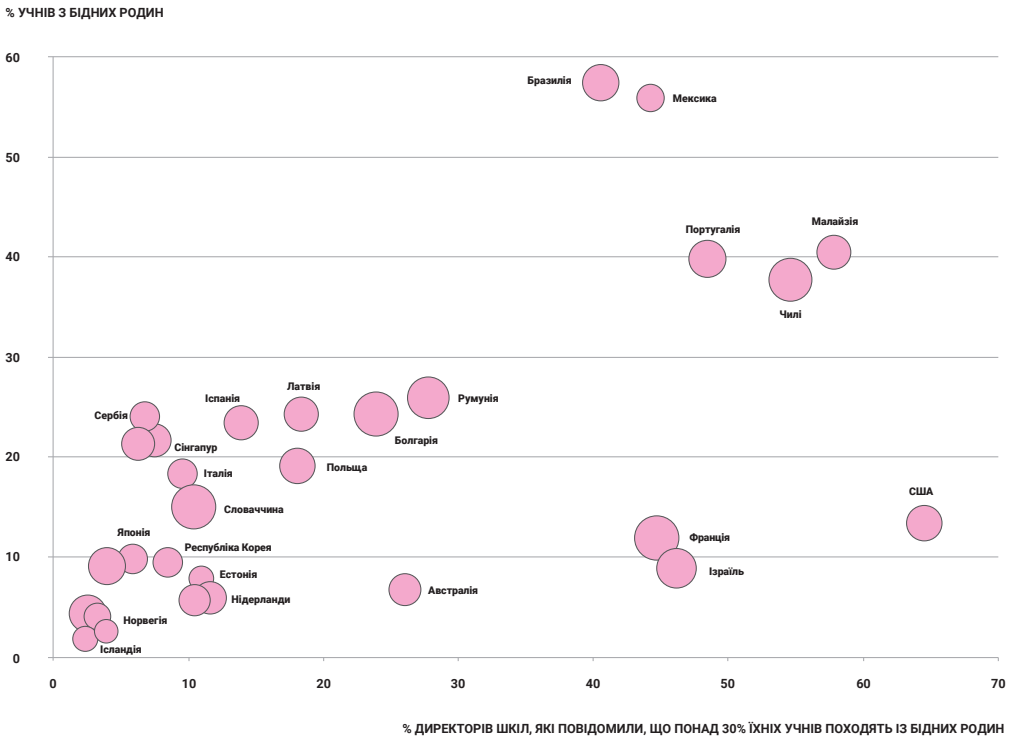
Можливо, дитина, яка вважається бідною в Сполучених Штатах, вважається багатогою в іншій країні, але у відносному вираженні проблема низького соціально-економічного статусу учнів у США значно перебільшена порівняно зі справжнім становищем цих учнів. У Франції подібна ситуація.

Низький соціально-економічний статус помітно впливає на результати навчання – помітно, проте не неминуче. По суті, рівень цього впливу залежить від того, наскільки освітня система забезпечує рівні навчальні можливості. У Фінляндії, Ісландії та Норвегії можна було б сподіватися на те, що цей вплив буде низький, бо в тамтешніх школах вчиться відносно мало учнів, які перебувають у несприятливому становищі. Досягнути рівності в школі легко, коли суспільство справедливо розподіляє багатство й освітні можливості. Але найбільше вражають країни на кшталт «відмінника» PISA Сінгапуру, де учні часто мають низький соціально-економічний статус, але це несуттєво впливає на результати навчання.

Такі держави вмюють плекати незвичайні таланти звичайних учнів і гарантувати, що з відмінного викладання скористає кожен школяр. Натомість Франція має порівняно невелику частку учнів з бідних родин, але директори шкіл вважають, що ця частка більша, ніж насправді. Учнівські успіхи у Франції тісно пов'язані з соціально-економічним статусом – тісніше, ніж у будь-якій іншій країні, крім Чилі й Словаччини. Цікаво, що те, як директори шкіл сприймають соціально-економічний статус учнів, корелює з нерівними освітніми можливостями більше, ніж самий статус.

Можна трактувати це по-іншому: в Гонконгу, Макао і В'єтнамі понад 60 % студентів з нижньої чверті соціально-економічного спектра опи-

Рис. 4.3: РЕАЛЬНЕ СТАНОВИЩЕ УЧНІВ І ТЕ, ЯК ДИРЕКТОРИ ШКІЛ СПРИЙМАЮТЬ ЇХНЕ СТАНОВИЩЕ, ДЕКОЛИ КАРДИНАЛЬНО ВІДРІЗНЯЮТЬСЯ



Примітка: Розмір бульбашки відображає силу взаємозв'язку між соціально-економічним становищем і успішністю учнів на тестуванні PISA з математики.

Джерело: <http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2014/07/poverty-and-perception-of-poverty-how.html>.

нились у верхній чверті всіх школярів світу за результатами PISA-2015; в Естонії, Японії та Сінгапурі – приблизно кожен другий з найбідніших учнів. Натомість у Чилі, Греції, Ісландії, Ізраїлі та Мексиці менш як один учень із бідної родини пройшов до верхньої чверті.¹⁰

Що ж це все означає? Низький соціально-економічний статус – це виклик для педагогів у всьому світі, але в деяких країнах його вважають гострішою проблемою, ніж він є насправді. І це сприйняття серйозно впливає на продуктивність учнів. В інших країнах реальний статус набагато нижчий, ніж його сприймають директори шкіл, але їхні школи й суспільство загалом, схоже, допомагають учням подолати цей бар'єр.

Дані PISA також показують, що в багатьох країнах проблема низької успішності стосується не тільки бідних дітей у бідних районах, а багатьох дітей із різних районів. Словом, країна, де дитина вчиться у школі, набагато сильніше впливає на результати її навчання, ніж соціальний статус сім'ї, в якій вона народилася.

■ **Баланс між ресурсами й потребами**

Під час дискусій на тему соціального розмаїття у класі я часто чую: мовляв, школи не можуть розв'язати суспільних проблем. Але я завжди запитую себе: чого ще ми повинні очікувати від шкіл, окрім як розв'язувати проблеми, що стоять перед суспільством? І що може бути важливіше, ніж підтримувати тих учителів і ті школи, які працюють у найскладніших умовах і з учнями, які мають найбільші потреби? Суспільство все частіше покладається на школи, аби ті залагодили соціальні проблеми, якими в минулому займались інші. Завдання державної політики – допомогти школам задовольнити цю вимогу.

Почнемо з того, що багато освітніх систем могли б краще узгоджувати ресурси з потребами. Коли йдеться про матеріальні ресурси, прогрес значний, а от залучення найталановитіших учителів до найскладніших класів досі залишається великою проблемою для більшості країн. Мова не про те, щоби просто підняти зарплату вчителям, які працюють у неблагополучних школах. Потрібний цілісний підхід, коли вчителі відчуватимуть підтримку в кар'єрі та особистому житті, коли братимуть на себе додаткові завдання і знатимуть, що додаткові зусилля оцінять.

Учителям важко присвячувати більше часу і ресурсів дітям з найбільшими потребами. Люди, які закликають до розмаїття у класах, зазви-

чай говорять про класи, де вчаться чужі діти, а не їхні власні. Заможних батьків, чії діти ходять до школи разом із дітьми з інших багатих родин, важко переконати, що якби класи мали соціально різноманітний склад, виграли б усі. Політикам теж важко скеровувати ресурси туди, де проблеми найбільші й де ці ресурси дадуть найбільший результат, бо підтримку бідних дітей мало хто любить.

На жаль, у багатьох країнах дізнатися про те, яку освіту здобувають діти, можна просто за поштовим індексом. Якщо школи популярні, то ціни на житло в районі, де розташована ця школа, зростатимуть, що знову ж таки призведе до сегрегації. Люди з меншою кількістю активів, меншими доходами й гіршою освітою мешкають там, де освіта й соціальні можливості гірші. Як наслідок, у більшості країн досі існує велика різниця в навчальній успішності, пов'язана з соціальною нерівністю, і надто багато талантів залишаються нерозкритими.

Проте рівність лиш частково залежить від соціально-економічного статусу й необхідності витратити більше ресурсів на найбідніших дітей. Не менш важливо усвідомлювати, що різні діти вчаться по-різному і мають різні потреби. У 20-му столітті велася боротьба за право бути рівним. У 21-му столітті боротьба йде за право бути іншим.

■ Готовність дослухатися до учнів

У 2017 році я провів три дні з сером Річардом Бренсоном у його будинку на острові Некер. Сер Річард покинув школу, розчарувавшись у ній, у 16 років, бо відчував, що школа нічого не зробила для розвитку його творчих і підприємницьких здібностей. (Дислексію його школа теж не діагностувала.) В його останній день у школі директор сказав знамениту фразу про те, що Річард або опиниться у в'язниці, або стане мільйонером. Ми всі знаємо, як усе склалося: сер Річард став одним із найуспішніших підприємців Великої Британії (і мільярдером), який виростив бренд *Virgin Group* із музичної крамниці в Лондоні до багатонаціональної корпорації, до якої належать компанії у сферах охорони здоров'я, музики, медіа й туризму (зокрема космічного). Хтось може сказати, що йому пощастило жити у світі, який винагороджував його знання й уміння, а не академічні досягнення.

Я запитав сера Річарда, чому його авіакомпанія *Virgin Atlantic* процвітала в той час, коли багато інших розорялися. І почув просту відповідь:

він по-іншому ставився до всього. Якщо інші дотримувалися доктрини максимальної ефективності й відповідно вибудовували організацію праці, то Бренсон ставив на перше місце персонал і питав своїх працівників, що їм потрібно, аби досягти успіху. Він дав їм змогу створити середовище, яке найкраще пасувало їхнім клієнтам.

У Річарда також є бачення освіти, зосереджене довкола характеру дитини й цінностей. Це дуже важливі аспекти, коли йдеться про суспільну нерівність і розпорошеність, адже люди в такому разі мусять добре відчувати різницю між добром і злом, розуміти, коли ними хочуть зманіпулювати, й усвідомлювати, де пролягає межа індивідуальних та колективних дій.

Сер Річард, звичайно, не один такий. Томас Едісон, Альберт Ейнштейн, Білл Гейтс, Стів Джобс і Марк Цукерберг, які теж свого часу покинули школу, докорінно змінили індустрію, в яких працювали. І все ж у країнах, де, як і раніше, цінують насамперед кваліфікації, отримані на початку кар'єри, а не здібності, набуті протягом усього життя, мало хто з тих, хто покине школу, стануть серами Річардами, – і поготів не трансформують освіту.

За три дні, проведені з сером Річардом, я зрозумів, як часто рішення щодо освітньої системи ухвалюють ті, хто досягнув успіху в цій системі, не маючи труднощів з нею. Однак якраз ті, хто мав клопіт, допомагають виявити слабкі сторони освітньої системи й підкреслюють нагальність змін.

Школи могли б по-різному використовувати думки й досвід учнів – і відмінників, і «невдах», – аби удосконалити навчальний процес. У 2016 році міністр освіти Португалії Тьяго Брандау Родрігес розповів мені, як міністерство в рамках однієї ініціативи почало виплачувати португальським школам по додатковому євро на кожного учня, й школярі самі могли вирішити, як ці гроші витратити. Спочатку не всі гроші витрачали ефективно. В одній школі учні проголосували за те, щоб купити всім морозиво. Але з часом школярі в багатьох закладах узяли на себе відповідальність за розподіл ресурсів у своїй школі – і то виходячи далеко за межі обмеженого бюджету – й допомогли школам спрямувати ресурси справді на те, що змінило життя і навчання учнів на краще. Марк Пренскі, американський автор книжок на тему освіти, і Рассел Кваглі, американський дослідник освітніх питань, проаналізували те, який вплив мають думки й дії школярів. На основі їхніх висновків можна суттєво змінити підхід до навчання, так щоб з нього могло скористати якомога більше дітей.^{11,12}

Як політика може допомогти створити справедливішу систему

Те, як ми ставимося до найвразливіших учнів і громадян, характеризує нас як суспільство. Гарантувати рівні можливості в галузі освіти – не складно, й дані PISA показують, що в деяких країнах – і в деяких школах у багатьох країнах – навіть діти з найбідніших родин можуть досягати великих успіхів у навчанні. Це питання стає проблемою тільки тоді, коли переплітається з політикою й інтересами певних груп населення, – тоді інтереси дітей опиняються на останньому місці.

Дані PISA вказують на те, що соціально-економічний статус одно-класників дуже сильно впливає на успішність дитини. Тобто одним із найважливіших ресурсів у класі та школі є самі учні. До і відразу після Другої світової війни Німеччина не взяла прикладу з інших північноєвропейських країн і не відмовилася від поділу середніх шкіл на три категорії залежно від соціального класу, і тому країні було важко забезпечити якісну освіту учням із бідніших родин, зокрема мігрантам, аби дати їм хороший шанс у житті.

Деякі федеральні землі перейшли від трьох категорій до двох, що трохи вирівняло доступ до освіти. Польща так само суттєво скоротила відсоток учнів, які погано вчилися, змінивши систему середньої освіти й переставши групувати учнів за соціальним класом.

Японія ще у 19-му столітті відмовилася від типу шкільної освіти й соціальної структури, що лежав в основі німецької системи, й завдяки цьому створила школи, де всі діти мають хороші шанси досягнути результатів світового класу. Реформа уряду Мейдзі допомогла країні домогтися загальної продуктивності й водночас рівного доступу до освіти.

Швеція розраховує бюджет, виділений на кожну школу, на основі формули, яка гарантує, що кожен заклад матиме все необхідне, щоб виконати вимоги національної навчальної програми. Відповідно до цієї формули, віддалені громади за Полярним колом отримують більше грошей у розрахунку на одного учня, ніж Стокгольм. Річ у тім, що в сільських школах менше учнів, які обирають певний курс – скажімо, фізику, – тому класи менші, проте всі діти, байдуже, де вони живуть, мають право вивчати фізику, тому що фізика є обов'язковим курсом у навчальній програмі. Водночас шведські школи, які мають вищий відсоток учнів-мігрантів, отримують більше ресурсів, ніж школи, де їх менше.

У 2016 році я мав честь очолювати британську комісію, яка обирала кандидатів на отримання спеціальних доплат – *Pupil Premium Awards* – додаткових ресурсів на кожного школяра з бідної родини. З одного боку, такі доплати не є чимось унікальним. Фінансування за такою формулою, як у Швеції, стало поширеною практикою в багатьох країнах.¹³ З іншого боку, Велика Британія подає чудовий приклад того, як такі доплати надихнули школи на різні ідеї. Країна дає школам право на власний розсуд використовувати ці кошти. При цьому варто звернути увагу на відповідальність, яка лягає на школи. По суті, вони можуть використовувати ці ресурси як їм заманеться, за умови, що вони зможуть пояснити, чому вони використали їх саме так, а не інакше, й провітувати публіці про свої рішення. Тобто вони можуть поліпшити навчальну систему й водночас інтегрувати у шкільне середовище ширший спектр соціальних послуг, критично важливих для підтримки малозабезпечених учнів.

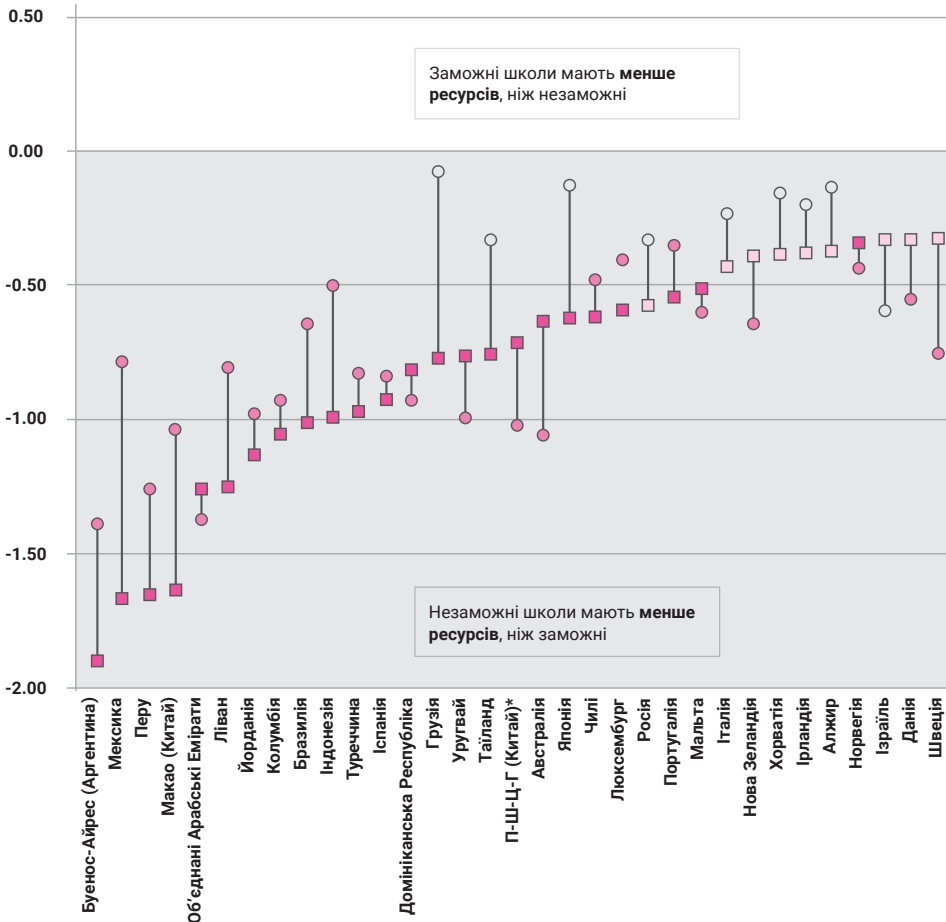
В інших країнах розподіл ресурсів між школами зазвичай строго регульований і не передбачає великої свободи дій. Школи активніше долучаються до розвитку освітньої системи, коли отримують можливість втілювати інноваційні рішення. Британські школи пропонують стільки різноманітних підходів, що я подумав: як би було добре, коли б уряд теж був такий винахідливий. Багато шкіл вийшли за рамки іспитів і результатів та зробили пріоритетом добробут учнів. Деякі школи присвячують багато уваги батькам і проводять для них семінари, де пояснюють методи навчання, або просять батьків прийти у клас і розповісти учням про свою професію. Тому, мабуть, не дивно, що оцінювання PISA-2015 показало, що Велика Британія є однією з кількох західних країн, де школи, в яких навчається більше бідних дітей, мають більше матеріальних ресурсів, ніж привілейовані школи. Іншими словами, Велика Британія змогла збалансувати матеріальні ресурси з соціально-економічними потребами (Рис. 4.4).¹⁴

Однак навіть якщо країнам вдається виділяти однакові, якщо не більші, ресурси школам, які стикаються з великими соціально-економічними проблемами, мало яким із них вдається досягнути балансу між якістю ресурсів і цими проблемами (Рис. 4.4). Тобто школи з більшими потребами інколи отримують більше ресурсів, але ті не завжди є якісними й корисними.

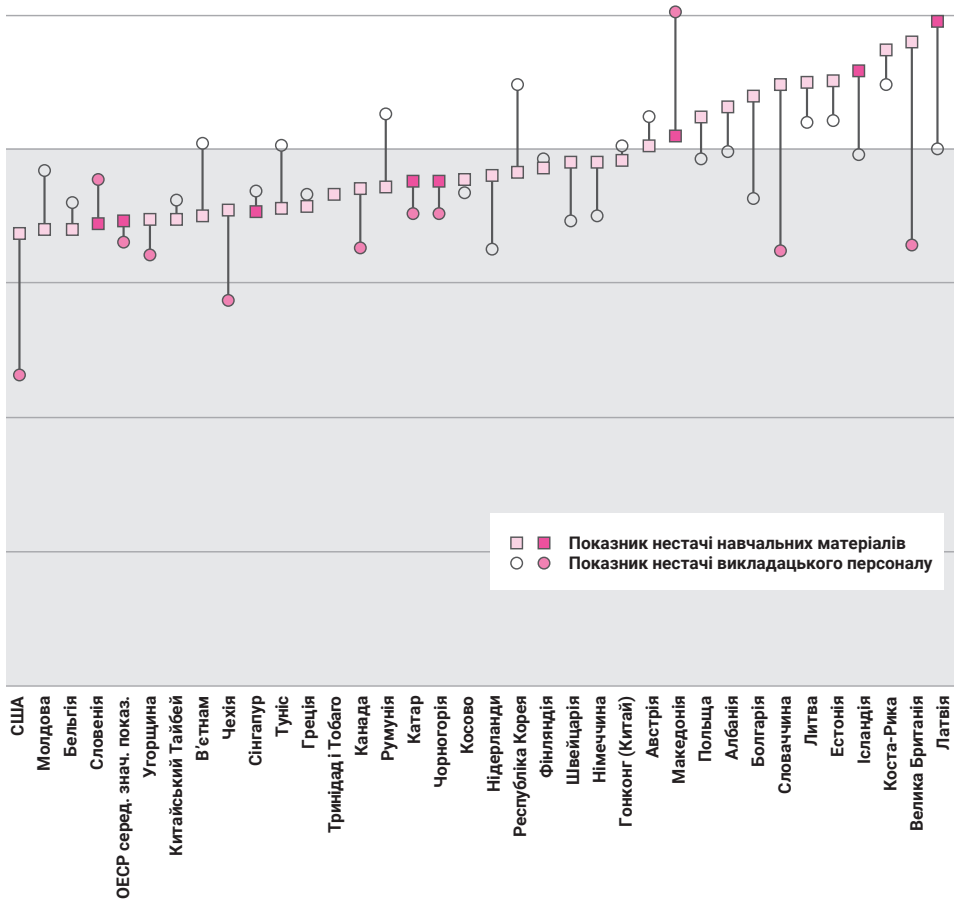
Але деякі країни почали змінювати цю ситуацію. Сінгапур посилає найкращих учителів працювати з учнями, яким найважче впоратися з високими стандартами. У Японії чиновники префектур переводять хо-

Рис. 4.4: БІДНІ ШКОЛИ ЧАСТО ОТРИМУЮТЬ МЕНШЕ РЕСУРСІВ, НІЖ ЗАМОЖНІ ШКОЛИ

ІНДЕКС РІЗНИЦІ МІЖ ЗАМОЖНИМИ Й БІДНИМИ ШКОЛАМИ



Примітка: Показник нестачі навчальних матеріалів вимірюється індексом, який відображає, наскільки директори шкіл згодні з чотирма твердженнями про те, чи важко школі забезпечити належний рівень викладання, якщо існує брак і/або низька якість навчальних матеріалів – а також брак фізичної інфраструктури. Показник нестачі викладацького складу вимірюється індексом, який відображає згоду директорів шкіл з чотирма твердженнями про те, чи шкодить брак кваліфікації і/або низька кваліфікація викладацького складу – здатності школи забезпечити належний рівень викладання. Негативна різниця означає, що директори



бідних шкіл частіше сприймають кількість і/або якість ресурсів у своїх школах як перешкоду для належного рівня викладання, ніж керівники благополучних шкіл. Позитивна різниця означає, що директори шкіл, де вчать діти з родин із привілейованим соціально-економічним статусом, частіше вважають, що їхнім школам бракує ресурсів.

* Стосується Пекіну–Шанхаю–Цзянсу–Гуандуну (Китай).

Джерело: ОЕСР, дані PISA-2015, таблиця І.6.13.
<http://dx.doi.org/10.1787/888933432823>

роших учителів до шкіл, які відстають, аби переконатися, що всі учні мають здібних учителів.

Іноді навіть символічна дія може кардинально змінити ситуацію. У 2006 році міністерка освіти Колумбії Сесілія Марія Велес показала мені колишню очисну споруду, яка раніше отруювала деякі з найбідніших районів столиці – Боготи. Потім ту споруду закрили, й міністерка Велес перетворила її на школу й бібліотеку, тепер знану як Ель-Тінталь. Я побачив там повно дітей і батьків, які вчилися читати й здобувати знання, – і їм у цьому допомагали вчителі, наставники та соціальні працівники. Я на власні очі побачив, як трансформація колишнього джерела забруднення і хвороб стало символом нової Колумбії – країни, що страждала від конфліктів, а тепер переживала глибинну тиху революцію, коли освіта (яка раніше була пріоритетом багатих) нарешті стала суспільним благом.

Шанхаю вдається досягати і високих результатів на PISA, і низької розбіжності між показниками учнівської успішності в школах провінції. Це сталося не випадково, а завдяки рішучому наміру перетворити слабкі школи на сильні. Як зазначає Марк Такер,¹⁵ сюди належить систематичне оновлення інфраструктури всіх шкіл; створення системи фінансових трансферів у школи, де вчаться бідні учні; і налагодження системи, що мотивує висококваліфікованих учителів викладати в незаможних школах. Крім того, у країні об'єднали успішні райони і школи з тими, які демонстрували гірші результати, щоб адміністратори в кожному районі та школі могли обмінюватися думками й обговорювати плани розвитку, а інститути професійного розвитку вчителів могли ділитися навчальними програмами, матеріалами та методиками. Уряд спонукає «сильні» державні школи перейняти на себе управління «слабкими»: «сильна» школа призначає одного зі своїх досвідчених лідерів – наприклад, заступника директора – керівником «слабкої» школи й посилає туди команду досвідчених учителів. Очікується, що слабша школа перейме етику, стиль управління та методи навчання успішної школи.

Інші школи можуть чинити так само – на заваді можуть стати хіба що застарілі правила і слабка уява. Насправді подібні приклади можна знайти і деінде. Під час візиту до штату Сеара, що в Бразилії, я побачив, що тамтешні успішні школи отримують суттєву винагороду – додаткові фінансові ресурси, за які вони б могли найняти вчителів-спеціалістів. Однак вони не використовують додаткові ресурси у власній школі. Вони передають їх школам, які мають найбільші проблеми. Таким чином, ви-

грають всі: успішні школи отримують додатковий престиж і новий персонал, а менш успішні заклади користають з досвіду успішних шкіл, що, цілком можливо, для них цінніше за додаткові гроші.

Порівняйте цей підхід із системою шкільної освіти в багатьох американських штатах, де багаті люди довгий час платили податки, які йшли на фінансування шкіл у тих же районах, де вони жили. Колективно вони могли платити податки за нижчою ставкою, але при цьому отримували високі доходи. Завдяки цьому багаті могли наймати найкращих у штаті вчителів, а їхні діти перебували серед ровесників із таких же багатих сімей, що давало їм колосальну освітню перевагу. На іншому кінці спектру опинилися бідні сім'ї, які не мали за що купити будинок у багатому районі, платили високі податки та при цьому отримували дуже малий прибуток. Після судових процесів у 1980-х і 1990-х роках фінансування шкіл стало справедливішим, проте дані PISA показують, що школи в неблагополучних районах досі страждають від набагато більшого дефіциту кадрів, ніж школи у більш привілейованих районах.¹⁶

Крім того, існування прогалін у фінансуванні свідчить про те, що місцева влада мала б активніше інвестувати в інфраструктуру. В освітніх округах, які фінансуються найліпше, є будівлі, обладнані найсучаснішими науковими лабораторіями, потужним обладнанням, актовими залами, мало не олімпійськими басейнами і комп'ютерними лабораторіями. Там працюють учителі, які закінчили елітні коледжі. Натомість школи, де вчать бідні, як і раніше, розташовані у старих, занедбаних будівлях. Між цими двома крайнощами багато проміжних етапів, що відображають різні соціально-економічні прошарки населення.

Через систему фінансування шкільної освіти з місцевого бюджету Сполучені Штати досягли того ж, що й Німеччина, коли та мала різні середні школи для учнів із різних соціальних класів. Ця система дала той же ефект, що й наявність різних шкіл для різних соціально-економічних верств населення в інших країнах. Існують школи для багатих, школи для середнього класу, школи для робітничого класу й школи для бідних. Різниця в тому, що в кількох промислово розвинених країнах, які досі це практикують, це відбувається тільки на рівні середньої школи, тоді як у Сполучених Штатах соціальна сегрегація проявляється і в початковій, і у старшій школі. Цікаво, що за таких обставин Сполучені Штати змогли домогтися доволі рівних освітніх можливостей – принаймні таких, що відповідали середньому рівню ОЕСР.

Канада мала таку ж систему фінансування шкільної освіти, що й Сполучені Штати, але поступово делегувала рішення про фінансування повністю або майже повністю управлінню на рівні провінцій. Провінції тепер надають цільові дотації на основі кількості учнів. Крім того, існують гранти для фінансування конкретних потреб (як-от спеціальної освіти чи транспортування дітей до школи у віддалених районах). Також є так зване «фінансування рівності» – певні округи утримують частину місцевого фінансування, щоб забезпечити найбіднішим районам рівноцінну підтримку.

На ранніх етапах економічного розвитку країни попит на кваліфікованих фахівців, ясна річ, обмежений, як і ресурси для професійного розвитку таких людей. Один зі способів задовольнити цю потребу – вкладати гроші в дітей, які завдяки освіті й доходу своїх батьків є найбільш благополучними учнями в суспільстві. Саме тому сегрегація шкіл за соціальним класом і акцент на малій кількості учнів був ефективною стратегією забезпечення освіти в країнах, які перебували на перших етапах індустріалізації. Але тепер, коли країни з високою заробітною платою потребують набагато більше високоосвічених працівників, організувати систему таким чином не тільки соціально несправедливо, а й украй неефективно.

■ Запрошення на танець у Франції

Навіть у тих освітніх системах, де панує велика соціальна нерівність, існує безліч ініціатив, спрямованих на те, аби її позбутися.

Згідно з даними ОЕСР, чи не найбільші відмінності між результатами навчання дітей із бідних сімей та їхніх ровесників із багатих – у Франції. Фактично, Франція є однією з небагатьох країн, які погіршили результати PISA: різниця в можливостях усе більше зростає.

Проте вистава, яку я побачив у театрі *Maison de la Danse* в Ліоні в 2015 році, дала мені надію. Всі актори – віком від чотирьох до дев'яноста двох років – були аматорами з одного з найбідніших кварталів міста. Деякі з них раніше не були в театрі, а іншим ніколи б не спало на думку піти на концерт класичної музики. І все ж усі вони танцювали під музику Моцарта.

З огляду на те, що мешканці того району ніколи не брали активної участі в освітній та культурній діяльності, організатори набрали 200 акторів-волонтерів з надією на те, що залишиться й виступатиме половина. Однак проект не покинула жодна людина – ба більше: після того, як новина

про проект поширилася по всьому місту, до організаторів звернулося ще сто охочих. Деякі з молодих акторів, можливо, не отримали жодної хорошої оцінки в школі й не почули жодного підбадьорливого слова від своїх учителів, але того вечора їм плескала тисяча глядачів.

Ця ініціатива мала чарівний елемент, який міг би надихнути інші освітні проекти в будь-якому куточку світу. Можливість виразити себе у мистецтві допомогла вийти за рамки усталених ідентичностей і подолати стереотипи, які розділяли людей. Проект об'єднав натхненних професіоналів з любителями, аби ті довели, що люди, які, цілком можливо, мають талант, але невпевнені в цьому, теж можуть долучитися. Він передбачав доволі строгі вимоги й високі стандарти. Хореографи не наполягали на власних ідеях – вони допомагали учасникам розпізнати і розвинути власні творчі підходи. Хореографи і танцюристи працювали разом понад рік, поки не відпрацювали бездоганно кожну деталь. Бюджет проекту був мізерний порівняно з результатом і тим, який він мав вплив.

Коли я розмовляв з танцюристами, хореографами, соціальними працівниками, вчителями та учнями шкіл, найбільше мене вразило те, який резонанс мав цей проект у місцевій спільноті. Кожен учасник, з яким я розмовляв, сказав мені, наскільки цей проект допоміг їм зрости, а словами, які я чув найчастіше, були толерантність, ідентичність, повага, справедливість, соціальна відповідальність, чесність і самосвідомість – саме ті риси, що їх освітні системи намагаються плекати у школярів.

Один батько зізнався, що спочатку не хотів дозволяти своїй доньці брати участь у цьому соціальному експерименті, але потім побачив, як вона завдяки цьому змінилася. Інші батьки хвилювалися, що заняття з драматичного мистецтва відбиратимуть у дітей час на навчання, але виявилось, що за рік їхні діти, навпаки, почали вчитися краще. Вчителька початкових класів розповіла, як цей проект надихнув її учнів і як співпраця з фахівцями з іншої галузі збагатила її методику.

Повертаючись до Парижа, тимчасом як світ і всі його проблеми проминали за вікном зі швидкістю поїзда, я задумався над тим, як французька система освіти дасть собі раду з новими викликами і чи буде вона відкрита до таких інноваційних практик. Звичайно, наявність певних базових знань й умінь завжди буде наріжним каменем успіху в житті, але їх уже недостатньо. Майбутнє покаже, чи готові французькі школи допомогти учням стати незалежними й підготувати їх до життя і роботи серед різних культур, а також цінувати різні ідеї, погляди й цінності.

■ **Як Нова Зеландія цінує розмаїття й партнерство**

У 2013 році на іншому кінці світу мене зустріла група воїнів з Те Кура Каупапа Маорі о Гоані Вайтіті – з першої новозеландської школи, де викладають мовою маорі. Вони повільно наблизилися до мене й запитали: війна чи мир? Коли я швиденько зробив свій вибір, мене тепло привітали, провівши традиційну церемонію повгтірі у шкільному маре – спеціальному приміщенні для таких символічних зустрічей. У культурі маорі привітання – це серйозна нагода виявити повагу і задати атмосферу тому, що відбуватиметься пізніше.

Під час церемонії, яка тривала годину, читали поезію оратори і співав учнівський хор. Директор школи Равірі Райт – колишній лідер організації, яка дбала про шкільну освіту мовою маорі, – запитав мене згодом, яке місце посідають мистецькі та соціальні навички у шкільних стандартах Нової Зеландії й в порівняльних аналізах, що їх готує ОЕСР. Він також з гордістю похвалився, що, згідно зі свіжими оцінюваннями, учні його школи перевершують своїх ровесників із набагато багатших шкіл. На його думку, ці результати підтверджують, що академічна успішність, яку ми так цінуємо, є всього лиш побічним продуктом комплексного підходу, що його дотримується школа маорі.

Райт відразу ж зауважив, що його школа, певна річ, має свої соціальні й адміністративні проблеми. Але при цьому вона продемонструвала, що маорі, які управляють власними школами, можуть дати своїм дітям – які часто вчаться так само погано, як інші представники меншин в інших школах, – хорошу освіту, що виховає їх гідними громадянами в сучасному світі й активними носіями традиційної культури. На думку Райта, допомагаючи дітям зрозуміти свою культурну спадщину, школа закладає фундамент, на якому будується самосвідомість і почуття власної гідності, яких так потребують учні-маорі.

Можливо, вам здасться, що вже минули часи, коли діти мають вивчати напам'ять імена 700 предків, але ці знання вселяють у них впевненість у тому, що перед викликами сучасного світу, який невпинно змінюється, вони стоять не самі. Піта Шарплес, заступник міністра освіти, який відповідає за пріоритетні питання освіти маорі, розповів зворушливу історію про те, як він створив цю школу всупереч усьому – і зробив це тому, що відчував глибоку повагу до цієї спільноти. Це трапилося через понад сто років після того, як викладання мови і культури маорі заборонили.

Залучення спільноти й побудова партнерства також стали основними орієнтирами для школи *Sylvia Park* в Окленді. Більшість із нас знає, як це – коли вас запрошують на батьківські збори на умовах школи і згідно з її графіком. Ми також знаємо, хто зазвичай приходить на ці збори, а хто не має такої можливості. Проект *Mutukaroa Home School Learning Partnership* у школі *Sylvia Park* перевернув усе догори дригом.

Аріна, натхненна вчителька й психологиня, розповіла, що вона старається завжди зустрічатися з батьками вдома або на роботі, індивідуально обговорювати з ними успіхи їхніх дітей, а тоді надавати їм допомогу, якої ті потребують, аби підтримати їхній розвиток. Згідно з оцінкою міністерства, якщо раніше школярі з *Sylvia Park* демонстрували рівень успішності, нижчий за середній по країні, то вже за два роки завдяки цьому проекту показали рівень, вищий за середній. Міністерство вже міркувало над тим, як розширити цю ініціативу й відтворити основні елементи партнерства так, щоб їх могли перейняти й інші школи.

У школі *Newton Central School* в Окленді я познайомився з Гоаною Пірсон – ще однією директоркою школи, яка дивилася на цей світ крізь призму особистих стосунків. Для неї не було жодного моста, який би був задалеко, жодного потенційного партнера, до якого не можна було б дістатись, і жодної суперечки, яку б не можна було залагодити шляхом перемовин, діалогу й співпраці. Її теплі обійми не оминули нікого. Ми переходили з одного гарно облаштованого класу до другого – Гоана віталася з дітьми, називаючи кожного на ім'я, й дорогою піднімала папірці, які лежали то тут, то там, аби всюди панувала бездоганна чистота. Школа *Newton Central* надає освіту, яка відображає глибоку відданість бікультуралізму й принципам договору Вайтангі, що був укладений у 19-му столітті між лідерами маорі й британцями.

У школі *Newton Central* соціально-економічне становище і культура – не перешкода для навчання. Школа, навпаки, користує з розмаїття. Директорка Пірсон спонукала вчителів співпрацювати й експериментувати. Вона працювала з учителями в індивідуальному порядку, щоб допомогти їм виявити слабкі сторони у своїй практиці – щоб вони не тільки усвідомлювали, що роблять, а змінили власний підхід.

Пірсон мотивувала вчителів ставити перед собою великі сподівання, а також мати спільну мету й колективну віру в те, що вони можуть змінити життя кожної дитини. Їй вдалося це зробити почасти тому, що ліберальна та підприємницька шкільна система Нової Зеландії дала їй для

цього свободу. Школа *Newton Central* – взірєць того, як працює шкільна автономія, і це пояснює, чому багато новозеландських шкіл досягають найвищих результатів на PISA.

Тепер країна мусить підтягнути всі заклади до цього рівня, популяризувати передову практику й гарантувати, що кожна школа стане взірцевою. Деякі директори шкіл нарікали на те, як складно залучити, професійно підготувати й утримати талановитих вчителів, а також стратегічно управляти ресурсами й співпрацювати з іншими школами. У більш привілейованих школах Нової Зеландії велику підтримку закладу надає опікунська рада. Вона обирає здібних директорів і наймає юристів, бухгалтерів і адміністраторів, необхідних для належної роботи автономних шкіл. Натомість школи в неблагополучних районах не мають опікунських рад, а якщо й мають, то їхні опікуни навряд чи можуть забезпечити потрібний рівень управління, контролю і ресурсів, не кажучи про те, щоб піти проти директора, який працює неефективно.

Освітня система Нової Зеландії не мусить реагувати на цю ситуацію адміністративними наказами – змінити її на краще допоможе наявний досвід. Професійна автономія повинна йти пліч-о-пліч з культурою співпраці. Вчителі мають бути незалежні, але не перебувати на самоті: вони можуть працювати в командах, до яких належать різні фахівці, зокрема з охорони здоров'я та соціальної сфери. Нова Зеландія потребує, щоб найкращі вчителі допомогли своїм колегам змінити свій підхід і щоб найкращі директори шкіл допомогли іншим школам розробити й застосувати ефективні стратегії.

Успішно впровадивши комплексну систему освітніх стандартів – першу в Новій Зеландії, – уряд надав школам і вчителям інструменти, необхідні для реалізації цих стандартів, і тепер може відстежувати прогрес окремих учнів. Але мине ще багато часу, поки стратегічне мислення і планування проникнуть на всі рівні системи, поки кожна школа почне обговорювати, що національні стандарти означають у її конкретному випадку, поки кожне рішення почнуть ухвалювати на рівні тих, хто здатний їх реалізувати.

Профспілки вчителів у Новій Зеландії протестували проти стандартів і публічної прозорості, побоюючись, що це сформує культуру зовнішньої підзвітності та промислової організації праці, а також витіснить зі шкіл творчих учителів-професіоналів та директорів. Ці припущення здавалися трохи надуманими, якщо зважити на те, про які інструменти

оцінювання йшлося і яку роль мала відігравати професійна оцінка. Проте вони постійно звучали в розмовах на цю тему. Схоже, системі бракує таких директорів, як Гоана Пірсон, – які плекають автономію, але при цьому вважають свою школу частиною національної системи освіти, а також сприймають національні стандарти як інструмент для професійного навчання і постійного поліпшення повсякденної практики шкільних керівників і вчителів.

■ Залучення батьків

Політика, спрямована на інтеграцію, повинна виходити за межі шкільних стін. І для цього дуже важливо створити середовище співпраці з батьками та спільнотами. Якщо батьки і вчителі налагодять довірливі стосунки, школи зможуть покластися на батьків як на цінних партнерів у когнітивному та соціально-емоційному вихованні дітей. Згідно з результатами PISA, учні демонструють більші успіхи в тих школах, де директори усвідомлюють, що батьки переймаються високими академічними стандартами й успішністю дітей.¹⁷

Я запитав одну вчительку з села поблизу китайського міста Ченду, як їй вдалося залучити батьків до освітнього процесу, зважаючи на те, що багато з них неосвічені. Вона відповіла, що, як і інші вчителі в її школі, дзвонить батькам приблизно двічі на тиждень, щоб обговорити прогрес їхніх дітей. Вона розмовляє з ними не тільки про проблеми в класі, а й про батьківську підтримку загалом. Коли я запитав учительку, як вона може впоратися з цим, коли в неї й так багато обов'язків, вона здивовано відповіла, що ніколи не сприймала це як додаткове навантаження. На її думку, вона нізащо не дала б ради зі своїми вчительськими обов'язками, якби не допомога й підтримка батьків. Освітня система підтримала її в цьому починанні – зокрема обмежила час викладання в класі до 15 годин на тиждень.

Баланс між вибором і рівністю

Багато країн намагаються примирити більшу гнучкість і право батьків вибрати школу для своєї дитини з необхідністю забезпечити якість, рівність і послідовність у шкільній системі.

Висока автономія є, схоже, спільною рисою ефективних освітніх систем, та ці системи по-різному цю автономію регулюють. Коли йдеться про баланс між шкільною автономією й вибором школи та вибором і рівністю, вони часто обирають зовсім різні стратегії. Наприклад, Велика Британія і Шанхай акцентують на ринкових механізмах, але якщо британська державна політика орієнтується на ринковий попит і прагне поліпшити шкільну освіту, надавши батькам ширший вибір, у Шанхаї державна політика спрямована на те, аби гарантувати, що всі школи перебувають в однакових умовах – надати школам у найбільшій кількості районах найкращі освітні ресурси. Фінляндія і Гонконг наголошують на місцевій автономії: однак у Фінляндії автономія має місце в рамках сильної державної шкільної системи, тоді як школами Гонконгу переважно управляють незалежні шкільні ради з доволі вільним адміністративним підходом.

Водночас деякі країни посилили механізми, що стосуються вибору й рівності. Наприклад, у Великій Британії різко зросла кількість академій¹⁸ – шкіл, які фінансуються безпосередньо Департаментом з питань освіти і є незалежними від місцевих органів влади. Паралельно Велика Британія встановила доплату за учнів (див. вище), яка надає школам додаткові ресурси на основі соціально-економічного статусу школярів.¹⁹ Деякі країни також дозволили приватним школам інтегруватись у систему державної освіти у формі бюджетних шкіл або незалежних закладів, які отримують часткове державне фінансування.

Прихильники вибору захищають право батьків віддавати дітей у ту чи ту школу на власний розсуд – з огляду на якість, педагогічний підхід, релігійну конфесію, доступність чи географічне розташування – незалежно від юридичних обмежень або фінансових чи географічних бар'єрів. Ідея полягає в тому, що учні мають різноманітні потреби та інтереси, а отже – що більше варіантів пропонує шкільна система, то вища ефективність і то менша ціна помилки чи невдало підбраного варіанту. Що більше варіантів, то активніша конкуренція, яка спонукає школи запроваджувати інновації, експериментувати з новими педагогічними методиками, працювати ефективніше й покращувати якість навчання. Прихильники такого підходу стверджують, що дедалі більше соціальне і культурне розмаїття, що панує в сучасному суспільстві, вимагає більшої диверсифікації в галузі освіти – зокрема того, щоб на ринок могли вийти альтернативні школи й навіть комерційні компанії.

Критики ж, навпаки, стверджують, що якщо варіантів багато, заможні сім'ї часто відмовлятимуться від державної системи, що призведе врешті-решт до більшої соціальної та культурної сегрегації у сфері освіти. Їх також турбує надмірна залежність від теоретичних моделей раціональної економічної конкуренції як основи для розподілу ресурсів.

На макрорівні сегрегація може позбавити дітей можливості навчатись, бавитись і спілкуватися з дітьми з різних соціальних, культурних та етнічних груп, що, своєю чергою, загрожує соціальній згуртованості. На думку критиків, ваучерна система фінансування скеровує державні ресурси приватним, а іноді й комерційним закладам, таким чином забираючи ресурси, необхідні для того, аби гарантувати якісну освіту, від державних шкіл, де зазвичай вчиться багато дітей з незаможних родин.

Аналіз ситуації вказує на те, що ці аргументи не такі вже однозначні. Розглянемо Гонконг. Тамтешня освітня система дотримується ринкового підходу практично до всіх державних послуг, але при цьому поєднує високу успішність із високим ступенем соціальної рівності, коли йдеться про доступ до освітніх можливостей.

■ Освітня реформа в Гонконгу

Раніше шкільну освіту в Гонконгу фінансували виключно благодійники. Аж у 1960-х роках, коли економіка країни зміцніла, уряд почав субсидувати освіту. Школами здебільшого керують благодійні організації – влада мало коли втручається безпосередньо. Батьки мають істотний вплив на школи – вони мають право обирати школу й забезпечують місцевий контроль. Батьки входять до комітетів управління школами, спілок батьків і вчителів, а також комітетів із питань домашньої освіти. Коли я був у Гонконгу в 2012 році, тодішня постійна секретарка з питань освіти Черрі Тсе сказала, що батьки більше за міністерство впливають на те, що відбувається в місцевих школах. Підтримувати високу якість освіти школи змушує й активна інтернет-спільнота.

Авторитетні газети пишуть не тільки про політичні дебати, а й про суперечки в школах. Рут Лі, директорка школи для дівчат *Ying Wa* – однієї з елітних гонконзьких шкіл, де я побував у той час, – розповіла, що керівники і вчителі щодня борються за те, аби збалансувати адміністративну відповідальність, підзвітність клієнтам і професійну відповідальність, та при цьому дбати про всебічне виховання дітей і допомогти батькам

мислити ширше, а не зациклюватися на тому, аби їхня дитина будь-що вступила до університету.

Та це не означає, що освіта не є пріоритетом для уряду. Навпаки, Гонконг виділяє на освіту велику частину державного бюджету – 23 %, більше, ніж будь-яка країна ОЕСР. Ще дужче мене вразило те, що міністерство освіти – не єдиний орган, зацікавлений в освіті. Освітні питання стоять на порядку денному практично будь-якого органу влади. Робін Іп, тодішній заступник директора Центрального політичного департаменту Гонконгу, сказав, що підготовка й підтримка талановитих учителів є пріоритетом для всієї державної системи. Його департамент дає рекомендації про те, як Гонконгу зберегти конкурентну перевагу в галузях на кшталт фінансів, торгівлі й постачання, а також розвивати нові галузі (зокрема освіту) і поглиблювати економічну співпрацю з материковим Китаєм.

Хо Вай Чи, помічник керівника Незалежної комісії з боротьби з корупцією, і його команда розповіли, що кожен п'ятий працівник комісії займається питаннями освіти й стосунків із місцевою спільнотою, щоб поступово перейти від боротьби з корупцією до її запобігання, а також створити атмосферу довіри на основі верховенства права й інституцій, що його захищають. Сюди належить робота над навчальною програмою для середньої школи, яка формує довіру до верховенства закону, розглядає етичні дилеми й прагне змінити імідж цього департаменту як такого, що не відправляє людей за ґрати, а підтримує функціонування суспільства.

2012 рік став особливо важливим роком для освітньої системи Гонконгу, бо це був перший рік, коли школу закінчило покоління учнів, які пройшли через нову інтегровану систему освіти. Нещодавні реформи, зорієнтовані на школярів, суттєво розширили освітні можливості, а також змістили акцент від викладання до навчання, від запам'ятовування фактів до розвитку вміння вчитися, від задоволення економічних потреб до задоволення потреб індивідуальних.

Широка і гнучка навчальна програма прагне збалансувати інтелектуальні, соціальні, моральні, фізичні й естетичні аспекти й акцентувати на навичках, важливих для роботи, як-от базові навички, професійні компетенції, мисленнєві навички, вміння спілкуватися з людьми, а також розвиває цінності й переконання, які допоможуть учням досягти успіху в багатокультурному світі. Реформи також передбачають гнучке фінансування для шкіл.

Результати PISA свідчать, що Гонконг перебуває на правильному шляху. Учні демонструють високу успішність і впевненість у собі.

Однак в освітній системі Гонконгу відчувається напруга: напруга між тим, що бажано мати на довготривалу перспективу, тим, що необхідно в короткостроковій; напруга між глобальним і місцевим; між академічними, особистісними, соціальними й економічними цілями навчальної програми; між конкуренцією й співпрацею; між спеціалізацією й увагою до людини загалом; між передачею знань і їх творенням; між прагненнями нової інноваційної навчальної програми й орієнтацією на підготовку до іспитів, які підтримує потужна індустрія репетиторства; між одноманітністю й різноманітністю; і, нарешті, між оцінюванням заради відбору й оцінюванням заради розвитку.

Крім того, тепер система більше схильна до політичної економії. Політику визначають не технократи, а політики, які хочуть, аби їх переобрали. Вчителі й директори шкіл становлять велику й активну частину електорату, а тому підтримувати якісний режим перевірки та оцінювання не так просто.

Успішними системами, які надають вибір, є також Нідерланди і фламандська спільнота Бельгії.²⁰

■ Вибір школи у фламандській спільноті Бельгії

На PISA-2015 фламандська спільнота Бельгії продемонструвала високі результати з природничих наук, читання і математики. 12 % учнів отримали найвищі бали з природничих наук. Хоча приблизно 75 % учнів середніх шкіл та 62 % учнів початкових шкіл не вчать в державних школах, більшість приватних шкіл можна вважати «залежними від бюджетного фінансування»: вони зорієнтовані на регіональні стандарти й підлягають державній перевірці якості. Мало які приватні школи позиціонують себе повністю поза державною системою, а комерційних приватних шкіл практично немає.

Освітню систему в фламандській спільноті можна охарактеризувати конституційним принципом «свободи освіти», який дає будь-якій людині право заснувати школу і визначити принципи її роботи, за умови, що ті відповідатимуть правилам, що їх встановив фламандський уряд. Школам заборонено відбирати учнів на основі результатів вступних випробувань, успішності, релігії чи статі. Батьки мають право вибирати школу для своєї дитини і мають гарантований доступ до школи близько від дому. При цьому школа отримує фінансування в розрахунку на

кожного учня. Однак через обмежену кількість шкіл батькам не завжди вдається записати дітей саме в ту школу, де вони хочуть.

Державні школи зобов'язані бути ідеологічно нейтральними, а держава мусить пропонувати на вибір різні релігійні й позаконфесійні уроки. Проте субсидованих приватних шкіл це не стосується. Більшістю таких шкіл управляють релігійні фундації, насамперед католицькі. Також сюди належать школи на кшталт вальдорфських, які працюють за особливою педагогічною методикою.

Фламандська спільнота має широку мережу католицьких шкіл та інших приватних навчальних закладів. Школи не мають права відбирати учнів. Вони зобов'язані приймати всіх дітей незалежно від віросповідання. Дошкільна, початкова й середня освіта – безкоштовна. Початкова і середня школи передбачають певні внески, але ті строго регулюються.

Фламандська система освіти – одна з найбільш децентралізованих серед усіх систем у країнах ОЕСР. Державні та приватні школи володіють значною автономією. Вони самотужки наймають учителів, розподіляють ресурси й ухвалюють, як їх витратити. Крім того, вони можуть визначати зміст навчальної програми в межах, визначених державною системою. Школи мають право використовувати різні педагогічні методики. Як наслідок, школи в містах демонструють високий рівень конкуренції. Проте відмінності між школами згідно з результатами PISA – чи не найбільші серед країн ОЕСР.

Нещодавно питання вибору школи ще суворіше врегулювали, аби пом'якшити його несприятливий вплив на соціально-економічне розмаїття у міських школах. Перші спроби забезпечити рівні можливості при вступі в школу здійснили 2003 року і з часом скоригували. На основі зроблених висновків у 2011 році ухвалили закон, згідно з яким популярні школи зобов'язані залишати певну кількість місць учням і з багатих, і з бідних родин – пропорційно до соціально-економічного складу району, де та школа розташована. Цю політику впроваджують децентралізовано на основі так званих «місцевих платформ для перемовин», що допомагають дійти згоди всім сторонам.

Фламандська спільнота Бельгії користується з багатьох переваг шкільного вибору, як-от із широкого кола педагогічних методик, що дає реальний вибір для батьків, а також мотивує школи конкурувати й прагнути якості. Водночас шкільний вибір має певні недоліки: наприклад, створює відносно високий рівень соціально-економічної сегрегації серед

шкіл і тісний взаємозв'язок між сімейним походженням і результатами навчання. Але загалом освітній системі вдається приборкати нерівність і соціальну сегрегацію завдяки певним механізмам управління та звітності. Поставлені цілі не нав'язують національну навчальну програму, а скоріше допомагають школам підтримати якість на належному рівні. Інспектори регулярно оцінюють школи й стежать за їхньою роботою. Централізованої системи тестування немає, але контролювати загальну якість освіти допомагає оцінювання на рівні системи і школи. Державні й приватні школи підлягають однаковим механізмам підзвітності та контролю.

■ Розмаїття серед шкіл Нідерландів

Як і фламандська спільнота Бельгії, Нідерланди мають успішну шкільну систему, де двоє з трьох учнів 15-річного віку відвідують державні школи. Це дуже диверсифікована система, де школи дотримуються різних педагогічних підходів і мають різний релігійний ухил та соціально-економічний статус. Проте варіація між школами, яка виявилася під час тестування PISA-2015 з природничих наук, була найбільша серед країн ОЕСР (у понад 65 % з усіх випадків, коли була виявлена різниця в результатах).

У Нідерландах освітня система максимально децентралізована. Шкільна автономія заснована на принципі «свободи освіти», що його гарантує Конституція Нідерландів ще з 1917 року. Будь-хто має право зашнувати школу, організувати навчання і визначити освітні, релігійні або ідеологічні принципи викладання. В принципі, батьки можуть вибрати школу для своєї дитини (хоча після того, як учні закінчують початкову школу, подальші рекомендації дають вчителі), але місцева влада до певної міри контролює набір, щоб уникнути дисбалансу в складі учнів або фінансуванні й підтримати соціальне розмаїття в школах.

У 2011 році приблизно кожен третій учень відвідував державну школу. Один із трьох навчався у католицькій школі, один із чотирьох – у протестантській школі, а інші – в приватних школах, які частково фінансувалися з державного бюджету. Державні школи відкриті для всіх учнів, тоді як приватні школи, які отримують частину коштів від держави, можуть відмовити дітям, чий батьки не погоджуються з системою чи принципами школи.

Особливістю нідерландської системи є інститут шкільних рад. Шкільні ради мають набагато ширші повноваження, ніж школи, якими вони управляють. Вони стежать за тим, щоб школа дотримувалася законодавства та правил, а також наймають учителів та інших працівників. Раніше державними школами керувала переважно місцева влада, однак тепер це зазвичай прерогатива незалежних шкільних рад. До ради можуть належати добровольці (звичайні громадяни, які отримують за це гонорар) або фахівці (які отримують зарплату).

У Нідерландах точаться дискусії щодо ролі шкільних рад. Недавній аналіз ОЕСР²¹ закликає розширити адміністративні можливості та відповідальність шкільних рад, підвищити прозорість та збалансувати повноваження щодо ухвалення рішень між керівниками школи й шкільною радою.

З 1980-х років уряд делегував школам додаткові обов'язки. Відповідальність за школи, якими управляє місцева влада, перебрали на себе приватні фундації (хоча школи при цьому залишаються державними). Запровадили одноразові виплати – шкільні ради мають право самостійно вирішити, на що витратити ці кошти. З іншого боку, відбулася певна рецентралізація, коли було визначено національні навчальні цілі й програми іспитів. Об'єднання шкільних рад сприймається як позитивне явище, тому що великі шкільні ради вважаються професійнішими й фінансово стабільнішими.

У децентралізованій нідерландській системі освіти релігійні організації та громадянські спілки отримують державне фінансування для шкіл, за які несуть відповідальність, за умови, що вони дотримуються урядових постанов. Державні й приватні школи отримують однакове фінансування з державного бюджету в формі одноразової виплати, що залежить від кількості учнів. З середини 1980-х років школи отримують додаткові виплати на учнів з незаможних родин. З 2006 року доплати залежать від рівня освіченості батьків, а не від того, чи дитина походить з родини мігрантів, як було раніше.

Приватні школи, які фінансуються з державного бюджету, не мають права вимагати плати за навчання або працювати заради прибутку, тоді як державні школи можуть доповнити фінансування добровільними внесками від батьків чи компаній. Приватні школи отримують значно більше таких внесків, ніж державні школи. Приватні школи, які отримують фінансування з бюджету, зобов'язані зараховувати всіх учнів, проте

батьки майбутніх школярів мусять при цьому погоджуватися з підходом і принципами школи.

Як і освітня система фламандської спільноти Бельгії, шкільна система Нідерландів дає батькам широкий вибір і фінансує приватні організації, які заснують школи, з державного бюджету. Такий підхід загалом вважається справедливим. Запорукою високоякісної освіти є розмаїття, висока конкуренція між школами, а також значний рівень автономії, що його мають шкільні ради, керівники шкіл і вчителі. За результатами PISA між нідерландськими школами є великі відмінності, проте загалом система гарантує рівний доступ – і робить це краще, ніж фламандська спільнота Бельгії. Система підзвітності працює добре; вчителі є професіоналами й мають високий статус у суспільстві; відносно однакова якість шкільної освіти дає змогу проводити іспити централізовано.

■ Вибір школи

На відміну від успішних освітніх систем, які дають право вибору – як от у Бельгії, Гонконгу й Нідерландах, – у Чилі та Швеції такі механізми загострили соціальний дисбаланс, а не поліпшили результати. У травні 2015 року ми опублікували звіт про ситуацію у Швеції. Я представив його разом із міністром освіти Густавом Фрідоліном і тогочасною міністеркою з питань старшої школи, освіти дорослих та професійної підготовки Аїдою Гаджіаліч.²² За п'ять років до того, у травні 2010 року, я виступав на саміті мерів європейських міст у Стокгольмі, де представив дані, які свідчили, що акцент Швеції на автономії та виборі – і брак міцної нормативної бази й можливості втрутитись у ситуацію – загрожує якості й рівності в галузі освіти, що їх Швеція досягнула багато років тому. Я здивувався, коли мери шведських міст пояснили, що вони ставлять вибір на перше місце, бо так вимагають місцеві жителі.

Варто уважніше проаналізувати дані, а також розглянути політичну економіку, пов'язану з цими питаннями. Ступінь вибору, що його мають батьки, і рівень конкуренції в освітній системі дуже різний і залежить від країни і соціальної групи. За підсумками PISA 2015 року, батьки 64 % учнів із вісімнадцяти країн, чії дані можна було порівняти, повідомили, що у них була як мінімум ще одна школа на вибір.²³ У батьків дітей, які ходять до сільських і бідних шкіл, менший вибір, ніж у батьків, чії діти вчаться у міських і заможних школах.

PISA також попросила батьків описати, наскільки для них важливі ті чи ті критерії при виборі школи. Йшлося здебільшого про якість школи, фінансування, філософію або місію школи, а також відстань до дому. У вісімнадцятих освітніх системах батьки надавали найбільше значення безпечному шкільному середовищу і хвилювалися про те, щоб школа мала хорошу репутацію, а також приємну атмосферу – ці критерії важливі більше за успішність дітей, які вчаться в цій школі.²⁴

Цікаво, що для батьків дітей, які відвідували бідні, сільські та/або державні школи, відстань від домівки до школи мала значно більше значення, ніж для батьків дітей, які вчилися у багатих, міських і/або приватних школах. Діти батьків, які ставили на перше місце відстань, набрали набагато менше балів на тестуванні PISA з природничих дисциплін, навіть якщо зважити на соціально-економічний статус учнів і шкіл. Те ж саме можна сказати про учнів, для чиїх батьків важливо, аби витрати на шкільне навчання були якомога менші. На тестуванні з природничих наук такі школярі набрали на 30 балів менше (майже еквівалент одного навчального року), ніж учні, батьки яких вважали, що малі витрати не дуже важливі або взагалі не мають значення. Знову ж таки, обираючи школу, батьки учнів з бідних і державних шкіл надавали більший пріоритет низьким витратам на освіту, ніж батьки школярів із заможних і приватних шкіл. Схоже, сім'ям, які переживають фінансові негаразди, важко зробити вибір з огляду на потенційну успішність їхніх дітей, навіть якщо вони мають доступ до інформації про школи. Вони не мають часу відвідати кілька різних шкіл, не мають доступу до транспорту, щоб завести дітей в обрану школу, або не мають часу завести дитину до школи, розташованої далеко від дому, чи забрати її звідти після уроків.

Між рівнем конкуренції між школами й кількістю учнів у приватних школах може існувати певний зв'язок. У середньому в країнах ОЕСР близько 84 % п'ятнадцятирічних учнів вчаться у державних школах, близько 12 % відвідують приватні школи, які отримують фінансування з бюджету, і трохи більше як 4 % ходять до незалежних приватних шкіл. З 12 % учнів, які навчаються в приватних закладах, що отримують кошти з бюджету, близько 38 % відвідують школи, якими керує церква або інша релігійна організація, 54 % – школи, якими управляє інша некомерційна організація, а 8 % – заклади, якими керує організація комерційна. В Ірландії всі п'ятнадцятирічні учні в приватних закладах, які фінансуються з бюджету, ходять до релігійних шкіл; в Австрії всі учні, які навчаються

в таких школах, відвідують ті, якими керує некомерційна організація; а у Швеції більш як половина учнів приватних шкіл, які фінансуються з бюджету, вчать у тих, якими управляє комерційна організація.²⁵

■ Державні, приватні та державно-приватні

Коли більшість учнів навчаються у приватних школах, таку ситуацію часто називають приватизацією освіти і вважають відхиленням від уявлення про освіту як суспільне благо. Але такі висновки часто бувають передчасні. У багатьох країнах, де чимало приватних шкіл, такі заклади вважається приватними з юридичної точки зору і державними – з погляду функції. Тобто хоч і приватні, ці заклади допомагають виконати державні місії та функції, а також вважають себе частиною державної системи освіти. Наприклад, вони можуть частково або повністю дотримуватися національної навчальної програми й служити державній освітній місії, забезпечуючи якісну освіту. Крім того, приватні школи часто відкриті для громад, які мають обмежений доступ до освіти, або реалізують проекти подібного характеру.

Як і в інших сферах державної політики, різниця між державною і приватною освітою не раз буває розмита. Партнерські відносини між державою і приватним сектором є прийнятною реальністю в різних галузях державної політики, і немає жодної причини, чому освіта мала б бути винятком. Мене більше хвилює таке питання: як досягнути цілей державної політики – зокрема гарантувати якісну освіту для всіх учнів?

Багато тих, хто критикує вибір в освітній системі, заявляють, нібито велика кількість приватних шкіл негативно впливає на якість освіти. Але дані PISA показують, що між часткою приватних шкіл у країні та успішністю освітньої системи немає ніякого зв'язку. В більшості країн державні й приватні школи демонструють більш-менш однакові успіхи (з урахуванням соціально-економічного статусу). А якщо різниця і є, то вона здебільшого на користь державних шкіл.

У системі загалом рівність, схоже, практично не пов'язана з тим, скільки відсотків учнів навчаються в приватних школах. Позитивний зв'язок між відсотком учнів, які вчать в приватних школах, що фінансуються з державного бюджету, й учнівською успішністю можна пояснити вищим рівнем автономії, що нею володіють такі школи. Це важливо, бо ті, хто виступає проти права вибирати школу, часто стверджують – мовляв, вели-

ка кількість приватних шкіл перетворить освітні системи на квазіосвітні «ринки» й посилить сегрегацію та конкуренцію серед шкіл. Вони також кажуть, що якщо дати приватним школам більше можливостей інтегруватися у функціональну систему державної освіти й дозволити їм отримувати державне фінансування, нерівність між школами тільки загостриться, а різниця між успішністю – зросте. Втім, знову ж таки, на рівні країн немає жодної кореляції між часткою приватних шкіл в освітній системі й варіаціями між оцінками PISA, що їх можна було б на цю частку «списати».

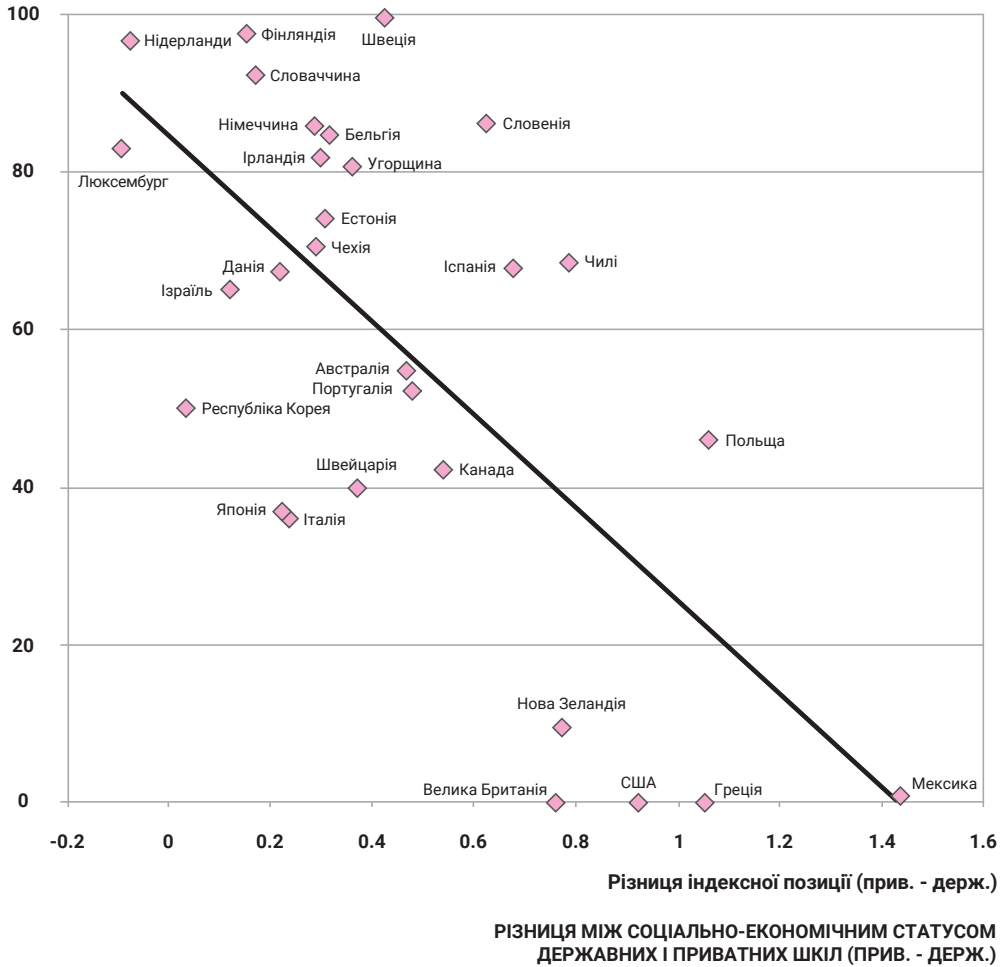
Найбільше суперечок викликає те, скільки грошей можуть отримувати приватні школи з державного бюджету. У Фінляндії, Гонконгу, Нідерландах, Словаччині та Швеції керівники приватних шкіл повідомили, що отримують від держави понад 90 % фінансування; в Бельгії, Німеччині, Угорщині, Ірландії, Люксембургу та Словенії – 80 % і 90 % фінансування надходить з державного бюджету. Натомість у Греції, Мексиці, Великій Британії та Сполучених Штатах приватні школи отримують 1 % фінансування або й менше; в Новій Зеландії – від 1 до 10 %.²⁶ Цікаво, що в країнах, де приватні школи отримують більший відсоток фінансування з державного бюджету, різниця між соціально-економічним статусом державних і приватних шкіл менша (Рис. 4.5). У країнах ОЕСР 45 % варіації можна пояснити рівнем державного фінансування, виділеного на приватні школи. У всіх країнах-учасницях це є причиною 35 % варіацій.

Щоб пом'якшити негативні наслідки, що їх може мати право вибору школи і державне фінансування приватних шкіл – зокрема сегрегацію і соціальну стратифікацію, – уряди запровадили механізми компенсаційного фінансування. Наприклад, Чилі, фламандська спільнота Бельгії й Нідерланди розробили спеціальні схеми доплат, коли гроші «йдуть» за учнем, а сума фінансування залежить від соціально-економічного статусу і освітніх потреб кожного школяра. Такі схеми розраховані на учнів із незаможних родин. Завдяки цьому школи мають стимул захищати на навчання таких дітей.

Системи локальної підтримки, як-от «зони освітнього пріоритету» у Франції й Греції, існують в освітніх системах, де успіхи суттєво варіюються залежно від школи, а гірші школи зосереджені в певних районах міста. У Бельгії приватні школи, що отримують державне фінансування – і займають найбільшу частку ринку, – отримують майже такі ж суми, як і державні школи, й при цьому не мають права вимагати оплату за навчання чи відбирати учнів.

Рис. 4.5: ДЕРЖАВНЕ ФІНАНСУВАННЯ МОЖЕ ЗРОБИТИ ПРИВАТНУ ОСВІТУ ДОСТУПНОЮ ДЛЯ ВСІХ УЧНІВ

ЧАСТКА ДЕРЖАВНОГО ФІНАНСУВАННЯ ПРИВАТНИХ ШКІЛ (%)



Джерело: ОЕСР, дані PISA-2009.

■ Бентежне питання ваучерів

Важливо також приділяти належну увагу механізмам, на основі яких приватні школи отримують державне фінансування. Один із них – ваучери, які допомагають безпосередньо батькам. Станом на 2009 рік дев'ять з 22 країн ОЕСР з доступними даними повідомили, що вони використовують ваучери, щоб сприяти реєстрації учнів у приватних початкових школах, які отримують фінансування з державного бюджету. У п'ятих із цих країн програма ваучерів стосувалася тільки учнів із незаможних родин. На рівні середньої школи ваучерні схеми застосовували 11 з 24 країн, з яких сім орієнтувалися на школярів із бідних сімей. На рівні старшої школи п'ять з одинадцяти ваучерних програм враховували матеріальне становище учнів. З опитаних країн ОЕСР сім повідомили, що надають ваучери на рівнях від початкової до старшої школи.²⁷ Податкові пільги, які дають змогу батькам «списувати» зі своїх податків витрати на навчання в приватних школах, використовуються рідше, ніж ваучери. Станом на 2009 рік тільки три з 26 країн ОЕСР з доступними даними використовували податкові пільги, які заохочували батьків віддавати дітей до приватних закладів, що фінансуються з бюджету.²⁸

Універсальні ваучерні системи, де ваучери доступні для всіх учнів, і цільові ваучерні системи, коли ваучери надають тільки учням із бідних сімей, по-різному пом'якшують негативні наслідки освітньої системи, яка дає батькам вибір. Ваучери, доступні для всіх школярів, допомагають розширити вибір шкіл і сприяють конкуренції між школами. Шкільні ваучери, розраховані тільки на школярів із бідних родин, сприяють лише рівному доступу до шкіл. Згідно з даними PISA, якщо порівняти системи, які передбачають однаковий рівень державного фінансування для приватних шкіл, виявиться, що в освітніх системах, які використовують універсальні ваучери, різниця в соціально-економічних показниках між державними школами і приватними закладами вдвічі більша, ніж там, де використовують цільові.

Отож, успіх ваучерної схеми залежить від того, як вона побудована. Наприклад, регулювання вартості навчання у приватних школах і критеріїв зарахування допомагає мінімізувати соціальну нерівність, пов'язану з ваучерними схемами.²⁹

Крім того, міжнародні дані свідчать про те, що школи, які ретельно відбирають учнів, зазвичай приваблюють більш здібних учнів із вищим

соціально-економічним статусом – незалежно від того, наскільки якісну освіту вони надають. Здібні учні потребують менше ресурсів для навчання, а їхня присутність робить школу привабливішою в очах батьків: тому школи, які можуть відбирати майбутніх учнів, отримують конкурентну перевагу. Приватні школи, які мають право відбирати учнів, конкурують на основі винятковості, а не якості. Це може звести нанівець позитивні результати конкуренції.

Крім того, дані свідчать про те, що відбір учнів може бути джерелом нерівності й стратифікації в шкільній системі. Втім, кілька досліджень проаналізували ситуації, коли наслідки залежали від критеріїв відбору – скажімо, інтерв'ю з батьками чи тестів на здібності. Важливо не забувати, що учнів відбирають не тільки на основі чітких критеріїв – батьки теж можуть самостійно вирішувати після іспитів, чи віддавати дитину до такої школи, або школи можуть вибірково виключати певних учнів чи встановлювати інші, менш помітні бар'єри для вступу. Тому освітня політика, спрямована на подолання сегрегації в шкільній системі, мусять виявляти ситуації, коли процедура реєстрації надто складна, школа виключає учнів, бракує інформації чи існують інші чинники, які не дають деяким учням і батькам реалізувати своє право вибрати школу.

На думку критиків, якщо дозволити приватним школам, які фінансуються з державного бюджету, стягувати плату за навчання, ці школи отримають несправедливу перевагу над державними закладами, і це суперечитиме принципу вільного вибору школи. Як і вибіркоче зарахування, великі додаткові витрати на навчання призведуть до того, що найкращі учні перейдуть до приватних закладів, і нерівність в освіті загостриться. Послабити сегрегацію допомогли певні заходи, які обмежили розмір оплати за навчання для малозабезпечених сімей. Однак я знайшов кілька емпіричних досліджень, які проводилися в розвинених країнах і згідно з якими плата за навчання має інші наслідки, ніж відбір учнів або інші чинники.

Існує доволі мало інформації про те, чи існує певний рівень плати за навчання, після якого сім'ї з низьким доходом утримуються від вибору на користь субсидованих приватних шкіл. Проте і симуляції, й емпіричні дані підтверджують, що державне фінансування може звузити доступ до приватних шкіл, якщо при цьому не обмежувати суму оплати за навчання. Якщо приватні школи інвестують державні ресурси у підвищення якості, а не розширення доступу, то субсидії тільки загострюють

нерівність між школами. Це одна з причин, чому, скасувавши чималі додаткові внески за навчання й надавши цільові ваучери, можна зменшити різницю в успішності заможних і малозабезпечених учнів.

На основі всіх цих даних я дійшов висновку, що право вибирати школу само по собі не гарантує якості освіти й не шкодить їй. По-справжньому важливою є розумна політика, що максимізує переваги від вибору та при цьому мінімізує ризики і встановить однакові правила гри для всіх закладів, щоб кожен міг зробити свій внесок у шкільну систему. Продумана політика щодо вибору школи допоможе шкільній системі забезпечити освіту, що відповідатиме потребам різних учнів, та одночасно скоротити ризик соціальної сегрегації. Коли освітня система впроваджує або розширює ринкові механізми, державна політика мусить дбати не так про контроль за якістю та ефективністю державних шкіл, як про те, щоб створити механізми нагляду й управління, які гарантуватимуть, що кожна дитина має доступ до якісної освіти.

Право вибирати школу дасть очікувану вигоду тільки тоді, коли вибір буде реальним, актуальним і значущим, тобто коли батьки зможуть вибрати важливий аспект освіти, наприклад, певну педагогічну методика, за якою навчатиметься їхня дитина. Якщо ж школи не мають права реагувати на розмаїття учнів чи відрізнятися одна від одної, вибір втрачає свій сенс.

Водночас в обмін на фінансування з державної кишені приватні школи мусять погодитися з механізмами державного управління та підзвітності, які забезпечать досягнення цілей державної політики. Всі батьки повинні мати змогу скористатися своїм правом вибрати школу на власний розсуд. Це означає, що уряд і школи повинні інвестувати в розвиток взаємин з батьками та місцевими громадами й допомагати батькам ухвалювати обґрунтовані рішення. Успішні системи, які передбачають вибір, мають ретельно продумані механізми стримувань і противаг, які не дають вибору перерости в нерівність і сегрегацію.

Насамкінець: що гнучкіша освітня система, то вимогливішою мусить бути державна політика. Широка автономія, децентралізація та орієнтація на попит спрямовані на те, щоб уповноважити школи самостійно ухвалювати рішення, але при цьому центральні органи влади мусять дбати про стратегічне бачення й чіткі принципи в галузі освіти, а також отримувати зворотний зв'язок від місцевих шкільних мереж та окремих шкіл. Право на вибір школи принесе вигоду всім учням тільки за умови, що центральні й місцеві органи з питань освіти діятимуть спільно.

Велике місто, великі освітні можливості

У містах живе понад половина людей на світі. До 2050 року цей показник зросте – в містах мешкатиме сім з десяти осіб. Міське середовище приваблює людей з сіл та інших країн, які сподіваються на кращі економічні перспективи й простіший доступ до державних послуг, зокрема до освіти й охорони здоров'я, а також на ширший спектр закладів культури. У найбільших містах тепер мешкає стільки ж, а то й більше людей, ніж у деяких країнах. Наприклад, у Мехіко живе понад 20 мільйонів осіб – більше, ніж у Данії, Угорщині чи Нідерландах.

Зосередження талантів в одному місці сприяє дослідженням і розробкам та перетворює міста на регіональні осередки зростання й інновацій. Концентрація ресурсів у містах спрощує ведення бізнесу. У містах компанії ближчі до більшості клієнтів і замовників, а також мають безпосередній доступ до транспорту й кваліфікованих працівників. Міста часто володіють певними спільними характеристиками, які відрізняють їх від решти частин країни. Тобто міста у двох різних країнах – наприклад, Нью-Йорк і Шанхай – можуть мати більше спільного одне з одним, ніж із сільськими громадами у своїх країнах.

З одного боку, міста гарантують вищу продуктивність і ширші можливості працевлаштування, з іншого – часто мають високий рівень бідності та виключення з ринку праці. Ці обставини руйнують соціальні мережі й послаблюють сімейні та суспільні зв'язки, що, своєю чергою, може призвести до соціального відчуження, недовіри й насильства. Багато з цих проблем стукають у двері шкіл.

Попри це, міста пропонують школам значні переваги – як-от багатше культурне середовище, привабливіші місця праці для вчителів, ширший вибір шкіл і ліпші перспективи роботи, – що може додатково мотивувати учнів. Великі міста справді є зірками освітніх рейтингів. Сотні політиків-освітян та аналітиків з'їжджаються в Гонконг, Шанхай і Сінгапур, щоб побачити на власні очі їхні освітні системи, що рік за роком посідають найвищі місця в рейтингу PISA.³⁰ Багато з них особливо вражені тим, як ці системи успішно дають собі раду з соціальним розмаїттям, що притаманне великим містам. Багато інших систем щосили стараються такого досягнути.

Результати PISA підтверджують, що в кількох країнах учні з міських ареалів (міст із більш ніж одним мільйоном жителів) демонструють такі

ж успіхи, як і учні з найуспішніших – за показниками PISA – містах-держав, попри те, що в різних країнах міста мають різні переваги й недоліки.³¹

Наприклад, школярі з японських міст набрали на тестуваннях із природничих дисциплін стільки ж балів, як їхні ровесники з надуспішного Сінгапуру. Учні у великих містах Португалії – країни, яка демонструє середні результати серед країн ОЕСР, – можуть зрівнятися з середньостатистичними школярами з Фінляндії. А учні з польських міст – із пересічними школярами з Республіки Корея. Загалом учні з великих міст у країнах ОЕСР випереджають ровесників із сільських шкіл на рівень, еквівалентний більш як одному року навчання.

Різниця між успішністю учнів, які проживають у сільській місцевості, й тих, що живуть у великих містах, іноді пов'язана з відмінностями в соціально-економічному становищі. Але результати PISA показують, що різниця в соціальному статусі – це тільки частина історії. Навіть якщо врахувати соціально-економічне становище, різниця в успішності залишиться значною. Отож, освіта у великих містах таки має певні особливі риси.

Найбільше вражає те, наскільки охоче міста говорять про свої переваги та слабкості й діляться цією інформацією з іншими містами, культурно й лінгвістично від них відмінними. У певному сенсі міста активніше використовують глобальні можливості, ніж самі країни. Щоразу, як я зустрічаюся з мерами міст, я бачу, що вони дивляться у майбутнє й прагнуть переймати досвід інших міст із різних куточків планети. На відміну від чиновників-освітян, вони мало коли питають, чи можуть – або чи мусять – вчитися в інших міст і культур.

Але не в усіх великих містах учні вчаться краще. Якщо враховувати успішність тільки міських школярів, у більшості країн буде досить високий рейтинг, але в декількох країнах спостерігається протилежна ситуація. Наприклад, у Бельгії й США успішність школярів із великих міст занижує загальнонаціональний бал. Можливо, причина в тому, що не всі тамтешні учні користуються перевагами великих міст. Вони можуть походити з родин із низьким соціально-економічним статусом, розмовляти вдома іншою мовою, ніж у школі, або мати тільки одного з батьків, до кого можна звернутися по підтримку і допомогу.

Наприклад, велика різниця в успішності польських учнів відображає широкий розрив у соціально-економічному статусі між містами

й селами. Ці відмінності проявляються в тому, як розподілені освітні ресурси, а також культурні та освітні установи залежно від соціально-економічного становища певного географічного району. Все це впливає на успішність учнів.

Країни, які посідають середні місця в рейтингу PISA, як-от Ізраїль, Польща і Португалія, можуть пишатися тим, що учні, які мешкають у містах, тепер демонструють такі ж успіхи, як їхні ровесники з держав, де найефективніші освітні системи. Водночас цим державам варто залагодити проблему нерівного розподілу освітніх ресурсів і можливостей, тому що наразі успішність учнів залежить від їхнього походження й матеріального становища.

Зокрема ізольовані громади в цих країнах потребують цільової підтримки й політики, що допомагатимуть учням, які мешкають у віддалених районах, реалізувати свій потенціал сповна. І навпаки: ті країни, де учні в містах демонструють гірші результати, повинні з'ясувати, як дати цим школярам змогу скористати з культурних та соціальних переваг, що їх надає міське середовище. Інакше ці країни й далі пастимуть задніх в освітній галузі.

Цільова підтримка учнів-мігрантів

У березні 2004 року президентка Німецької комісії з питань імміграції та інтеграції Ріта Зюссмут і я прозвітували про освітні досягнення учнів з родин мігрантів.³² Комісія висловила стурбованість тим, що школи не надто допомагають учням інтегруватися в нову спільноту, проте ця тема посіла чільне місце на порядку денному набагато пізніше. У ті роки Німеччина, як і багато інших країн, втратила дорогоцінний час, за який громадян можна було підготувати до більшого розмаїття у школах.

Більш як через десять років, у січні 2016 року, я зустрівся з Філіппо Гранді, комісаром ООН з питань біженців. На той момент питання міграції набуло зовсім іншого виміру. Десятки тисяч мігрантів і прохачів притулку, – зокрема як ніколи багато дітей, – прибували до Європи в пошуках безпеки й ліпшого життя.

Ще до цієї хвилі міграції, у 2006 році, серед п'ятнадцятирічних школярів у країнах ОЕСР налічувалося 9,4 % мігрантів. У 2015 році їхня частка становила вже 12,5 %. Попри стурбовані заяви в медіа, це зростання не

призвело до зниження освітніх стандартів у спільнотах, де поселилися новоприбулі.³³ Ця ситуація може видатися дивною, але тільки на перший погляд. Мігранти справді часто зазнають економічних труднощів і живуть у нестабільних умовах, проте багато мігрантів можуть поділитися зі своїми «новими» країнами цінними знаннями й досвідом. У середньому в країнах ОЕСР у більшості учнів-мігрантів першого покоління, які взяли участь у тестуванні PISA 2015 року, принаймні хтось один із батьків вчився у школі стільки ж років, як пересічний батько чи мати в їхній новій країні.

Також між країнами існує дуже цікаве розходження в успішності учнів-мігрантів та їхніх ровесників, які не мають досвіду міграції, – воно нікуди не зникне, навіть якщо врахувати соціально-економічний статус (Рис. 4.6 і 4.7). На успішність школярів впливає культура й освіта, набуті до міграції, але найдужчий вплив має все-таки країна, де навчаються мігранти.

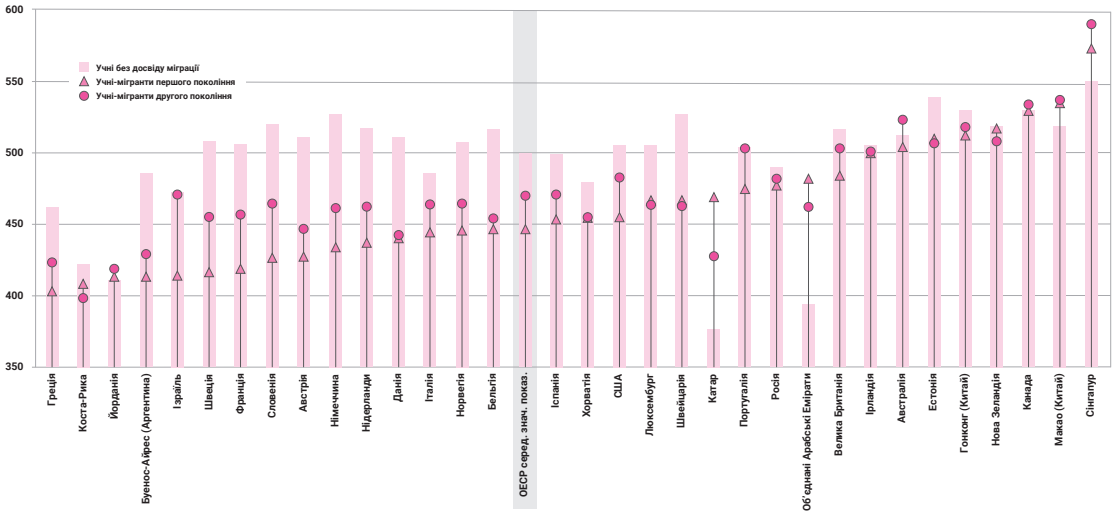
Розробити освітню політику, що задовольнить потреби учнів-мігрантів – зокрема щодо мовної підготовки, – не так просто, й самої політики замало. Наприклад, успішність учнів-мігрантів під час тестування PISA тісніше (й негативно) пов'язана з тим, скільки у школі вчиться дітей з малозабезпечених родин, ніж із тим, скільки там мігрантів чи учнів, які розмовляють удома іншою мовою, ніж у школі.³⁴ Щоб школярів із бідних родин поменшало, треба змінити соціальну політику, зокрема щодо житла й соціального забезпечення, – тоді у школах існуватиме більший соціальний баланс.

Варто згадати такий приклад. Коли в 1970-х роках потік низькокваліфікованих мігрантів до Європи різко зріс, Нідерланди вирішили поселити мігрантів у великих спеціально збудованих житлових комплексах. Натомість сусідня фламандська спільнота Бельгії, чиї школи працюють на дуже подібних засадах, вирішила надати робітникам-мігрантам ваучери, які б доповнювали їхній дохід, більшість якого йшла на оплату житла. Вони мали право використовувати ці ваучери будь-де. В результаті у регіоні майже не було фламандських шкіл, де вчилися б самі сини й доньки робітників-мігрантів.

Минуло багато років, і Нідерланди зіткнулися з величезним викликом – як навчати учнів, які мешкали у великих комплексах соціального житла, які далі вчилися погано і яких країна не змогла інтегрувати у свою освітню систему. Натомість у фламандськомовному регіоні Бельгії, де мігранти жили не так компактно, учні з сімей мігрантів могли пиша-

Рис. 4.6: УЧНІ-МІГРАНТИ МОЖУТЬ ВЧИТИСЯ ТАК САМО ДОБРЕ, ЯК ЇХНІ РОВЕСНИКИ БЕЗ ДОСВІДУ МІГРАЦІЇ

СЕРЕДНІЙ БАЛ З ПРИРОДНИЧИХ НАУК

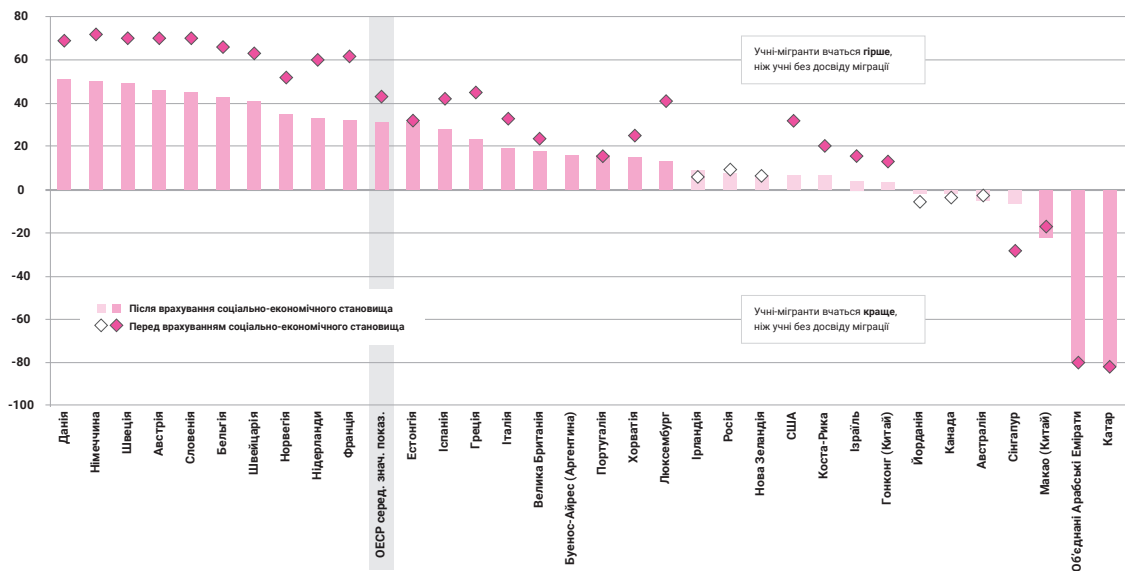


Примітка: Показані тільки ті країни, де відсоток учнів-мігрантів вищий за 6,25 %. Країни й економіки наведені у порядку зростання середнього балу на тестуванні з природничих дисциплін серед учнів-мігрантів першого покоління.

Джерело: ОЕСР, дані PISA-2015, таблиця 1.7.4a.
<http://dx.doi.org/10.1787/888933432903>

Рис. 4.7: УЧНІ-МІГРАНТИ НЕ ПРИРЕЧЕНІ ПОГАНО ВЧИТИСЯ

РІЗНИЦЯ В БАЛАХ НА ТЕСТУВАННІ З ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН МІЖ УЧНЯМИ-МІГРАНТАМИ Й УЧНЯМИ БЕЗ ДОСВІДУ МІГРАЦІЇ (У БАЛАХ)



Примітка: Показані тільки ті країни, де відсоток учнів-мігрантів вищий за 6,25 %, і де є доступні дані про показник PISA щодо економічного, соціального й культурного статусу. Статистично значуща різниця виділена темнішим кольором.

Країни й економіки наведені в порядку спадання різниці у балах на тестуванні з природничих дисциплін серед учнів-мігрантів, з урахуванням соціально-економічного становища учнів.

Джерело: ОЕСР, дані PISA-2015, таблиця 1.7.4а.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933432915>

тися набагато більшими успіхами, ніж їхні нідерландські ровесники, де сегрегація в житловому секторі призвела до сегрегації в освіті.

Багато дітей з родин мігрантів стикаються з колосальними проблемами в школі. Їм треба швидко пристосуватися до інших академічних вимог, вчитися новою мовою, сформуванати соціальну ідентичність, яка охоплюватиме їхній досвід життя і на батьківщині, й у новій країні – а також витримувати тиск з боку сім'ї та однолітків. Проблеми загострюються ще більше, якщо мігранти живуть ізольовано в бідних кварталах, а їхні діти вчать у далеко не найкращих школах. Не дивно, що дані PISA рік у рік демонструють розрив між успішністю учнів з родин-мігрантів та їхніх однолітків, які народилися в країні.

Однак при цьому потрібно наголосити, що багато школярів-мігрантів успішно долають ці перешкоди і досягають чудових результатів. Незважаючи на серйозні виклики, вони досягають успіху в школі, що свідчить про силу волі, мотивацію та відкритість, властиву їм та їхнім родинам.

У 1954 році Сполучені Штати відкрили свої кордони одному мігрантові з Сирії. Його син, Стів Джобс, став одним із найкреативніших підприємців у світі та здійснив революцію в шести галузях: персональних комп'ютерах, музиці, телефонії, планшетах і цифровій публікації. Історія життя Джобса звучить як казка, але насправді вона абсолютно реальна. Серед школярів, які набирають низькі бали на PISA, справді багато мігрантів – але їх багато й серед тих, хто показує найкращі результати, особливо якщо враховувати соціально-економічний статус. У багатьох країнах частка дітей-мігрантів із бідних родин, які досягнули високих результатів на PISA, така ж велика, як частка учнів із незаможних сімей, але без досвіду міграції, які теж демонструють високу успішність. У кількох країнах серед дітей з бідних родин, які показали чудові результати, більше мігрантів, ніж тих, хто не має досвіду міграції.³⁵

Ці мотивовані учні, які зуміли подолати подвійну перешкоду – бідність і досвід міграції – мають великі шанси здійснити винятковий внесок у розвиток своєї нової країни. Більшість учнів-мігрантів та їхніх батьків дуже сильно прагнуть досягнути успіху – деколи більше, ніж діти й батьки в країнах, які їх прийняли.³⁶ У кількох країнах батьки учнів-мігрантів більш схильні очікувати, що їхні діти вступлять до університетів, ніж батьки, які самі народилися й живуть у тій же країні, що і їхні діти. Дуже цікавий факт, якщо врахувати, що учні-мігранти перебувають у не такому сприятливому становищі та вчать не так успішно, як учні без

досвіду міграції. Коли йдеться про очікування батьків щодо подальшого навчання, різниця між учнями з досвідом міграції та без нього стає ще більша, якщо порівняти учнів із подібним соціально-економічним статусом. Це важливо – адже учні, які мають амбітні, але реалістичні очікування щодо свого майбутнього, більше схильні старанно вчитись і користати з доступних їм можливостей, щоб досягнути своїх цілей.

Учні-мігранти – порівняно з однолітками без досвіду міграції, які демонструють такі ж самі успіхи з природничих наук, – на 50 % частіше сподіваються на наукову кар'єру (Рис. 4.8).

Досягнення учнів-мігрантів і тих, хто не має досвіду міграції, дуже варіюються залежно від країни, а це свідчить про те, що освітня політика відіграє важливу роль й може мінімізувати ці відмінності. Для цього треба насамперед усунути бар'єри, які заважають учням-мігрантам успішно вчитися. Йдеться не так про вступ до школи, як про програми, що їх освітяни та шкільні системи мають запропонувати для дітей-мігрантів, щоб допомогти їм досягнути успіху.

Щоб швидко змінити ситуацію на краще, варто насамперед забезпечити додаткові мовні курси для дітей, які погано знають мову навчання. Ефективні програми такого типу передбачають заняття на всіх рівнях навчання, централізовано розроблену навчальну програму, роботу зі вчителями, які спеціалізуються на викладанні іноземних мов, а також фокус на академічній мові. Вивчати мову й одночасно навчальний матеріал – також ефективний підхід.³⁷

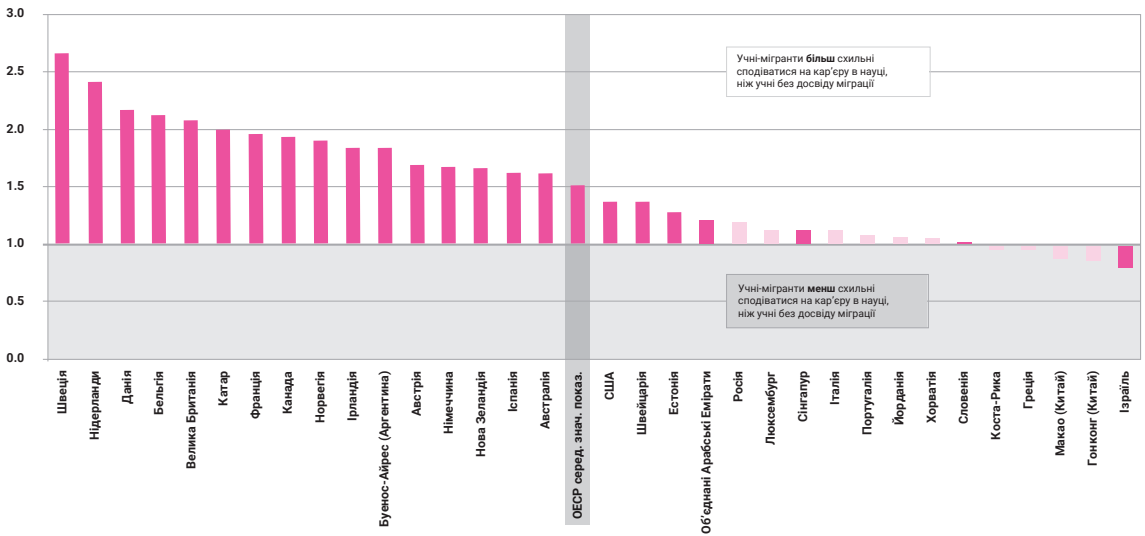
Опанування мови й загальний інтелектуальний розвиток взаємопов'язані, тому краще не відкладати вивчення основної навчальної програми до моменту, поки учні добре опанують другу мову. Важливо забезпечити тісну співпрацю між учителями-мовниками й учителями-предметниками, як заведено у країнах на кшталт Австралії, Канади і Швеції, де школярі-мігранти демонструють значні успіхи.

Ще один варіант – забезпечити якісну дошкільну освіту, зорієнтовану на опанування мови. Учні-мігранти, які беруть участь у дошкільних освітніх програмах, мають більше шансів почати навчання у школі з того ж рівня, що й діти, які народилися в країні. Цільові візити додому до батьків-мігрантів можуть посприяти тому, що більше дітей віддаватимуть на такі програми, а батьки знатимуть, як зі свого боку допомагати дитині вчитися.

Однак, за даними досліджень, вкладати кошти в дошкільну освіту замало.³⁸ Щоб гарантувати успіх, треба допомогти дітям з малозабезпече-

Рис. 4.8: УЧНІ-МІГРАНТИ БІЛЬШ СХИЛЬНІ СПОДІВАТИСЯ НА НАУКОВУ КАР'ЄРУ

СПІВВІДНОШЕННЯ ЙМОВІРНІСТІ



Примітка: Рисунок показує ймовірність того, що учні-мігранти сподіваються на наукову кар'єру, порівняно з учнями без досвіду міграції. Показані тільки ті країни й економіки, де відсоток учнів-мігрантів вищий за 6,25 %.

Країни та економіки наведені у порядку спадання ймовірності того, що учні-мігранти сподіваються на наукову кар'єру (з урахуванням рівня успішності на тестуванні з природничих дисциплін).

Джерело: ОЕСР, дані PISA-2015, таблиця 1.7.7.

<http://dx.doi.org/10.1787/888933432964>

них родин розвинути ті когнітивні, соціальні й емоційні навички, яких вони, скоріше за все, не набудуть вдома.

Третій варіант – подбати про те, щоб школи, де вчаться діти-мігранти, мали відповідні знання. Можна забезпечити спеціальні курси для вчителів, де ті навчаться адаптувати навчальні підходи до різних груп учнів і допомагати їм опанувати другу мову. Варто подбати й про те, щоб зменшити плінність кадрів у школах, де вчиться багато бідних учнів і дітей-мігрантів, а також залучити до роботи висококваліфікованих і здібних вчителів. У школах вчиться дедалі більше дітей різного походження й статусу, тоді як вчителі – зазвичай уродженці країни, особливо там, де міграція є доволі новим явищем. Щоб подолати цей розрив, варто наймати на роботу більше вчителів з етнічних меншин або вчителів-мігрантів.

Зробити так, щоб учні-мігранти не були сконцентровані тільки у певних, не дуже успішних школах, – значно складніше завдання. Школи, яким важко забезпечити хорошу освіту для учнів – уродженців країни, зіткнуться зі ще більшими труднощами, якщо багато школярів не розмовлятимуть мовою викладання або не розумітимуть її. Країни по-різному дають собі раду з тим, що діти-мігранти вчаться тільки в певних школах. Один зі способів – привабити до цих закладів інших учнів, зокрема з заможних родин.

Другий спосіб – дати батькам-мігрантам удосталь інформації про те, як вибрати найкращу школу для своєї дитини. Третій – обмежити право заможних шкіл вибирати учнів. Варто обмежити відбіркові процедури, як-от групування дітей за здібностями, ранній поділ на окремі потоки й повторне проходження шкільної програми. Поділ учнів на окремі потоки – наприклад, професійно-технічний і академічний – має особливо негативні наслідки для дітей-мігрантів, надто якщо це відбувається у ранньому віці. Якщо дітей-мігрантів зарано відділити від інших школярів, вони не зможуть виробити в собі мовних і культурних навичок, потрібних для того, щоб досягнути успіху в школі.

Додаткова підтримка й рекомендації для батьків-мігрантів також можуть стати в пригоді. Часто батьки-мігранти мають великі сподівання щодо майбутнього своїх дітей, та при цьому відчувають, що не можуть сповна їм допомогти, бо погано розмовляють мовою країни або не зовсім розуміють, як працює шкільна система. У рамках програми підтримки батьків-мігрантів представники школи можуть відвідувати їх удома й заохочувати брати участь в освітніх заходах, або школи можуть найня-

ти на роботу людей, які відповідатимуть за комунікацію між батьками і школою, а також залучатимуть батьків до шкільних заходів.

Нездолання гендерна прірва в освіті

На перший погляд, промислово розвинені країни подолали гендерну прірву в освіті – що вимірюється середньою кількістю років навчання – ще в 1960-х роках. Це мало дуже позитивні наслідки: майже половиною свого економічного розвитку за недавні 50 років країни ОЕСР завдячують вищому рівню освіти – насамперед серед жінок. Однак у країнах ОЕСР жінки, як і раніше, заробляють у середньому на 15 % менше за чоловіків, і на 20 % менше, якщо йдеться про високооплачувані професії. Дехто каже: причина в тому, що чоловіки й жінки, які виконують однакову роботу, отримують різну зарплату. Але є важливіший чинник: чоловіки і жінки рухаються різними кар'єрними стежками, а вибір кар'єри відбувається набагато раніше, ніж ми собі думаємо.³⁹

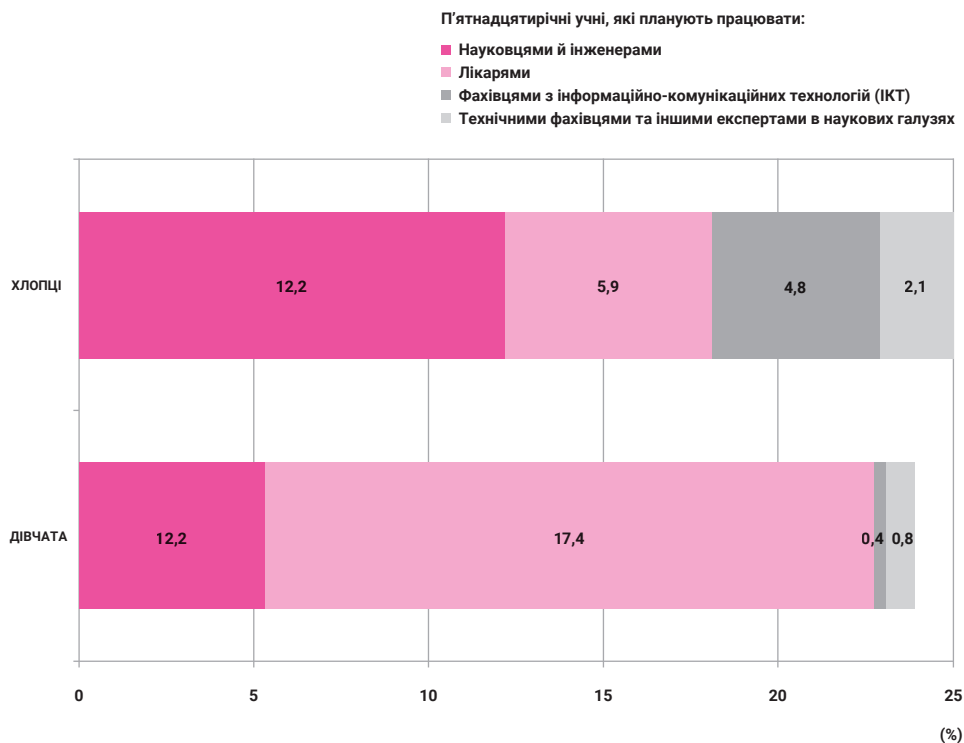
Попри те, що хлопчики й дівчатка набирають майже однакову кількість балів на тестуванні PISA з природничих дисциплін, у країнах ОЕСР над науковою чи інженерною кар'єрою задумується у середньому 5 % п'ятнадцятирічних дівчат і аж 12 % хлопців (Рис. 4.9).

Щоб знайти рішення, як подолати цю різницю, варто подивитись те, що відбувається у початковій школі. Коли британська благодійна організація *Education and Employers* попросила 20 000 дітей віком від 7 до 11 років розповісти, як вони уявляють своє майбутнє,⁴⁰ хлопчиків, які сказали, що хочуть стати інженерами, виявилось в чотири рази більше, ніж дівчаток. Удвічі більше хлопчиків заявили, що мріють займатися наукою.

Чесно кажучи, багато країн доклали чималих зусиль, аби вирівняти правила гри. Це було видно з того, що п'ятнадцятирічні хлопці й дівчата набрали більш-менш однакові результати на тестуванні PISA з природничих дисциплін у 2015 році. Але, заявляючи про успішне подолання гендерної прірви в когнітивних здібностях дівчат і хлопців, ми втратили з поля зору інші соціальні й емоційні аспекти навчання, що впливають на подальший вибір кар'єри більше, ніж ми собі думаємо.

Тому збільшення кількості уроків фізики чи хімії – це не зовсім те, що треба. Йдеться про те, як зацікавити більше дітей і молоді в науці. Один

Рис. 4.9: ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ У ВИБОРІ КАР'ЄРИ, ЩО ВИНИКАЮТЬ ЩЕ В ДИТИНСТВІ



Примітка: Середній показник в ОЕСР.

Джерело: ОЕСР, дані PISA-2015, таблиця I.3.11a-d.

зі способів – розширювати їхній світогляд і знайомити дітей з ширшим колом професій.

У більшості країн учителі та школи мають показувати дівчаткам, що природничі науки й математика – це не просто шкільні предмети, а стежки, які ведуть до потенційної кар'єри та можливостей у житті. Це важливо не тільки тому, що в природничих науках, технологічному секторі, інженерії й математиці (у так званих STEM-дисциплінах) мало жінок, а й через те, що молоді люди, які закінчують відповідні спеціальності, мають вищі шанси на ринку праці, а робота в цих сферах найбільш високооплачувана.

Консультації з подальшого професійного розвитку варто проводити раніше. З малюнків, зроблених дітьми віком сім-одиннадцять років, видно, що діти приходять до школи з твердими припущеннями, які базуються на повсякденних переживаннях, а на ті, своєю чергою, часто впливають стереотипи щодо статі, етнічної належності й соціального класу. Якщо ви досі сумніваєтесь, перегляньте двохвилинний ролик «Перемалюйте баланс», де показано 66 дитячих малюнків, на яких діти зобразили пожежників, хірургів і пілотів літаків-винищувачів. На 61 з них намальовані чоловіки й тільки на п'ятьох – жінки.⁴¹

На цю проблему можна подивитися з іншого боку. Гендерні відмінності в успішності учнів загалом помірні, проте вражає, що шестеро з десяти учнів, які набрали низькі бали з усіх трьох дисциплін, що їх оцінює PISA – читання, математика і природничі науки, – хлопці.

Ми вже давно знаємо, що навіть дівчата, які вчаться найуспішніше, менше впевнені у своїх здібностях до математики і природничих наук, ніж хлопці, які вчаться так само добре. Згідно з даними PISA, від батьків вони теж не отримують достатньої підтримки. У всіх країнах і економіках, де проводили відповідне опитування, батьки частіше сподівалися, що STEM-дисциплінами займатимуться їхні сини, а не доньки, навіть якщо і ті, і ті демонстрували однаково високі результати на тестуванні з математики і природничих наук. У 2012 році близько 50 % батьків в Чилі, Угорщині та Португалії повідомили, що вони сподіваються, що їхні сини зроблять кар'єру в галузі природничих наук, техніки, технологій, інженерії чи математики. Водночас такі ж сподівання щодо доньок мали менш як 20 % батьків. Цікаво, що в Республіці Корея різниця між цими двома категоріями батьків становить усього сім процентів.

Але є добра новина: для того, щоб подолати гендерний розрив, не треба дорогих реформ. Потрібні узгоджені дії з боку батьків, учителів

і роботодавців, які мають краще усвідомлювати свідомі або несвідомі упередження, – адже тоді це дасть дівчатам і хлопцям рівні шанси на успіх у школі та поза її межами.

Наприклад, PISA чітко показує, що хлопці й дівчата мають різні вподобання у читанні. Дівчата набагато частіше, ніж хлопці, читають на дозвіллі романи і журнали, тоді як хлопці віддають перевагу коміксам і газетам. Якби батьки й учителі давали хлопцям більший вибір книжок і жанрів, гендерний розрив у цьому аспекті скоротився б.

Згідно з даними PISA, хлопці довше грають у комп'ютерні ігри й менше часу, ніж дівчата, присвячують домашнім завданням. Хлопці, які багато часу грають у комп'ютерні ігри, гірше вчаться, однак ті, що знають міру, краще читають цифрові матеріали, ніж друковані (хоча дівчата все одно випереджають хлопців в обох навичках). Той, у кого є діти підліткового віку, знають, що їм важко порадити, як краще проводити вільний час. Та все ж батьки повинні знати: якщо їм вдасться переконати своїх дітей, що варто спочатку зробити домашнє і тільки потім сідати за ігри, вони значно поліпшать їхні життєві шанси.

Одним із найцікавіших результатів PISA-2012 є те, що вчителі регулярно ставлять дівчатам кращі оцінки з математики, ніж хлопцям, навіть якщо і ті, й ті впоралися з завданнями PISA однаково. Можливо, причина в тому, що дівчата є «хорошими ученицями» – слухняними й уважними у класі, – тоді як хлопці менш схильні до самоконтролю. Вищі оцінки є ознакою успіху в школі, але в довготривалій перспективі вони не завжди є перевагою для дівчат, особливо якщо ведуть до занижених амбіцій. Ринки праці винагороджують людей не за шкільні оцінки, а за те, що вони знають і як уміють застосувати свої знання.

Ближче до закінчення школи, як показує PISA, дівчата частіше, ніж хлопці, отримують інформацію про подальше навчання або кар'єру з інтернету, тоді як хлопці частіше за дівчат дістають практичний досвід, беручи участь у стажуваннях і ярмарках вакансій та користуючись послугами кар'єрних консультантів. Це свідчить про те, що роботодавці й консультанти з питань кар'єри могли б старанніше заохочувати дівчат дізнаватися більше про потенційну кар'єру.

Як не дивно, чималий гендерний розрив у показниках читання, який спостерігається серед п'ятнадцятирічних школярів, практично зникає серед 16–29-літніх.⁴² Чому? Дані Аналізу компетенцій дорослих свідчать про те, що молоді чоловіки набагато частіше, ніж молоді жінки, чита-

ють на роботі та вдома. Отож, існує багато способів звузити або взагалі усунути гендерну прірву в освіті та навичках, але для цього потрібно насамперед заохотити батьків, учителів, директорів і роботодавців давати хлопцям і дівчатам однакові можливості й мотивацію вчитися.

Освіта й боротьба з екстремізмом

Той, хто має молоток, дивиться на всі проблеми як на цвяхи. Ті, що працюють у сфері безпеки, вважають, що радикалізм і тероризм можна подолати військовою потугою; ті, що у фінансовому бізнесі, кажуть, що потрібно припинити фінансування. Тому не дивно, що педагоги сприймають боротьбу з екстремізмом як битву за серця й уми. Тому я не здивувався, коли на Всесвітньому форумі освіти в Лондоні 2016 року дев'яносто міністрів освіти тільки про це й говорили.

Водночас терористичні атаки, які відбулися в ту пору в Європі, показали, що екстремістів і терористів не можна вважати винятково жертвами злиднів і поганої освіти. Біографії екстремістів і терористів варто проаналізувати ретельніше, та вже тепер очевидно, що ці люди походять далеко не завжди з найбідніших родин. Радикали трапляються і серед молодих людей з середнього класу, які отримали освіту. За іронією долі, ці терористи, схоже, добре володіють умінням співпрацювати, а також підприємницькими і творчими навичками, які становлять фундамент освіти 21-го століття.

Однак це не привід відмовитися від освіти як найпотужнішого інструменту для побудови справедливого, людського й інклюзивного світу. Ми знаємо, що екстремізм процвітає у розколотих суспільствах. Молоді люди стають сприйнятливішими до екстремістських ідей, коли їхні уявлення про себе, впевненість у собі й довіра до інших вступають у конфлікт із поглядами, що панують у суспільстві.

Деякі країни дуже успішно допомагають дітям із незаможних сімей і дітям-мігрантам не тільки набути впевнених академічних навичок, а й повноцінно інтегруватися в суспільство. Згідно з результатами PISA 2012 року, у Норвегії дев'ять з десяти п'ятнадцятирічних учнів з досвідом міграції сказали, що почуваються у школі на своєму місці, тоді як у Франції те ж саме сказали тільки четверо з десяти учнів-мігрантів. Те, наскільки добре почуваються учні-мігранти, залежить не тільки від куль-

турних відмінностей між країною походження і «ноюю» країною, а й від того, як школи та громади в цій країні допомагають учням-мігрантам давати раду з проблемами у повсякденному житті, навчанні та спілкуванні.

Та все ж люди, які володіють хорошими академічними й соціальними компетенціями, чомусь вирішують використати їх для того, щоб завдати своєму ж суспільству зла, а не добра. Отже, як освіта може боротися з екстремізмом? Усе зводиться до того, що є фундаментом освіти: потрібно навчати цінностей, які стануть для учнів надійним компасом та інструментом, який допоможе їм прокладати собі шлях у все складнішому, нестабільнішому й невизначенішому світі.

Звичайно, це непросто. Як пояснює мій колега Дірк ван Дамм, для цього треба досягнути балансу між зміцненням спільних цінностей у суспільстві, як-от поваги й терпимості – які в жодному разі не можуть опинитися під загрозою, – та прийняттям розмаїття й плюралізму цінностей, що його це розмаїття породжує. Надмірно акцентувати на першому чи другому ризиковано: якщо наполягати на тому, що цінності можуть бути тільки такі, а не інакші, – дітям буде важко сприймати інші точки зору. Якщо ж, навпаки, надміру наголошувати на розмаїтті, виникне культурний релятивізм, що поставить під сумнів легітимність будь-якої важливої цінності. Але якщо в дискусіях на тему навчальної програми взагалі обминати це питання, отримаємо ще одну проблему, яка ляже на плечі вчителів, позбавлених найменшої підтримки.

Досягти балансу нелегко, але вчителі повинні старатися підготувати своїх учнів до культурно розмаїтих спільнот у цифровому світі, у яких вони житимуть і соціалізуватимуться. Потрібно вже тепер задуматися над тим, чи готові системи освіти до такого ширшого поняття громадянства у 21-му столітті. У 2013 році низка країн звернулися до PISA й запитали, чи можна передбачити у міжнародних оцінюваннях такий критерій. Вони назвали його «глобальною компетентністю». Йдеться про набір навичок, який дає людям змогу подивитися на світ іншими очима й сприймати різні ідеї, погляди й цінності.⁴³

■ Що ми маємо на увазі, коли говоримо про «глобальну компетентність»

PISA визначає «глобальну компетентність»⁴⁴ як «здатність аналізувати глобальні та міжкультурні проблеми критично і з різних точок зору; розуміти, як відмінності між ними впливають на сприйняття, судження та уявлення про себе й інших; а також брати участь у відкритій, адекватній та ефективній взаємодії з іншими людьми на основі спільної поваги до людської гідності». На думку PISA, глобальна компетентність охоплює такі вміння:

- Аналізувати питання місцевого, глобального і культурного значення. Йдеться про вміння поєднувати знання про світ із критичним мисленням, щоб сформулювати власну думку про певну глобальну проблему. Учні, які володіють глобальною компетентністю, вміють користати зі знань і способів мислення, набутих під час вивчення навчальних дисциплін у школі, для того, щоб ставити питання, аналізувати дані й аргументи, пояснювати явища і виробляти власну позицію щодо місцевих, глобальних чи культурних проблем. Вони також можуть сприймати, аналізувати і критично оцінювати повідомлення у медіа, а також створювати нові медіаматеріали.
- Розуміти і сприймати погляди й світогляд інших людей. Йдеться про бажання і здатність розглядати глобальні проблеми з різних точок зору. Коли люди пізнають історію, цінності, стилі спілкування, переконання і звичаї інших культур, вони починають усвідомлювати, що на їхні погляди й поведінку впливає багато чинників, що вони не завжди ці чинники усвідомлюють і що інші можуть мати погляди на світ, які докорінно відрізняються від їхніх власних. Щоб взаємодіяти з різними поглядами і світоглядом, люди мусять вміти аналізувати походження й наслідки власних і чужих припущень. Ті, хто усвідомлює і приймає риси, які відрізняють людей одне від одного, з меншою ймовірністю терпітимуть несправедливі вчинки у повсякденній взаємодії з іншими. І навпаки – люди, які не володіють цією компетенцією, значно частіше інтерналізують стереотипи, упередження і спотворені факти про «інших».
- Вступати у відкриту, належну й ефективну взаємодію між культурами. Люди, які володіють глобальною компетентністю, вміють

адаптувати свою поведінку і спілкування для комунікації з представниками різних культур. Вони вміють вести діалог, прагнуть зрозуміти інших і намагаються залучити маргіналізовані групи. Це означає, що такі люди здатні долати розбіжності, які відрізняють їх від інших, завдяки відкритій, належній та ефективній взаємодії. «Відкрита» взаємодія – це такі стосунки, коли всі учасники демонструють чутливість, цікавість і готовність взаємодіяти з іншими людьми і їхніми поглядами. «Належна» – така, що поважає культурні норми обох сторін. «Ефективна» – коли всі учасники розуміють одне одного.

- Діяти задля колективного добробуту й сталого розвитку. Тут ідеться про те, що молоді люди є активними й відповідальними членами суспільства та готові реагувати на певну локальну, глобальну або міжкультурну проблему або ситуацію. При цьому молоді люди здатні впливати на особисті й локальні ситуації. Ті, хто володіє цією компетентністю, створюють можливості для того, аби здійснити свідомі, обдумані дії й зробити так, щоб їхні голоси почули. Наприклад, стати на захист однокласника, чия людська гідність перебуває під загрозою; ініціювати глобальну медіакампанію у школі або поширити в соціальній мережі особисту думку про кризу з біженцями.

Оцінювання глобальної компетентності PISA дає країнам дані, які допоможуть їм збудувати за допомогою освіти стійке суспільство. Вони отримують комплексний огляд освітньої системи, що дає країнам змогу проаналізувати, чи створюють вони навчальне середовище, яке спонукає молодих людей розуміти одне одного і світ за межами їхнього дому, а також ужити заходів, щоб сформувати згуртовану, стійку спільноту. Така інформація стане в пригоді багатьом учителям, які щодня борються з неосвіченістю, упередженнями й ненавистю, що є причиною ізоляції, дискримінації та насильства.

Глобальну компетентність можна, звісно, розвивати по-різному, однак школи відіграють у цьому сенсі вирішальну роль. Школи можуть навчити молодих людей критично аналізувати події, які впливають на світ загалом і на їхнє особисте життя. Вони можуть навчити дітей критично й відповідально користуватися цифровою інформацією і соціальними мережами. Знайомлячи їх з різними народами, мовами й культурами, школи також можуть виховувати в них чутливість і повагу до різних культур.

■ **Школа як майданчик для конструктивних дискусій**

Після Другої світової війни ліберальні суспільства впевнено кинулись у глобальну боротьбу ідей. Проте у 21-му столітті здається, що ліберальним і демократичним ідеалам та цінностям знову кинули виклик, і ті вкотре муситимуть довести, чого вони варті.

Тут на сцену виходить освіта. Університети і школи – та їхні онлайн-програми – є важливими майданчиками, де можна ділитися ідеями й цінностями. Дуже важливо підтримувати і зміцнювати роль освіти у глобальному обміні ідей.

П'ять мільйонів учнів, які щороку перетинають міжнародні кордони, щоб здобути найкращу освіту, є носіями міжкультурного діалогу і глобального взаєморозуміння. Їх стане ще більше, якщо ми інвестуємо в освіту й створимо привабливі можливості для талановитих людей у країнах, де ідеологічні битви за серця і розуми молодих людей стають усе гарячішими, а ставки – небезпечно високими.

5. Як реалізувати освітню реформу

Чому так складно здійснити освітню реформу?

Як ішлося в попередніх розділах, якщо не відбудуться значні зміни, то розрив між тим, що пропонують системи освіти, й тим, що необхідно суспільству, далі збільшуватиметься. З'являється ризик того, що освіта повторить долю сталеливарної промисловості, а школи перетворяться на пережитки минулого. Але для здійснення масштабних перетворень вишколу знадобиться не лише радикальне альтернативне бачення можливого, а й раціональні стратегії, завдяки яким зміни в освіті стануть можливими.

Вищому керівництву доводиться робити складний вибір при оцінюванні альтернативних концепцій: керівникам доводиться зважувати потенційний вплив та зіставляти його з економічними й політичними затратами, необхідними для змін. Слід віддати перевагу тому, що найлегше здійснити з технічного погляду? Чи тому, що найдоцільніше з політичного і соціального погляду? Тому, що можна швидко реалізувати? Чи тому, що залишатиметься ефективним упродовж тривалого часу?

На щастя, ми зараз набагато більше знаємо про те, що справді працює в освіті (див. Розділ 3). Справді, поширення цифрових технологій сприяло розвитку популізму і «постправди» в суспільствах, а це може перешкоджати раціональному прийняттю управлінських рішень. Але ті ж сили – чи то у формі більшої кількості якісніших даних, чи нових статистичних і аналітичних інструментів – значно розширили масштаби й можливості соціальних досліджень, що дає змогу створювати більш науково обґрунтоване середовище, в якому можна розробляти стратегії. PISA – добрий цьому приклад. Перше оцінювання, проведене у 2000 р.,

дало змогу пояснити близько 30 % варіативності результатів у країнах, що брали участь у програмі; до 2015 р. ця цифра зросла до 85 %. Це означає, що зараз більшість відмінностей в успішності між школами можна статистично пов'язати й пояснити завдяки даним, які PISA збирає серед учнів, батьків, учителів та директорів шкіл.

Утім, знання набуває цінності лише тоді, коли ми можемо його використати. В реальності чимало чудових ідей «застрягають» на етапі реалізації. Уряди перебувають під постійним тиском вимог показати результати в галузі освіти та водночас мудро й ефективно розпоряджатися податками громадян. Вони ставлять амбітні цілі щодо реформ і розробляють стратегічні плани їх досягнення. Та з досвіду спілкування з міністрами освіти в усьому світі можу сказати, що виклики, про які вони найчастіше говорять, пов'язані не з розробкою реформ, а з успішним їх проведенням.

То що ж стримує зміни в освіті й чому чудові плани зводяться нанівець? Мої колеги з ОЕСР – Грегорі Вюрцбург, Пауло Сантьяго і Беатріз Понт – багато років вивчали впровадження освітніх реформ і зробили важливі висновки про те, як плани втілюють в життя.¹

Одна з причин труднощів у реформуванні освіти – це масштаби й охопність цього сектора. Школи, коледжі, університети та інші заклади освіти – одні з найбільших споживачів бюджетних коштів. А оскільки всі колись навчались, то кожен має свою думку про те, якою має бути освіта. Усі підтримують реформу освіти, але тільки якщо вона не торкається їхніх дітей. Навіть ті, хто виступає за зміни й реформи, часто змінюють свої погляди, коли їм нагадують, що саме потягнуть за собою ці зміни.

Закони, постанови, структури й установи, на яких зазвичай зосереджуються керівні органи в процесі реформування освіти, – всього лиш верхівка айсберга. І саме через набагато більшу, невидиму під водою частину так важко змінювати системи освіти. Цю невидиму частину складають інтереси, переконання, мотивація та страхи людей, яких торкаються зміни. Саме тут відбуваються непередбачувані колізії, оскільки ця частина зазвичай не потрапляє на радар громадськості. Політикам рідко вдається успішно провести освітню реформу, якщо громадськість не бере участі у визначенні того, що варто змінити, а також якщо немає спільного розуміння й спільного володіння змінами; якщо вони не зосереджуються на ресурсах, розвитку потенціалу та не створюють правильний політичний клімат і засоби звітності, розроблені, щоб за-

охочувати інновації й розвиток, а не просте дотримання вимог; а також якщо не звертають уваги на інституційні структури, які надто часто вибудовуються навколо інтересів та звичок педагогів і адміністраторів, а не учнів.

Потенційна втрата вигідних чи привілейованих позицій – особливо важлива в процесі освітньої реформи, адже широка структура наявних, зазвичай державних, постачальників освітніх послуг передбачає наявність широкого «особистого інтересу». Як наслідок – статус кво захищають чимало осіб: це зацікавлені сторони в освіті, яким загрожує часткова втрата влади чи впливу внаслідок запровадження змін. Марно просити жаб очистити болото. Навіть невеликі реформи можуть передбачати значний перерозподіл ресурсів і зачіпати життя мільйонів. Це виключає можливість проведення реформи «тихцем», а тому будь-яка запропонована реформа повинна отримати широку політичну підтримку. По суті, реформа освіти не відбудеться, якщо освітяни її не впровадять і не підтримуватимуть.

Міністерства освіти перебувають на передовій найбільш помітних реформ державної політики, пов'язаних з якістю і статусом вчителів, підвищенням підзвітності, забезпеченням достатньої кількості місць у школах, а також контролю за фінансуванням вищої освіти. Відповідальні за прийняття управлінських рішень в освіті дуже добре знають, як складно забезпечити стабільне фінансування для розширення вищої освіти – чи то коштом перерозподілу фінансування з інших статей бюджету, чи то завдяки впровадженню плати за навчання. Реформи, які передбачають більше перевірок знань учнів часто наражається на спротив учителів; реформам професійної освіти можуть протистояти батьки, які скептично ставляться до обіцяних переваг.

Часто відчувається непевність щодо того, хто і якою мірою виграє внаслідок проведення реформ. У галузі освіти така непевність відчувається особливо гостро, оскільки реформи торкаються широкого кола людей, включаючи учнів, батьків, учителів, роботодавців і профспілок. Непевність щодо фінансів – суттєва проблема: адже розлога освітня інфраструктура передбачає багато рівнів управління, на кожному з яких намагаються мінімізувати чи перекласти на інших витрати на реформування. Оцінка відносної вартості й переваг освітньої реформи також ускладнюється чималою кількістю додаткових факторів, що можуть впливати на характер, масштаб і поширення будь-яких удосконалень.

У довготерміновій перспективі інвестиції можуть виявитися дорогими, тимчасом як у короткотерміновій рідко вдається передбачити чіткі вимірювані результати впровадження нової концепції – особливо з огляду на проміжок часу, який має минути з моменту впровадження, щоб результати стали очевидними.

Здебільшого вчителі мають в очах громадськості позитивний імідж навіть тоді, коли існує значне незадоволення системою освіти. Вчителі також зазвичай користуються більшою довірою громадськості, ніж політики, тому будь-яке протистояння реформам з їхнього боку з великою ймовірністю буде ефективним. Навіть коли батьки невисокої думки про систему освіти, вони загалом позитивно ставляться до школи, в якій навчаються їхні діти, і вчителів, які там працюють.

Відтак реформи неможливо впровадити без співпраці працівників освіти. Вони легко можуть підірвати довіру до реформ на етапі впровадження і звинуватити політиків у спробах проведення необґрунтованих реформ. У багатьох країнах учителі добре організовані. Та за для справедливості варто зауважити, що багато вчителів постраждали від років непослідовних реформ, які підривали, а не покращували процес навчання, оскільки за пріоритети були поставлені змінні політичні інтереси, а не потреби учнів та освітян. Багато таких спроб провести реформи не враховували досвід і знання самих учителів. Тому педагоги знають, що часом найкращий підхід – перечекати спроби проведення реформ.

Час також важливий для освітньої реформи в кількох аспектах. Що найважливіше – між часом, коли були понесені початкові витрати на реформу, і часом, коли стає очевидно чи проявляться переваги цієї реформи, існує значний проміжок. Хоч час ускладнює реформування будь-якої галузі, та в освітній реформі він особливо відчутний, адже очікування може тривати багато років. Це довгий шлях до успішного впровадження реформ і дуже часто вони стоять за крок до провалу. Як наслідок, політичний цикл може мати безпосередній вплив на час, обсяг і зміст освітньої реформи. Реформа освіти стає невдячним завданням, коли вибори відбуваються до того, як проявляться переваги реформи. Політики, що приймали рішення, можуть програти вибори через питання освіти, але рідко виграють їх завдяки освітній реформі. Можливо, саме тому в країнах ОЕСР проводиться оцінка впливу лише 1 з 10 реформ.²

Найскладніше завдання впровадження політики пов'язане з тим, як ми управляємо і керуємо закладами освіти. Державну освіту придумали

в промислову епоху, коли в пріоритеті були стандартизація й дотримання правил, коли навчання учнів «партіями», а вчителів – раз і назавжди було ефективним і доцільним. Навчальні програми, в яких розписувалося, що мають вивчити учні, розробляли на вершині піраміди й «спускали» через навчальний матеріал, освіту вчителів і навчальне середовище: часто вони проходили різні рівні влади, доки нарешті не потрапляли до самих вчителів у класних кімнатах.

Така структура, успадкована з індустріальної моделі побудови роботи, значно сповільнює процес змін. Навіть найспритніші країни переглядають свої навчальні програми лише раз на шість чи сім років. Проте через швидкий розвиток у більшості інших сфер така реакція виявляється надто повільною. Цифрові технології, які здійснили революцію майже у всіх сферах нашого життя, навдивовижу повільно з'явилися в шкільних класах. Навіть наявні спроби використання нових технологій видаються неузгодженими з потребами навчальної програми.

Коротко кажучи, зміни в суспільстві значно випереджають здатність сучасних систем управління реагувати на них. А коли швидкість змін стає особливо високою, повільна адаптація змушує системи освіти здаватися патріархальними й відірваними від реальності. Низхідна модель управління завдяки рівням адміністративних структур уже більше не працює. Завдання в тому, щоб навчити сотні тисяч учителів і десятки тисяч керівників шкіл та залучити їх до розробки новітніх політик і практик. Якщо ми не залучаємо їх до планування змін, вони навряд чи захочуть ці зміни впроваджувати.

Що потрібно для успішної реформи

Успішне впровадження концепції вимагає мобілізації знань і досвіду вчителів та шкільного керівництва – людей, які можуть на практиці поєднати роботу в класі зі змінами, що відбуваються у світі навколо. На сьогодні це основна проблема впровадження політики.

Існують потужні компенсувальні сили, які підштовхують до зміни статус кво. На індивідуальному рівні освіта відіграє все більшу роль у визначенні особистого добробуту та процвітання; на макrorівні освіту все більше пов'язують із вищим рівнем соціальної інклюзії, продуктивності та зростання. Поява інформаційного суспільства та тенденція до підвищення

вимог щодо володіння навичками лише підвищують вагомість освіти. Вартість низької ефективності роботи та недофінансування освіти зростає.

Як наслідок, коло тих, хто відчуває на собі вплив роботи системи освіти, розширюється, охоплюючи не лише батьків та учнів, а й працедавців і практично кожного, хто зацікавлений у соціальному й економічному добробуті. Це також робить зацікавлених осіб вимогливішими. Стратегії подолання опору реформам освіти певною мірою нагадують стратегії, які використовують в інших галузях. Реформи легше проводити в «кризових» умовах, хоча в освіті поняття «кризи» може мати трохи інше значення. Шок, який це передбачає, має бути чимось, що змінить уявлення про систему освіти (див. Розділ 1), а не подією, яка раптом вплине на її здатність функціонувати.

«Криза» в освіті може розвиватися поступово, але невідворотно внаслідок тиску, спричиненого демографічними змінами. Наприклад, різке зменшення населення шкільного віку примусило уряди Естонії й Португалії зіткнутися зі складною проблемою укрупнення сільських шкіл. Це одне з найскладніших питань реформування, адже закрити сільську школу – це як вирвати у села серце. Та такий крок може також розкрити нові можливості, – як, наприклад, розширення спектру предметів для учнів, посилення співпраці між вчителями, покращення їхнього професійного вдосконалення чи просто навіть вивільнення ресурсів для вкладення в освіту деінде. Деякі оглядачі пов'язують швидке покращення результатів навчання у сільських районах Португалії з динамікою змін, яку викликали ці реформи. Але ця динаміка не проявилася настільки ж добре в інших країнах. Я бачив чимало напівпорожніх початкових шкіл у Японії, де народжуваність падає, а школи позбавляються необхідних ресурсів. Що менше учнів і вчителів залишається в цих школах, то важче впроваджувати будь-які реальні зміни.

У деяких землях Німеччини через зменшення кількості дітей шкільного віку довелося об'єднати різні типи середніх шкіл – реальну школу (*Realschule*, середні школи середньої ланки, що готують учнів за професійно-технічними й загальними програмами) та основну школу (*Hauptschule*, середні школи середньої ланки, націлені передусім на базові професійно-технічні програми). Важливим побічним ефектом таких змін стало зменшення відстежування і стратифікації в німецьких школах – і, як наслідок, зменшення впливу соціального походження на результати навчання.

Подібним чином перспектива зменшення кількості випускників старших класів змусила уряд Фінляндії запровадити масштабні реформи для зменшення кількості закладів вищої освіти, а також зміни їхньо-

го управління й фінансування лише через кілька років після створення нового політехнічного сектору.

Як і в інших секторах, скоординовані реформи в різних частинах освітньої системи виявилися взаємозміцнюючими. Іноді справжні можливості маскуються під невирішені проблеми. Так було у Шотландії, коли уряд, маючи намір запровадити радикальні реформи навчальної програми, тестування й управління, почав з радикальних змін в освіті вчителів, наймі їх на роботу та оплаті праці. Успіх реформування навчальних програм і тестування вважали залежним від попередніх реформ, які мали вплинути на те, якими є вчителі і як їх вишколили.

Та з огляду на те, що системи освіти охоплюють різні рівні управління, впровадження «комплексних реформ» часто складно координувати. В Данії зіткнулись з цією проблемою, коли з'явилися труднощі з синхронізацією реформ для посилення національного тестування шляхом попереднього і поточного навчання вчителів, які працюють у муніципалітетах. Місцеві та регіональні органи часто не мають достатніх спроможностей для впровадження національної політики.

Федеральні системи освіти – такі, як в Австралії, Австрії, Бельгії, Бразилії, Канаді, Німеччині, Швейцарії, Великій Британії та Сполучених Штатах, – мають іншу проблему. Наприклад, попри те, що федеральний уряд Сполучених Штатів може вимагати встановлення стандартів якості як умови отримання грошей на освіту з федерального бюджету, він не може визначати, якими повинні бути ці стандарти. У 2009 р. посадовці й керівники в галузі освіти США узгодили принцип встановлення спільних загальнодержавних стандартів для основних предметів;³ але у 2015 р. ці стандарти все ще були недостатньо інтегровані в учительську практику на рівні роботи в класі.

У Німеччині впровадження загальнодержавних стандартів⁴ виявилось успішнішим попри те, що Німеччина також федеративна республіка. Незадовільні результати оцінювання PISA-2000 стали причиною величезного тиску на політиків, щоб ті запровадили строгіші й послідовніші стандарти шкільної освіти по всіх федеральних землях та перейшли від традиційного формування навчальної програми на основі змісту освіти на основі компетентностей. Під тиском федеральної влади та все вимогливішої громадськості федеральні землі поступово узгодили й впровадили такі стандарти.

Чому ж такий підхід виявився набагато ефективнішим у Німеччині, ніж у Сполучених Штатах? Передусім, Німеччина виділила час на те, щоб

залучити широке коло зацікавлених осіб до розробки, випробовування та впровадження нових стандартів. По-друге, разом зі стандартами федеральні землі розробляли також низку ресурсів для їх впровадження у класі, включаючи вказівки для дидактичного проектування, плани уроків і педагогічні підходи. Спроможності впроваджувати стандарти розвивали на всіх рівнях системи освіти.

На відміну від Сполучених Штатів, німецькі федеральні землі також висувають на перший план таку функцію нових стандартів, як удосконалення, а не підвищення підзвітності. Попри те, що впроваджено загальнодержавне тестування, воно є вибіркоvim*; це дало змогу уникнути порівняння окремих шкіл. Як наслідок, початкові вимоги до вчителів, які впроваджували стандарти, навмисно були низькими, тоді як вимоги до відповідальних за результати на державному рівні були високими. Крім того, вчителі, школи й громади отримали низку методів, завдяки яким могли відстежувати прогрес на місцевому рівні.

Складність полягає не лише в тому, щоб скоординувати розробку концепції на всіх рівнях державного управління, а й у тому, щоб узгодити погляди різних державних відомств. Але для того, щоб освіта розвивалася впродовж усього життя, необхідно залучити широкий спектр сфер політики: в тому числі освіту, сім'ю, зайнятість, промисловий та економічний розвиток, міграцію та інтеграцію, соціальне забезпечення та державне фінансування. Скоординований підхід до освітньої політики дає змогу керівним органам визначати компромісні варіанти – наприклад, інтеграцію ринку праці й імміграції, витрати на ранню освіту чи інвестиції в програми соціального забезпечення на пізніших етапах.

Створення зв'язків між різними сферами політики також важливе для забезпечення ефективності та уникнення дублювання зусиль. Втім, загальноурядового підходу до освіти досягти важко. Природно, що міністерства освіти зосереджуються на створенні міцного освітнього фундаменту для життя, приділяючи належну увагу передачі знань, навичок і цінностей. Міністерства праці натомість переймаються передусім тим, як працевлаштувати безробітних завдяки короткотерміновій професійній підготовці. Міністерства ж економіки можуть більше цікавити навички, необхідні для забезпечення тривалої конкурентоздатності.

Такі конкурентні інтереси чітко проявилися в Португалії, де уряд намагався консолідувати дві паралельні системи професійно-технічної

* У тестуванні беруть участь не всі учні, а лише репрезентативна вибірка. – Прим. ред.

освіти й навчання, одною з яких керувало міністерство освіти – ця система впроваджувалася на базі шкіл та зосереджувалася на основних компетенціях, – а іншою керувало міністерство праці: вона зосереджувалася на засвоєнні матеріалу без відриву від виробництва. Нас запросили в Португалію, щоб допомогти розробити послідовну загальнодержавну стратегію опанування компетенціями.⁵ Ми виявили, що різні міністерства мають бажання співпрацювати, проте знадобився час, щоб знайти між ними спільну мову й розробити загальні принципи, які визначали, що молоді потрібно вивчити, а не яким чином має здійснюватися навчання і хто повинен його проводити.

Узагальнюючи, можна виділити кілька аспектів, що є особливо важливими при здійсненні реформ:

- Керівні органи повинні заручитися **широкою підтримкою** цілей освітньої реформи і залучати зацікавлені сторони, особливо вчителів, до розробки й впровадження політичних рішень. Зовнішній тиск можна використати для створення переконливих аргументів на користь змін. Усі політичні гравці й зацікавлені сторони повинні мати реалістичні очікування щодо темпів і характеру реформ.
- **Розвиток спроможностей.** Намагання подолати опір реформам буде марним, якщо управління освіти не володіють сучасними знаннями, професійними ноу-хау та належними інституційними домовленостями для реалізації нових завдань і обов'язків, передбачених реформами. Успішна реформа може вимагати значних капіталовкладень у професійне вдосконалення або об'єднання реформ в блоки для розвитку спроможностей пов'язаних із ними установ. Це також означає, що реформа має підтримуватися стабільним фінансуванням.
- **Правильне управління в правильному місці.** Системи освіти охоплюють як місцеві школи, так і державні міністерства. Обов'язки установ різних рівнів різняться залежно від країни – так само, як і відносна вагомість та незалежність приватних постачальників освітніх послуг. Реформи мають враховувати відповідні обов'язки різних гравців. Деякі реформи можливі лише тоді, коли обов'язки добре узгоджені або перерозподілені. Рівні регіональних органів урядування можуть добре впоратися з визначенням місцевих потреб, але можуть не підходити для визначення загальних цілей і за-

вдань. Вони також можуть не мати достатньої наукової, технічної й інфраструктурної спроможності для розробки та впровадження освітньої політики, яка б відповідала загальнодержавним цілям і завданням.

- **Використання даних про результативність.** Мірою того, як отримання, управління й доступ до інформації стали легшими й дешевшими, системи освіти можуть отримувати вигоду від збору якісніших і актуальніших даних для відстежування індивідуальних та інституційних показників результативності на місцевому, державному й міждержавному рівнях. Дані загальнодержавних опитувань та інспекцій, а також порівняльні дані й оцінки можна використати для прискорення змін і скерування процесу розробки політики. Користь від таких даних найбільша тоді, коли їх доводять до відома самих установ разом з інформацією про те, як їх використовувати та інструментами для цього.
- Має відбуватися перехід від початкових ініціатив реформування до побудови **саморегульованих систем** зі зворотним зв'язком на всіх рівнях, стимулів реагувати та інструментів для підсилення спроможностей, щоб отримати кращі результати. Для інвестицій у зміни особливе значення мають навички управління змінами. Вчителі мають бути впевнені, що отримують інструменти для впровадження змін. Також важливо визнавати їхню мотивацію підвищувати успішність своїх учнів.
- **Загальноурядовий підхід** може залучити освіту до комплексних реформ.

Це варто розглянути детальніше.

Різні варіанти «правильного» підходу

Розмаїття поглядів на освітню реформу перетворює випрацювання концепції на особливо складне завдання, насамперед з огляду на те, що відповідальні особи часто представляють одну із зацікавлених груп: органи влади. Наприклад, при виборі методу оцінювання вчителів триває особливо гостра суперечка щодо відносних переваг підсумкового (оці-

нювання успішності) та формативного (забезпечення постійного зворотного зв'язку для вдосконалення) підходів. З одного боку, політики й батьки цінують гарантії якості та підзвітність. Вони підкреслюють, що школи – це державні установи, які існують на гроші платників податків, а відтак громадськість по праву цікавиться якістю викладання. Підсумкова оцінка роботи вчителя дає директорам шкіл змогу винагородити високі досягнення і самовідданість, а громадськості, законодавцям, місцевим радам з питань освіти й керівництву – засоби контролю і забезпечення якості викладання. Проте вчителі та їх організації часто відкидають підсумкові оцінки як інструмент контролю: вони віддають перевагу формативному підходу.

Втім, є й чимало прикладів успішного поєднання різних поглядів. Наприклад, у Чехії в 1997 р. почали розробляти стандартну частину випускних іспитів, проте впровадили її лише через 14 років – у 2011 р. За цей час було розроблено кілька моделей, впроваджено пілотні варіанти, а основні характеристики кілька разів змінювалися. Навколо реформ точилися гострі дискусії – особливо серед представників різних політичних партій, які не могли досягти консенсусу щодо підходів до іспиту.⁶

Як обрати напрямок

Ще один пріоритет – чітко пояснити довготермінове бачення, чого учні повинні досягти в процесі навчання. Окремі особи та групи з більшою ймовірністю приймуть зміни, які можуть не відповідати їхнім інтересам, якщо вони особисто і суспільство загалом розуміють причини таких змін та бачать, яку роль вони повинні відіграти в рамках ширшої стратегії. З цією метою необхідно широко розповсюдити доступною всім мовою фактологічну базу, що лежить в основі аналізу політики, результати досліджень щодо альтернативних варіантів політики та їх імовірного впливу, а також інформацію про витрати на реформу і втрати в разі бездіяльності.

Наприклад, для того, щоб переконати вчителів у необхідності реформування стандартних тестів, надзвичайно важливо, щоб вчителі розуміли й підтримували ширші цілі оцінювання, а також стандарти й принципи, що лежать в основі оцінювання. Постановка чітких цілей і стандартів та доведення їх до відома вчителів згладжує таку поведінку,

як «навчання для тесту», оскільки вчителі мають чітке уявлення про те, яких результатів учні повинні намагатись досягти.

Опір реформі часто обумовлений неповнотою інформації про характер пропонованих змін, їх вплив, а також про те, чи зацікавлені сторони – в тому числі широка громадськість – від цього виграють. Опір змінам може також сигналізувати про те, що громадськість недостатньо проінформована чи підготована до реформи; він також може свідчити про несприйняття політичних інновацій суспільством. Відтак важливо зробити фактологічний матеріал доступним, щоб переконати освітян і суспільство загалом. Це передбачає поширення інформації про те, як приймалися складні рішення, розширення загальнодержавної дискусії та розповсюдження фактів про вплив різних альтернативних варіантів політики. Таким чином можна досягти міцного консенсусу.

Досягнення консенсусу

Існують переконливі докази важливості консенсусу для успішного проведення реформування політики. Водночас, з огляду на різноманіття зацікавлених сторін у галузі освіти, консенсус може обернутися домовленістю на рівні найменшого спільного знаменника – а цього може бути недостатньо, щоб привести до справжнього покращення. Тому стратегічне лідерство лежить в основі успішної реформи освіти (див. також Розділ 6).

Консенсус може бути досягнутий за допомогою консультацій і зворотного зв'язку, які дають можливість враховувати причини занепокоєння й тим самим знижують імовірність рішучої протидії з боку деяких груп зацікавлених сторін. Систематична участь зацікавлених сторін у розробці політики допомагає з часом нарощувати потенціал і обмінюватись ідеями. Залучення зацікавлених сторін до розробки освітньої політики може сприяти відчуттю спільної відповідальності за потреби, доцільність та характер реформ.

Досвід країн ОЕСР показує, що регулярні офіційні консультації, що є невіддільною частиною розробки політики на основі консенсусу, сприяють розвитку довіри між різними групами зацікавлених осіб та відповідальними за прийняття рішень і допомагають їм досягти консенсусу.

Наприклад, закон про вчителів, прийнятий у Чилі 1991 р., призначений впровадити систему оцінювання роботи вчителів у початковій та

середній школах, дав роботодавцям право звільняти вчителів, які два роки підряд показували незадовільні результати. Проте цю систему так і не впровадили у зв'язку з протестами Асоціації вчителів щодо складу атестаційних комітетів, а також через те, що система зосереджувалася на покаранні, а не на вдосконаленні.

Попри це оцінка роботи вчителів залишалася предметом суспільної та громадської стурбованості впродовж 1990-х років. У відповідь на це Міністерство освіти Чилі заснувало технічний комітет, що складався з представників міністерства, муніципалітетів та Асоціації вчителів. Після кількох місяців роботи комітет досягнув згоди щодо моделі оцінки вчителів. Водночас його члени погодилися підготувати методичні вказівки до стандартів професійної діяльності та протестувати проект у кількох районах країни, щоб оцінити й відкоригувати процедури та інструменти, що будуть використовуватися.

Після широких консультацій по всій країні та узгодження з учителями був розроблений і офіційно схвалений рамковий документ про стандарти професійної діяльності. Пілотний проект оцінювання професійної діяльності вчителів впроваджували в чотирьох регіонах. У червні 2003 р. міністерство, муніципалітети й Асоціація вчителів підписали договір про прогресивне застосування нової системи оцінювання.⁷

У кількох країнах засновано ради вчителів, які забезпечують учителям та іншим групам зацікавлених осіб платформу для розробки політики. Наприклад, Вчительська рада Ірландії, заснована в 2006 р., має на меті розповсюдження й підтримання найкращих практик викладання та підготовки вчителів.⁸ Як орган, заснований законом, рада регулює професійну діяльність учителів, здійснює нагляд за програмами підготовки вчителів та покращує професійне вдосконалення вчителів. Завдяки своїй діяльності рада забезпечує вчителям значну міру професійної автономії й таким чином підвищує професійний статус та «бойовий дух» учителів. До основних функцій Вчительської ради належать створення, публікація та дотримання кодексу професійної поведінки; запровадження і ведення реєстру вчителів; визначення освітніх вимог до ліцензування вчителів; підтримка неперервної освіти й професійного вдосконалення вчителів; а також розгляд питань щодо професійної придатності вчителів та – за необхідності – застосування санкцій до вчителів, які не справляються зі своїми обов'язками.

Рада складається з представників різних сторін, що мають стосунок до освіти, в тому числі зареєстрованих учителів та представників уста-

нов, які готують учительські кадри, організацій, що координують роботу шкіл, національних батьківських асоціацій, представників промисловості й бізнесу, а також представників від міністерства.

Особливо важливо те, що такі ради також пропонують механізми встановлення стандартів підготовки вчителів, введення в професію, професійної діяльності та кар'єрного зростання, розроблених самими представниками професії. Ці органи намагаються досягти такого ж рівня автономії та публічної підзвітності для вчителів, який уже давно характеризує інші професії – як-от медиків, інженерів, юристів.

Результати огляду підходів до оцінювання показали чимало прикладів успішного впровадження реформ завдяки ефективному досягненню консенсусу.⁹

Після рекомендацій ОЕСР 2004 р. щодо потреби запровадити культуру оцінювання всі основні групи зацікавлених осіб у Данії погодилися, що важливо над цим працювати.¹⁰ Власне, в Данії є традиція залучати відповідні групи впливу до розробки політики щодо початкової та молодших класів середньої школи (*Folkeskole*). До ключових груп впливу належать представники органів влади, що відповідають за освіту на державному й муніципальному (місцеві органи влади) рівнях, вчителі (Данська спілка вчителів), керівництво/директори шкіл (Данська спілка директорів шкіл), батьки (Національна батьківська асоціація), учні, асоціація муніципального управління школами, асоціації, що представляють інтереси незалежних (приватних) початкових шкіл Данії, та науковці.

Головна платформа для обговорення політики оцінювання – це Рада з оцінювання і розробки стандартів якості для початкової школи та молодших класів середньої школи. Проте є й інші ініціативи, що сприяють діалогу, – зокрема щодо розробки загальнодержавних тестів для учнів, коли щомісяця обирають і відзначають школу, що досягла відмінних результатів, а також заохочує муніципалітети співпрацювати задля покращення *Folkeskole*.¹¹

У серці системи освіти Нової Зеландії – довіра до професіоналізму працівників та плекання культури консультацій і діалогу. Саме завдяки спільній роботі, а не нав'язаним згори приписам, вдалося розробити систему оцінювання в країні. Мушу визнати, що я спочатку скептично поставився до того, що Новій Зеландії вдасться успішно розробити таку критично важливу систему оцінювання, яка залишатиметься повністю в руках учителів. Та їм це вдалося завдяки тому часу й зусиллям, які вони

вклали в підготовку вчителів та розвиток співпраці між колегами. Наприкінці процесу освітяни змогли не лише отримати надійні дані про успішність учнів, а й забезпечити добре розуміння вчителями характеру оцінювання та того, як учні реагували на різні завдання. Чи не найважливішим є те, що вчителі стали краще розуміти, як їхні колеги в інших школах оцінюють подібні учнівські завдання.

Внаслідок такого партисипативного підходу школи тепер підтримують і прихильно ставляться до стратегій оцінювання. Звісно, існують розбіжності в поглядах, та, схоже, існує й основний консенсус щодо цілей оцінювання та очікування участі зацікавлених сторін у формуванні державних цілей.

Для розробки політики в Норвегії характерний високий рівень поваги до принципу розробки на місцях. Це добре видно на прикладі розробки національної концепції оцінювання. Школи наділені високим рівнем автономії в аспекті шкільної політики, розробки навчальних програм та оцінювання. Існує спільне усвідомлення того, що для успішного втілення в життя особливої ваги набуває демократичний процес прийняття рішень і підтримка тих, кого політика оцінювання стосується безпосередньо. Крім того, уряд багато робить для розбудови й зміцнення потенціалу на місцях та організації зустрічей місцевих громад для порівняння напрацювань.

У Фінляндії цілі й пріоритети оцінювання освіти визначає «План оцінювання освіти», розроблений Міністерством освіти і культури разом із Радою з питань оцінювання освіти, Радою з питань оцінювання вищої освіти, Національною освітньою радою та іншими ключовими гравцями. Члени Ради з питань оцінювання освіти представляють керівництво закладів освіти, вчителів, учнів, роботодавців і науковців.

У франкомовній спільноті Бельгії ключову роль у моніторингу системи освіти відіграє моніторингова комісія. Вона виконує два основні завдання: координує й аналізує узгодженість системи освіти й стежить за впровадженням освітніх реформ. Її членами є всі відповідні суб'єкти системи освіти: шкільні інспектори, шкільні організатори, науковці, профспілки вчителів і представники батьків. При впровадженні нової політики консенсусу можна досягти завдяки поєднанню низхідних і висхідних ініціатив. Залучення практиків – учителів, іншого педагогічного персоналу та їх профспілок – до процесу збору, тлумачення та трансформації дослідних даних у політику може дати цим людям сильне відчуття причетності та зміцнити їхню впевненість у процесі реформ.

Залучення вчителів до підготовки реформи

Шанси досягти компромісу під час розробки політики підвищуються, якщо з самого початку залучити різні зацікавлені сторони. Регулярна взаємодія сприяє розбудові довіри та кращій поінформованості щодо проблем інших, створюючи необхідну для компромісу атмосферу. Коли політика зводиться до розв'язання проблеми недовіри, а відстоювання власних позицій стає важливішим за здоровий глузд, ми втрачаємо здатність змінювати й розвивати ідеї за допомогою діалогу. Якщо вчителі дійсно не беруть участі в підготовці реформ, вони навряд чи допоможуть у їх впровадженні. Самих розмов тут недостатньо. Насправді я іноді чув, як політичні діячі часом зверхньо відгукувалися про брак педагогічного потенціалу й розповідали про свій намір розв'язати цю проблему шляхом запровадження більшої кількості програм підготовки вчителів. Проте більша проблема полягає в тому, що політики часто не мають достатнього уявлення про потенціал та професіоналізм, приховані у вчителів, – адже всі їхні зусилля зосереджені на донесенні урядових приписів у класи, а не на поширенні позитивного досвіду чудових вчителів на систему освіти загалом.

Завдяки огляду практико оцінювання ми багато дізналися про пов'язану з ними динаміку. Насправді політика щодо оцінювання може багато виграти від досягнення компромісу між різними поглядами замість нав'язування всім одного підходу. Наприклад, учителі легше сприймуть оцінювання, якщо їхню думку врахують у процесі його розробки. Крім того, це хороший спосіб визнати й використати їхній професіоналізм, важливість їхніх навичок і досвіду, а також обсяг їхньої відповідальності. Якщо процедури атестації вчителів будуть розроблятися і здійснюватися тільки «згори», то між керівництвом і вчителями не вийде тісної співпраці. Це може означати, що вчителі будуть менш залученими й не хотітимуть брати участі в пошуку потенційних ризиків цих процедур.

Залучення вчителів та шкільного керівництва до власної атестації (зокрема через встановлення цілей), проведення самоатестації та підготовки особистих портфоліо сприяє посиленню відчуття впливу серед учителів і керівників, а відтак забезпечує успішне запровадження процедури. Органи управління освітою можуть отримати велику користь, якщо дослухаються до порад досвідчених учителів. Ці вчителі можуть вказати на кращі практики навчання та найкращі способи оцінювання

своїх колег. Система оцінювання матиме більше шансів на успіх, якщо фахівці в галузі сприймуть її та вважатимуть корисною, об'єктивною і справедливою.

Потреба залучати педагогів – це більше, ніж просто політика чи прагматичний підхід. Одним з основних викликів, що стоять перед органами, які приймають управлінські рішення, в умовах підвищення інформатизації суспільства – це підтримання якості викладання та забезпечення професійного розвитку всіх учителів. Дослідження характеристик ефективного професійного розвитку показує, що педагогів необхідно залучати до аналізу власної роботи у світлі професійних стандартів, а також до аналізу успішності своїх учнів у світлі стандартів навчання школярів.

Впровадження пілотних проектів і безперервного оцінювання

Експерименти з політикою і використання пілотних проектів можуть сприяти розбудові консенсусу, розв'язати побоювання та подолати опір завдяки оцінці запропонованих реформ перед їх повномасштабним впровадженням. Не менш важливо періодично переглядати й оцінювати процес проведення реформи вже після її повного розгортання. Вчителі й шкільне керівництво з більшою ймовірністю приймуть ініціативу, якщо знатимуть, що матимуть змогу висловити своє занепокоєння та запропонувати поради щодо внесення корективів.

У Новій Зеландії Міністерство освіти замовляє проведення незалежного оцінювання для моніторингу національної політики. Наприклад, впровадження навчальної програми в середніх школах англійської мови контролювало Управління освітнього контролю. Міністерство й Управління освітнього контролю здійснювали нагляд за національними стандартами, використовуючи вибірку шкіл, у межах проекту, над яким працювала команда за контрактом. Інформація, отримана внаслідок такого огляду, доповнювалася даними опитування, звітами Управління освітнього контролю та результатами загальнодержавного й міжнародного оцінювань.

У низці країн відгуки шкіл та інших зацікавлених сторін щодо їхнього досвіду застосування процесу оцінювання зазвичай збирають зовнішні оцінювачі з метою моніторингу впровадження процесу.

Розвиток потенціалу системи

Одна з найбільших перешкод на шляху реформ – це невідповідність спроможностей і ресурсів, що нерідко спричинена недооцінюванням обсягу, характеру і часу використання відповідних ресурсів. Часто основний недолік – це не брак фінансових ресурсів, а дефіцит людського потенціалу на всіх рівнях системи.

Саме для розв'язання цієї проблеми в 1999 р. в провінції Альберта, Канада, створили Альбертську ініціативу покращення шкіл. Вона заохочує вчителів, батьків та громаду співпрацювати задля впровадження новаторських проєктів, які відповідають місцевим потребам. Платформа цієї ініціативи дає змогу школам і шкільним округам підвищувати професійний потенціал вчителів як у плані розробки навчальних програм, так і в педагогічному аспекті – завдяки процесу спільного дослідження.

Ця ініціатива – результат тісного партнерства між Асоціацією вчителів провінції Альберта, урядом провінції Альберта та іншими професіоналами, зокрема Асоціацією шкільних рад провінції Альберта. Асоціація вчителів провінції Альберта витрачає близько половини свого бюджету на професійне вдосконалення, дослідження в галузі освіти та інформаційно-роз'яснювальну роботу, щоб забезпечити потужніше й інноваційніше викладання.¹²

Міжнародне опитування щодо викладання і навчання (TALIS), проведене ОЄСР у 2013 р., чітко встановило цілковиту відданість провінції Альберта професії вчителя. Вчителі з цієї провінції частіше повідомляли про участь у програмах професійного розвитку в порівнянні з учителями з інших країн-учасниць TALIS: 85 % повідомили, що брали участь у курсах і семінарах (середній показник TALIS – 71 %); майже 80 % брали участь у педагогічних конференціях (середній показник TALIS – 44 %); майже дві третини викладачів належать до професійного об'єднання (середній показник TALIS – трохи більше за 1/3); і майже 50 % були залучені до індивідуальних або спільних досліджень (середній показник TALIS – 31 %). Лише 4 % вчителів провінції Альберта повідомили, що вони ніколи не брали участі в заходах професійного вдосконалення, тимчасом як середній показник TALIS становить 16 %.¹³

Учителям потрібен час не лише на перегляд власних підходів, а й на участь у заходах для професійного удосконалення, коли випадає така нагода. Крім того, підготовка вчителів до проведення реформи часто необ-

хідна для забезпечення того, щоби всі зацікавлені сторони були готові взяти на себе нові функції та обов'язки, яких від них вимагають.

Час вирішує все

Тиждень – це багато часу для політичного лідера, але освітні реформи часто тривають роками. По-перше, як я вже згадував раніше, часто існує значний розрив між моментом, коли виникають початкові витрати на реформу, і часом, коли матеріалізуються очікувані результати реформ. Я часто запитую себе, чому дошкільну освіту і догляд так наполегливо недофінансують попри численні свідчення того, що ці інвестиції мають особливо велику соціальну віддачу й значний вплив на те, що далі відбувається у шкільній освіті. В Німеччині батьки платять за те, щоб їхню дитину прийняли до дошкільного закладу, тоді як введення навіть скромної плати за навчання в німецьких університетах виявилось неможливим попри те, що цьому є більше виправдань. Причина не лише в тому, що інтереси дітей ніхто не любить, а й у тому, що для того, щоб проявилися результати вдосконалення дошкільної освіти, необхідно багато часу. З цієї ж причини ми зазвичай знаходимо спосіб заплатити за найдорожче лікування, коли знаємо, що відмова від нього може створити серйозну загрозу нашому здоров'ю, але надто часто готові прийняти серйозні недоліки освітніх послуг, якщо їхні хиби стануть очевидними лише через багато років.

Крім того, заходи з реформування часто краще вводити в певній послідовності. Наприклад, один з елементів – реформа навчальних програм, – щоб бути ефективним, може вимагати попередньої реформи системи підготовки та професійного удосконалення вчителів.

Вкрай важливо також, щоби з самого початку було чітке розуміння термінів планування, впровадження і завершення реформ. Час необхідний також для вивчення та розуміння заходів реформи, розвитку довіри та розбудови необхідного потенціалу, що дасть змогу перейти до наступного етапу розробки політики. У своїй книзі «*Deliverology*»¹⁴ сер Майкл Барбер вивчає розробку та впровадження траєкторій здійснення реформ, послідовність кроків реформ та шляхи використання передових принципів управління результатами. Та те, що красиво описано в книжках, рідко знаходить своє застосування на практиці.

Профспілки вчителів як частина розв'язання проблеми

Щоб учителі стояли біля джерел освітньої реформи, необхідно організувати плідний діалог між органами влади й учителями. Опитування, проведене Об'єднаним профспілковим консультативним комітетом ОЕСР у 2013 р. серед 24 профспілок у 19 країнах,¹⁵ виявило, що в багатьох країнах такий діалог уже добре налагоджено.

Значна більшість респондентів вказувала на те, що вони (принаймні частково) співпрацюють з органами влади над розробкою та впровадженням освітньої політики. Однак, хоча більшість профспілок повідомили про те, що органи влади створили механізми для проведення консультацій, половина респондентів почувалась лише частково залученою в роботу цих консультаційних структур. Щобільше, профспілки почувуються більше залученими до розробки політики, ніж до її впровадження.

Це дає змогу припустити, що самого існування формальних структур недостатньо для гарантій фактичної участі. Погляди профспілок в одній і тій самій країні іноді різнилися, що свідчить про те, що уряди можуть мати різні відносини з профспілками, що представляють різні сектори робочої сили.

Представникам профспілок було також запропоновано визначити ті царини політики в галузі освіти, які перебувають на стадії обговорення. Майже всі респонденти відзначили підвищення кваліфікації вчителів, а також умови праці та питання рівноправності. Більшість профспілок також згадали питання, що стосуються навчальної програми, оплати праці, підтримки учнів з особливими потребами, атестації вчителів, оцінювання учнів та оцінювання установи. Кожен третій повідомив про плідне обговорення поведінки учнів. Рідко згадувались такі питання, як дослідження в галузі освіти, розвиток шкіл та педагогічні ради.

Аналогічні питання ставили й щодо політики в галузі професійної підготовки. Серед профспілок виявилось більше тих, хто повідомив, що вони не беруть участі в дискусіях про реалізацію політики в галузі професійної підготовки, ніж тих, хто говорив про повноцінну участь. Менша кількість заявила, що вони можуть залучати органи влади, коли вважають це необхідним. На питання про те, в яких сферах підготовки ведуться плідні дискусії, більшість профспілок назвали навчальний план, а також підвищення кваліфікації, питання рівності, оплати, освіти

дорослих та умов праці. З питань стратегій навчання молоді та фінансування підготовки консультацій проводилося менше.

В цілому опитування профспілок дало обнадійливу картину участі цих організацій у більшості країн-учасниць ОЕСР, особливо у питаннях політики щодо вчителів та необхідних навичок. Але є можливості для поліпшення – особливо коли мова йде про налагодження діалогу між профспілками й владою за всіма напрямками. Влада повинна відігравати активнішу роль у заохоченні діалогу з профспілками завдяки визнанню й підтримці таких ініціатив.

Це не так легко, адже є чимало спірних питань, щодо яких думки вчителів і представників влади розходяться. Протівники вчительських профспілок вважають, що ті перешкоджають перспективним програмам шкільних реформ, надаючи пріоритет нагальнішим для себе питанням, а не тим, які, згідно з досвідом, необхідні учням для успіху. Втім, у багатьох країнах з високою учнівською успішністю існують також потужні профспілки вчителів. Не схоже на те, щоб існував якийсь зв'язок між наявністю в країні профспілок (зокрема учительських) і успішністю учнів. Однак між ступенем професіоналізації викладацької роботи та успішністю учнів може існувати зв'язок. І справді: що вище місце займає країна в рейтингу PISA, то більша ймовірність, що країна конструктивно працює з організаціями вчителів і розглядає учителів як надійних, професійних партнерів.

У провінції Онтаріо, Канада, у 2014 році уряд підписав чотирирічну колективну угоду з чотирма основними профспілками вчителів. У процесі узгодження міністерству вдалося домовитися про питання, які відповідали й освітній стратегії, й інтересам профспілок, створивши таким чином основу для просування освітньої політики та водночас досягнувши порядку серед працівників освітньої сфери, що дало змогу спрямувати всю увагу на покращення освіти.

За моїми спостереженнями, характер стосунків між органами влади й учителями нерідко відображає організацію роботи в галузі освіти. Організація роботи за принципом промисловості, де уряд зосереджується та приписує і обґрунтовує, а від учителів вимагають виконання тієї ж роботи, яку виконували їхні колеги десятиліття тому за ту саму оплату, однозначно зосереджує увагу профспілок на оплаті й умовах праці. Внаслідок цього виникають ієрархічні взаємини між зацікавленими сторонами, які починають конкурувати між собою.

Натомість високопрофесійна організація праці, коли уряд підтримує й заохочує ініціативу вчителів, де професія вчителя характеризується різноманітністю кар'єрних можливостей, форм власності та новаторських методів роботи, сприяє розвиткові стратегічних, принципових і професійних робочих відносин між урядом і профспілками. В цьому сенсі кожна система освіти має такі профспілки вчителів, на які вона заслуговує.

Тож услід за результатами оцінки PISA-2009 міністр освіти США Арне Дункан, Фред ван Льовен з *Education International* (Міжнародна федерація профспілок учителів) і я організували перший міжнародний саміт педагогів. Міністр Дункан був великим прихильником програми PISA та міжнародної співпраці в галузі освіти і знав, що впровадження змін на місцях завжди тримається на організаціях учителів. Ідея полягала в тому, щоб зібрати в одному місці міністрів і профспілки з усього світу й розглянути питання, які важко вирішити на рівні однієї держави – часто через негнучкість інтересів зацікавлених сторін. Ми відчували, що настав час урядам, вчительським профспілкам і професійним організаціям переглянути роль учителів і створити організацію підтримки та співпраці, яка б допомагала вчителям кар'єрно розвиватися та відповідати потребам учнів 21-го ст. Відтоді ми щороку стали запрошувати міністрів та лідерів учительських профспілок, які представляли системи освіти з найвищими показниками успішності й покращення, в рамках унікального світового зусилля підвищити статус професії педагога.

Звісно, і міністерства, і лідери профспілок і раніше відвідували чимало міжнародних зібрань, але Міжнародний саміт педагогів вирізняється на фоні інших тим, що тут вони сидять пліч-о-пліч. Вони мають нагоду послухати міністрів і лідерів профспілок з інших країн, які, можливо, успішно вийшли з безвихідного становища, в якому й досі «застрягли» інші країни. Фактично, одне з основних правил, що ми встановили, – жодна країна не може взяти участь у форумі, якщо її не представляють і міністр, і лідер національної профспілки. Консенсус може виглядати надто масштабною ціллю для таких самітів, проте жвава – щоб не сказати провокативна й пристрасна – дискусія виявилася надзвичайно цінною для всіх учасників.

6. Що робити далі

Освіта у світі невизначеності

Довкілля під загрозою зникнення – ось фон для освіти 21-го ст. Зростання населення, виснаження ресурсів і зміна клімату змушують нас усіх замислитися про екологічність і потреби майбутніх поколінь. Водночас взаємодія між технологіями і глобалізацією створила нові виклики та нові можливості. Поширення цифрових технологій об'єднує людей, міста, країни й континенти, значно збільшуючи наш індивідуальний і колективний потенціал. Але ті ж сили зробили світ нестійким, складним і невизначеним.

Поширення цифрових технологій – це демократизація: ми можемо спілкуватися й співпрацювати з ким завгодно. Але поширення цифрових технологій також концентрує надзвичайну силу. *Google* має дохід понад мільйон доларів США у розрахунку на одного працівника – у десять разів більше, ніж у середній американській компанії. Це засвідчує, як технології можуть створювати масштаб без маси, залишаючи людей поза рівнянням. Поширення цифрових технологій може зробити так, щоб найменший голос почули скрізь. Але воно також може придушити індивідуальність і культурну унікальність. Поширення цифрових технологій може неймовірно розширити можливості: більшість впливових компаній, створених за останнє десятиліття, починалися з ідеї, і у них був продукт, перш ніж у них з'явилися фінансові ресурси й фізична інфраструктура для постачання цього продукту. Та поширення цифрових технологій може спричиняти й непевність, коли люди обмінюють свою свободу на зручність і стають залежними від порад і рішень комп'ютерів.

Та хоча цифрові технології та глобалізація можуть мати руйнівні наслідки для економічної й соціальної структури, ці наслідки не є наперед визначеними. Як слушно зауважив Том Бентлі, результати визначаються характером нашої колективної реакції на ці явища дестабілізації – постійну взаємодію між технологічними межами та культурними, соціальними, інституційними й економічними контекстами та засобами, які ми мобілізуємо у відповідь.¹

В такому контексті Цілі сталого розвитку, яких світова спільнота прагне досягти до 2030 р., описують план дій, покликаний покласти край бідності, захистити планету й забезпечити повселюдний добробут. Ці цілі – спільне бачення людства, що складає загублену частинку глобалізаційної головоломки, той клей, який може протидіяти відцентровим силам у вік прискорення.² Значною мірою реалізація цих цілей залежатиме від того, що сьогодні відбувається в школах. Саме педагоги відіграють ключову роль у забезпеченні того, щоб основоположні принципи Цілей сталого розвитку стали реальним суспільним договором з громадянами.

Крім того, у 2030 р. сьогоднішні учні початкової школи закінчуватимуть обов'язкову шкільну освіту. Тож нам варто подумати про їхнє майбутнє, щоб сформувати те, що учні початкової школи вивчають сьогодні.

В соціально-економічній сфері питання стосуються рівності й інклюзії. Ми народжуємося з «об'єднавчим соціальним капіталом» (як це називає Роберт Патнем) – відчуттям належності до сім'ї, спільності з людьми з подібним досвідом, культурними нормами, спільними цілями й прагненнями.³ Та необхідно докласти свідомих і тривалих зусиль, щоб створити «арковий соціальний капітал», завдяки якому ми можемо ділитися досвідом, ідеями, інноваціями й розвивати порозуміння між групами з різним досвідом та інтересами, розширюючи таким чином радіус довіри до незнайомих та інституцій. Суспільства, в яких цінують «арковий соціальний капітал» і плюралізм, завжди були більш творчими, оскільки мали змогу використовувати найкращі таланти – звідки б вони не були, – опиратися на різні точки зору та плекати творчість та інновації.

Однак довкола таких цінностей, як плюралізм і різноманіття, наростає розчарування. Ми бачимо це в зміні політичного ландшафту – в тому числі в зростанні популістських партій, орієнтованих на власні інтереси.

Мабуть, це не повинно нас дивувати. Хоч тісніша інтеграція у світову економіку значно покращила загальний рівень життя, вона також збіль-

шила розрив у якості роботи між тими, хто здобув кращі й гірші знання та уміння.⁴ Аналіз компетенцій дорослих (PIAAC) свідчить про те, що понад 200 млн. працівників з країн ОЕСР не мають навіть базових навичок – по суті, вони не здатні читати на рівні 10-річної дитини.⁵ І саме тут освітня політика повертається до політики інклюзії.

Наскільки нерівними можуть стати громади до того, як підірветься довіра, ослабне соціальний капітал і будуть підірвані умови для процвітання громадянського суспільства? Користуючись перевагами міжнародного ринку праці, дешевих подорожей і соціальних мереж, багато людей воліють проводити своє життя в дорозі, змінюючи роботу та обмінюючись цінностями. Інших змушують покинути дім війна і бідність: мексиканські сім'ї прямують на північ у Сполучені Штати, мешканці Східної Європи – на захід, утікачі з охопленої війною Сирії та багато сотень тисяч інших людей теж залишають батьківщину. Залишаючись або йдучи, мільйони людей намагаються адаптуватися до мінливих умов. Обурені й збентежені невизначеністю сучасного життя, вони вдаються до питання про свою ідентичність – хто вони й на чому вони стоять? Нам потрібно подвоїти свої зусилля, щоб подолати розрив у можливостях завдяки уяві та інноваціям, а не спрощеним рішенням. Нам потрібно зробити більше для того, щоб розкрити нашу загальну людяність.

Сталий розвиток – це ще один вимір проблеми. Ціль, проголошена Комісією Брундтланд⁶ близько 30 років тому, що закликала до такого розвитку, який відповідав би потребам сьогодення і не перешкоджав здатності майбутніх поколінь задовольняти свої потреби, нині ще актуальніша, ніж будь-коли, – з огляду на погіршення стану довкілля, зміну клімату, надмірне споживання і приріст населення. Багато наших кращих умів уже зосередилися на будівництві екологічних міст, розвитку зелених технологій, перебудові систем і переосмисленні індивідуального способу життя. Для молоді проблеми, викладені в Цілях сталого розвитку, не тільки актуальні, а й часто мають особистий і надихаючий характер.

Тоді як стійкість спрямована на те, щоб повернути світові рівновагу, гнучкість шукає способи дати собі раду в світі, який перебуває в постійній розбалансованості. Зміцнення когнітивної, емоційної та соціальної стійкості й адаптивності є, мабуть, найважливішим завданням сучасної освіти, оскільки охоплює практично всі ланки системи освіти. Все починається з розуміння того, що стійкість – це не особиста риса характеру, а процес, якого можна навчитись і який можна розвинути. У 21-му столітті

освіта може допомогти людям, спільнотам і організаціям існувати й, можливо, навіть процвітати в умовах непередбачених явищ дестабілізації.

Є ще один момент, який варто розглянути в цьому контексті. Як зазначалося в Розділі 1, Аналіз компетенцій дорослих показує, що підвищення рівня освіти пов'язане не лише з поліпшенням соціально-економічних показників, а й з підвищенням соціальної та громадянської участі й довіри (див. Рис. 1.2). Хоча коріння взаємозв'язку між освітою, ідентичністю й довірою складне, ці зв'язки мають важливе значення – адже довіра є сполучною ланкою сучасних суспільств. Без довіри до людей, урядів, державних установ і добре регульованих ринків важко мобілізувати громадську підтримку інноваційної політики, особливо в тих випадках, коли мова йде про жертви в найближчий час і коли довготермінові вигоди проявляються не відразу. Менша довіра може також спричинити гірше дотримання правил і постанов і, як наслідок, запровадження суворіших і бюрократичніших норм. Громадяни й бізнес можуть уникати ризиків, затягуючи прийняття рішень, які стосуються інвестицій, інновацій та мобільності робочої сили – того, що необхідне для швидкого зростання і соціального прогресу.

Забезпечення справедливості та сумлінності при розробці й здійсненні політики, надання політиці більш інклюзивного характеру й побудова реальної взаємодії з громадянами – все це залежить від людей, що володіють знаннями, навичками й рисами характеру, необхідними для участі в цих процесах. Освіта відіграватиме ключову роль в узгодженні потреб та інтересів окремих осіб, громад і країн у справедливих рамках, заснованих на відкритих кордонах і сталому майбутньому.

Тому ми зобов'язані розвивати людський потенціал набагато справедливіше. Це моральний і суспільний обов'язок, це також величезні можливості. Модель зростання, заснована на людському потенціалі, може створити динамічнішу економіку й інклюзивніше суспільство, оскільки талант розподіляється набагато рівномірніше, ніж можливості й фінансовий капітал. Як я писав у Розділі 4, справедливий розподіл знань і умінь дає додатковий вплив на скорочення розриву в доходах. Такий вплив поєднується з розширенням масштабів економіки. Інклюзивніший прогрес стає можливим завдяки кращим навичкам – а отже, має величезний потенціал для забезпечення того, щоб економічний і соціальний розвиток рівномірніше розподілявся між громадянами, що, своєю чергою, підсилить загальний соціально-економічний прогрес.

Часи, коли проблеми нерівності можна було вирішувати передусім завдяки економічному перерозподілу, минули не лише тому, що це тяж-

ке завдання з економічного погляду, а й – що важливіше – тому, що це не вирішує нагальнішої проблеми суспільної участі в усе складнішому світі з розмиванням кордонів між особистим життям і роботою, який вимагає когнітивних, соціальних і емоційних компетенцій високого рівня. Можливо, коли-небудь машини зможуть виконувати більшу частину роботи, яка зараз займає людей, і зменшать попит на багато навичок на роботі. Але вимоги до наших компетенцій робити значущий внесок у все складніше соціальне й громадське життя продовжуватимуть рости.

В багатьох країнах економічна й соціальна нерівність продовжують зростати, придушуючи прогрес і розділяючи суспільства.⁷ Рівність можливостей стала основоположною ціллю освіти, оскільки в промислову епоху всі були потрібні й мали відіграти якусь роль, – тож системи освіти були побудовані так, щоб забезпечити однакову освіту всім учням, навіть якщо їм це не завжди вдавалося. Ізраїльський історик Юваль Ной Гарарі зауважує, що лібералізм став успішним, бо вбачав достатньо політичного, економічного й військового змісту вважати кожну людину цінною.⁸ Але, як далі пояснює вчений, люди стоять перед загрозою втрати своєї економічної цінності, оскільки біо- та комп'ютерна інженерія зробили багато форм людської діяльності непотрібними й розділили розум і свідомість. Тому потрібно поквартитися: якщо ми хочемо, щоб рівні освітні можливості означали не тільки те, що кожен опанує навички грамотності й арифметики, які знадобляться у пошуках роботи, а й те, що всі громадяни володітимуть когнітивними, соціальними та емоційними навичками й дотримуватимуться цінностей, які допоможуть їм долучитися до творення успішного майбутнього.

Нам необхідно усунути джерела соціальної й економічної нерівності, які значною мірою залежать від того, як ми розвиваємо й використовуємо таланти людей. Кожна економічна епоха має свої основні цінності. В сільськогосподарську добу такою цінністю була земля, в промислову – капітал, а в наші часи це знання, навички та риси характеру людей. Ці ключові цінності залишаються недооціненими й мало використовуваними. Настав час змінити це.

Освіта як ключова конкурентна перевага

До промислової революції ні освіта, ні технології не мали для більшості людей жодного значення. Та коли технології випередили освіту,

багато людей залишилися позаду, що спричинило неймовірну соціальну скруту.⁹ Знадобилося століття, щоб державна політика відреагувала на це поступовим переходом до забезпечення доступу до освіти всім дітям. Тепер така можливість доступна в більшості країн світу, але світ тим часом змінився – і ні доступ до освіти, ні диплом не є гарантією успіху. В цифрову епоху технології знову випереджають навички людей, а зростання безробіття серед випускників у більшості промислово розвинених країн світу викликає тривогу.

Дехто каже, що прискорення розвитку цифрових технологій залишить більшість людей без діла. Часом здається, що ми вперше живемо у столітті, коли технології руйнують робочі місця швидше, ніж створюють їх. Навіть там, де ми створюємо робочі місця, немає гарантії, що люди виконуватимуть цю роботу краще, ніж машини.¹⁰

Та все ж я скептично налаштований. Коли я навчався у старших класах, мені треба було написати твір про драму Гергарта Гауптмана «Ткачі», яку цей німецький драматург написав 1892 р. В п'єсі описано групу сілезьких ткачів, які організували повстання проти промислової революції в 1840-х рр. Дійсно, промислова революція усунула завдання, які виконували ці ткачі, але не призвела до зникнення зайнятості у швейному бізнесі. Фактично, щойно люди здобули нові знання, навички та способи мислення, необхідні в промислову епоху, в ткацькій промисловості виявилось більше робочих місць з вищою платнею, ніж будь-коли раніше, а зміни в організації роботи дали змогу більшій кількості людей мати більше кращого одягу, ніж будь-коли до цього. Попри чимало темних поворотів і розворотів, історія показує, що наша здатність до уяви й адаптації безмежна.

Втім, хоч освіта й не раз вигравала перегони з технологіями, немає гарантій, що так буде й надалі. Діти, що ростуть із чудовими смартфонами, але поганою освітою, матимуть справу з безпрецедентними викликами. Найменше, що ми можемо зробити зараз, – скористатися своїми можливостями перетворення освіти.

Розвиток навичок, знань і характеру для життя в епоху прискорення

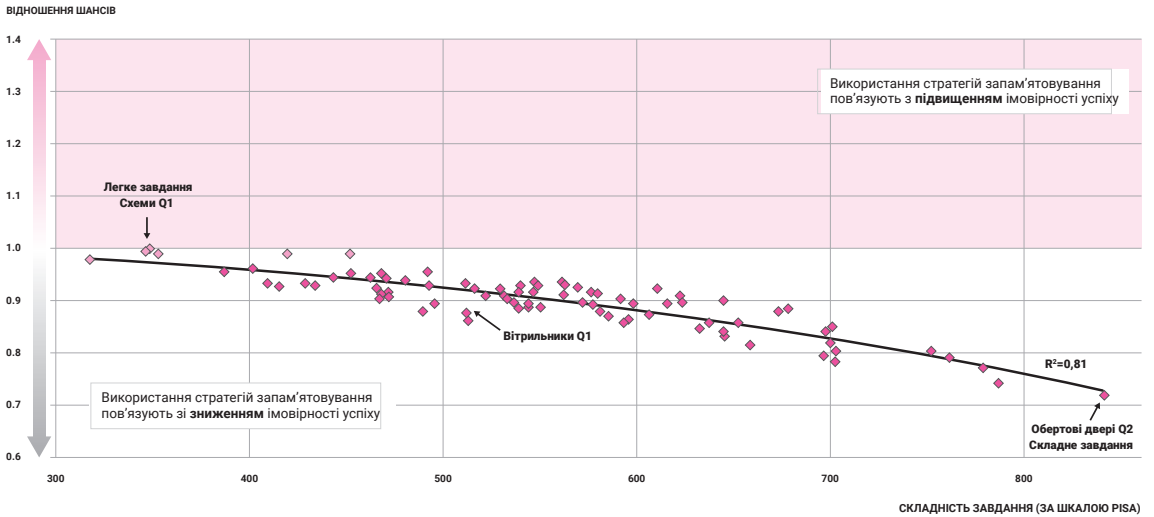
Дилема, яка стоїть перед педагогами, полягає в тому, що звичні когнітивні уміння, яких найлегше навчити і які найлегше перевірити, – це саме ті уміння, які найлегше оцифрувати, автоматизувати й передати

сторонньому виконавцю. Професор економіки Массачусетського технологічного інституту Девід Отор зібрав щодо цього приголомшливі дані.¹¹ Немає сумнівів, що найновіші знання й уміння завжди залишатимуться важливими в будь-якій галузі. Новатори й творчі люди, як правило, мають спеціалізовані уміння в певній галузі знань або практики. Якими б важливими не були «уміння вчитися», ми завжди вчимося, коли щось вивчаємо. Однак успіх в освіті полягає вже не у відтворенні знань, а в екстраполяції того, що ми знаємо, і творчому застосуванні цих знань у нових ситуаціях; це також стосується мислення, що не обмежується межами окремих дисциплін. Будь-хто може шукати – і здебільшого знаходить – інформацію в інтернеті; та винагороду отримує той, хто знає, що з цим знанням робити.

Результати PISA показують, як навчальні стратегії, в яких домінує запам'ятовування, все менше дають користь учням, адже завдання, що їх ті отримують, стають все складнішими й вимагають більше нестандартних аналітичних навичок (Рис. 6.1A)¹² – і саме тут цифрові технології переймають наші реальні завдання.¹³ Натомість навчальні стратегії, побудовані на створенні – процесах поєднання нового знання зі вже здобутим, відмінного і творчого мислення про новітні рішення або про можливість передачі знань, – з більшою ймовірністю допоможуть учням виконувати вимогливіші завдання PISA, які краще відповідають світові, яким він буде завтра (Рис. 6.1B).¹⁴

Імовірно, що майбутня робота поєднуватиме комп'ютерний інтелект з людськими соціальними й емоційними навичками, ставленням і цінностями. В такому разі саме наша здатність до створення інновацій та відчуття відповідальності дасть нам змогу приборкати штучний інтелект і змінити світ на краще. Саме це дасть людям змогу створити нові цінності, що передбачатимуть процеси творення, виробництва, втілення в життя і формулювання, та уможливить досягнення результатів, які будуть новаторськими, свіжими й оригінальними, долучитися до колективних позитивних цінностей. Це передбачає підприємництво в найширшому сенсі – готовність спробувати, не боячись провалу. В цьому світлі не дивно, що зайнятість у креативних індустріях Європи, – тобто галузях, що спеціалізуються на використанні талантів у комерційних цілях, – зросла на 3,6 % у вирішальний період між 2011 і 2013 роками, коли багато європейських секторів у кращому випадку скорочували робочі місця або демонстрували застій рівня зайнятості. У декількох провідних

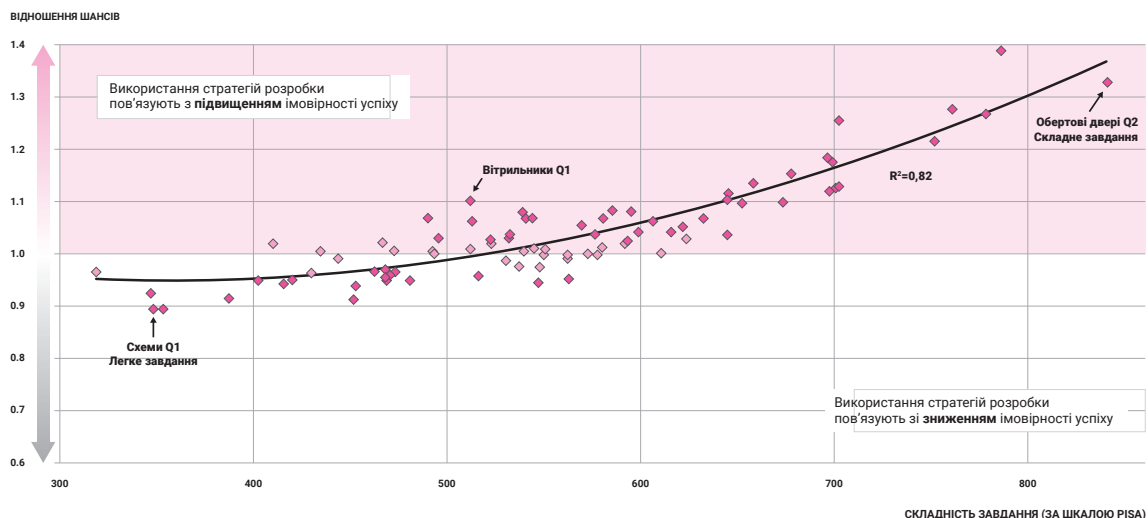
Рис. 6.1А: З УСКЛАДНЕННЯМ ЗАВДАНЬ ЗАПАМ'ЯТУВАННЯ ВТРАЧАЄ СВОЮ КОРИСТЬ



Примітка: Середній показник у 48 освітніх системах. Темніші ромби вказують на статистично значущі відношення шансів. Стратегії запам'ятовування охоплюють репетиції, рутинні вправи, зубріння і практику або повторення. «Просте завдання» стосується конкретного завдання («Схеми Q1») – найпростішого завдання в тестуванні PISA з математики в 2012 р. «Складне завдання» стосується конкретного завдання («Обертові двері Q2») – найскладнішого завдання в тесті.

Джерело: ОЕСР, база даних PISA-2012.
<http://dx.doi.org/10.1787/888933414854>

Рис. 6.1В: СТРАТЕГІЇ РОЗРОБКИ КОРИСНІШІ В РОБОТІ ЗІ СКЛАДНІШИМИ ЗАВДАННЯМИ



Примітка: Середній показник у 48 освітніх системах. Темніші ромби вказують на статистично значущі відношення шансів. Стратегії розробки для навчання передбачають використання аналогій, прикладів, мозкового штурму, концептуальних карт і пошук альтернативних способів вирішення проблеми. «Просте завдання» стосується конкретного завдання («Схеми Q1») – найпростішого завдання в тестуванні PISA з математики в 2012 р. «Складне завдання» стосується конкретного завдання («Обертові двері Q2») – найскладнішого завдання в тесті.

*Джерело: ОЕСР, база даних PISA-2012.
<http://dx.doi.org/10.1787/888933414903>*

європейських країнах зростання кількості творчих робочих місць випередило створення робочих місць в інших секторах, зокрема в обробній промисловості.¹⁵

Подібним чином що швидше розвивається обсяг знань з певного предмета, то важливіше, щоб учні розуміли структурні й концептуальні основи дисципліни («знали, як»), а не просто опановували фактичні знання зі скінченим терміном придатності («знали, що»). Наприклад, у математиці учні повинні знати, як і чому ми вивчаємо математику (епістемічні переконання), бути здатними мислити як математики (епістемічне розуміння) та розуміти практики, пов'язані з математикою (методологічні знання).

Ми поставили епістемічні переконання, знання та розуміння в центрі оцінювання PISA з природничих предметів у 2015 р., оцінюючи не лише знання учнів, наприклад, з фізики, а й те, чи здатні вони мислити як фізики та чи вони цінують наукове мислення. Результати радикально відрізнялися залежно від країни чи навіть регіону.¹⁶ Наприклад, учні з Тайбею (Китай) показали одні з найкращих результатів під час оцінювання з природничих дисциплін 2015 р., але у відносному вираженні вони значно краще показали себе у відтворенні знань, ніж у демонстрації здатності мислити як науковці. Учні в Сінгапурі були сильнішими за своїх однолітків з Тайбею в плані обсягу знань, але ще краще вони виконували завдання, які вимагали від них наукового мислення, а не фактичних знань. Учні з Австрії показали кращі знання наукових фактів, ніж розуміння наукових концепцій, тоді як їхні французькі однолітки були сильнішими в концептуальних знаннях.

Такі відмінності між країнами, які за іншими параметрами показали схожі показники, свідчать про те, що освітня політика й практики мають значення для навчання учнів. Результати повинні заохотити розробників освітньої політики переформатувати навчальні програми і навчальні системи, щоб зробити більший наголос на концептуальному й епістемічному розумінні.

Ці ідеї зовсім не нові: насправді навчання, що зосереджується на вмінні мислити, існує вже тисячі років. У серпні 2016 р. я приєднався до міністра освіти Ізраїлю Нафталі Беннета під час візиту до ешиви «Слобідка». Очолювана групою ортодоксальних рабинів, серед них Йозефа Гевроні та Моше Мордехая Ферберштейна, ця ешива вважалася однією з провідних установ для тих, хто вивчає традиційні єврейські тексти та правові кодекси.

На відміну від традиційного навчання в класах, де вчитель читає лекцію, а учні є споживачами цього знання, учні в ешиві навчаються в парах, час до часу отримуючи поради та вказівки від учителя. Серед 1400 учнів, які навчалися в одному гігантському класі, я побачив не більше двох десятків учителів, тож усе зосереджувалося на навчанні, а не на викладанні. Спосіб навчання, який я там побачив, передбачав, що учні ставлять один перед одним складні завдання, аналізують і пояснюють матеріал разом, вказують на помилки в аргументації свого партнера, ставлять під сумнів і розвивають ідеї один одного та доходять до нового розуміння значення тих текстів, які вони вивчають. Давньоарамейське слово «*hevruta*» перекладається як «пара», тож спільне навчання – це обов'язковий формат навчання, окрім випадків, коли одна *hevruta* не може впоратися з завданням чи зрозуміти текст, – у такому випадку вони звертаються до двох людей поряд і утворюють четвірку, яка може надалі перетворитися на шістку чи вісімку, аж поки вони не вирішать завдання. Після цього учні повертаються до роботи в початкових парах.

Навчання тут проходило голосно й жваво, адже партнери по навчанню сперечалися й обговорювали свої погляди. Це було цілковитою протилежністю традиційній західній бібліотеці, де працюють тільки очі, а навколо панує цілковита тиша. Ідея полягає в тому, щоб допомогти учням зосередитися на навчанні, удосконалити їхні вміння аргументації, організації думок у логічні доводи та розуміння поглядів інших людей, а не просто щось зачувати. Мета не в тому, щоб знайти «правильне» тлумачення, а в тому, щоб здобути глибше розуміння спірного питання. Чому різняться погляди? Які можливі результати розбіжностей в думках? Які докази використовують, щоб підкріпити свою думку? Найкращі учні – це ті, хто може поставити запитання, на яке вчителів нелегко відповісти. У певному сенсі це, здається, прообраз проблемно-орієнтованого навчання й сучасної педагогіки.

І все ж, як і багато інших нововведень в освіті, цей підхід до навчання мало вплинув на звичайні класи – як в Ізраїлі, так і в інших країнах. Він ніби «завис» у часі й обмежується лише релігійними текстами та складними кодексами традиційного єврейського права. Це одна з основоположних труднощів, які стосуються реформи освіти: промисловий порядок організації освіти допомагає доносити ідеї до школи, але він недостатньо добрий для перенесення ідей зі шкіл у систему загалом, щоб поширювати і примножувати позитивні практики.

■ **Складання цілісної картини**

Інновації та розв'язання проблем також усе більше залежать від здатності зводити до купи розрізнені елементи й далі синтезувати їх для створення чогось нового й неочікуваного. Це передбачає допитливість, відкритий розум і встановлення зв'язків між ідеями, які раніше здавалися непов'язаними. Це вимагає володіння знаннями з низки галузей. Якщо ми проведемо все життя в полоні однієї дисципліни, то ніколи не здобудемо творчих навичок, щоби скласти цілісну картину й зробити черговий доленосний винахід. Знову ж таки, дослідження PISA показує, наскільки важко учням мислити поза рамками шкільних дисциплін і вирішувати міжпредметні завдання.

І все ж деякі країни намагаються розвивати здатності міжпредметного мислення. Одним з прикладів може слугувати мережа японських технологічних коледжів «Косен». Її президент Ісао Танігучі провів мені екскурсію токійським кампусом на початку 2018 р. На перший погляд кампус виглядає як професійне училище, адже значна частина навчання – практична, спільна й проектна. Але якщо ви пов'яжете практичне навчання з менш академічно суворою навчальною програмою, то «Косен» зовсім не такий. Насправді 51 коледж «Косен» належить до японських вищих шкіл і коледжів з найсуворішим відбором, а навчальна програма присвячує однакову кількість уваги як вільним мистецтвам, так і технічним і науковим студіям. Близько 40 % випускників продовжують навчання в університеті; ті, хто вирішує вийти на ринок праці, можуть очікувати близько 20 пропозицій роботи – адже це найзапотребованіші новатори й інженери в Японії.

Коледж «Косен» вирізняє з-поміж інших унікальне поєднання теоретичного й практичного проектного навчання, яке при цьому ще й міжпредметне, студентоцентричне, а вчителі виконують передусім роль тренерів і наставників. Тут не йдеться про вигадані тижневі проекти, що стали популярними в багатьох школах світу: тут студенти зазвичай працюють кілька років над розробкою й реалізацією своєї великої ідеї. Рікі Ісікава, студент, що спеціалізується на електротехніці, запросив мене випробувати неймовірний досвід віртуальної реальності рафтингу. Дайсуке Сузукі, студент хімії, працював над недорогим рішенням для очищення ґрунту від забруднення важкими металами. На відміну від більшості інших шкільних проектів, плоди їхньої роботи зазвичай виявляються не

в сміттевому відрі, а в інкубаторі, де вони знаходять свій шлях на ринок як одна з багатьох японських інновацій. Жоден зі студентів, з якими я спілкувався, не чув, щоб хтось закинув цю вимогливу програму. Попри те, що проектне навчання набуло поширення лише нещодавно, коледжі «Косен» функціонують ще з початку 1960-х рр.

Наприкінці 1990-х рр. Японія зробила спробу запровадити міжпредметний підхід до навчання і у звичайних школах завдяки так званому «інтегрованому» курсу.¹⁷ Однак його вплив виявився обмеженим, оскільки курс був недостатньо закріплений в учительській практиці, особливо в середніх школах, де на екзаменах перевіряють знання окремих дисциплін.

Недавно Фінляндія поставила проектне та міждисциплінарне навчання в центр освіти для всіх учнів. Перед учнями ставлять завдання, схожі на ті, які виникають у реальному житті, й вони повинні, наприклад, мислити як фізик, історик і філософ водночас.¹⁸ Та навіть фінським учителям важко досягти такого стандарту. Учні навчаються мислити міждисциплінарно лише тоді, коли самі вчителі володітимуть достатніми знаннями з різних дисциплін і зможуть їх успішно поєднувати. Але фрагментарна організація шкільних днів і роботи вчителів означає, що найчастіше можливості для такої співпраці з різних предметів обмежені.

Крім того, світ більше не ділиться на фахівців, які знають багато про дуже вузькі галузі, й універсалів, які знають потроху про все. Фахівці, як правило, мають глибоко розвинені навички і вузьку спеціалізацію, що дає їм досвід, який визнається колегами, але не завжди цінується за межами відповідної галузі. Універсали мають широку спеціалізацію, але поверхневі навички. Сьогодні важливі люди, які здатні застосувати глибину знань до нових ситуацій і досвіду, набувати нових компетенцій, будувати нові відносини й брати на себе нові ролі в цьому процесі: люди, які здатні постійно вчитися, розучуватись і переучуватись у швидкозмінному світі, коли змінюються контексти. Допомога учням у розвитку ефективних навчальних стратегій та метакогнітивних здібностей, таких як самоаналіз, саморегуляція й самоадаптація, ставатиме все важливішою й має стати чітко сформульованою метою навчальних програм і педагогічної практики.

■ Як стати критичним споживачем інформації

Що більше знань допомагатимуть нам шукати й отримувати технології, то важливішою стає здатність глибоко розуміти й розбиратися в

отриманій інформації. Розуміння передбачає знання й інформацію, поняття й ідеї, практичні уміння й інтуїцію. Але, по суті, воно означає поєднання всього згаданого, зведення до купи й застосування способами, які відповідають контекстові, в якому перебуває учень. Воно також передбачає здатність впливати на наші прагнення щодо майбутнього завдяки розумінню минулого: тих викликів, що стояли перед суспільствами, рішень, які вони знайшли, а також цінностей, які вони розвивали й захищали впродовж тривалого часу.

В умовах «постправди», в яких ми зараз живемо, кількість, здається, важливіша за якість, коли йдеться про інформацію. Твердження, які «здаються правильними», хоч не засновані на жодних фактах, приймають за факти. Алгоритми, що ділять нас на групи однодумців, створюють такі собі медійні ехо-камери, які зміцнюють наші переконання і при цьому не дають нам дізнатися про інші, протилежні погляди, які б могли вплинути на нашу позицію. Такі віртуальні бульбашки створюють однорідність думок і поляризують суспільство; вони можуть мати значний – і негативний – вплив на демократичні процеси. Ці алгоритми – не конструктивний дефект: це те, як працюють соціальні медіа. Мало уваги, але багато інформації. Ми живемо на цьому цифровому базарі, де все, що не передбачене для мережевої епохи, розвалюється під її тиском.

Якою мірою ми повинні підходити до цього питання з погляду захисту споживача – себто обмежувати постачальників інформації? Може, з погляду компетенцій, тобто посилення здатності людей краще орієнтуватися в морі інформації? Цікаво, що ми не торкаємося продуктів знань так само, як ми розв'язуємо проблеми захисту споживачів з фізичними продуктами. Люди судяться з «Макдональдсом», коли страждають від надмірної ваги, чи зі «Старбаксом», коли обпечуться гарячою кавою.¹⁹ Але, здається, важко боротися з неправдивими новинами, оскільки закиди проти свободи слова вважаються наступом на демократичні принципи.

Замість захищати людей від інформації, можливо, корисніше зміцнювати людську здатність «фільтрувати» одержувану ними інформацію. Учні повинні вміти відрізнити достовірну інформацію від недостовірної, факти від вигадки. Вони повинні вміти ставити інформацію під питання чи намагатися покращити знання й практики, прийняті в наш час. У 20-му столітті грамотність передбачала видобування й обробку попередньо закодованої інформації; у 21-му вона стосується побудови й перевірки знань. У минулому вчителі могли порекомендувати учням

шукати інформацію в енциклопедіях і покладатися на неї як точну й правдиву. Сьогодні *Google*, *Baidu* чи *Yandex* пропонують нам мільйони відповідей на будь-яке запитання, а завдання читачів – визначити опорні точки, оцінити й розвинути знання.

Ускладнення сучасного життя для окремих осіб, спільнот і суспільств передбачає також складні розв'язання наших проблем: у структурно незбалансованому світі вимога примирити різні погляди й інтереси на місцях з іноді глобальними наслідками вимагатиме від молодих людей вміння долати напругу, вирішувати дилеми та йти на компроміс. Досягнення балансу між конкуруючими вимогами – рівністю і свободою, незалежністю і спільнотою, інноваціями й безперервністю, ефективністю і демократичним процесом – рідко приведе до вибору між двома альтернативами або навіть до єдиного рішення. Людям доведеться мислити більш комплексно, визнаючи взаємозв'язок. В основі цих когнітивних навичок лежать емпатія (здатність розуміти чужу точку зору і проявляти підсвідому чи емоційну реакцію), адаптивність (здатність переосмислити й змінити своє сприйняття, практику й рішення у світлі свіжого досвіду, нової інформації та додаткового розуміння) і довіра.

Робота з новизною, змінами, різноманітністю і двозначністю припускає, що люди можуть «думати самі за себе». Творчий підхід до розв'язання проблем вимагає врахування майбутніх наслідків своїх дій, оцінки ризиків та винагород і прийняття відповідальності за результати власної роботи. Він передбачає відчуття відповідальності, моральної й інтелектуальної зрілості, завдяки яким людина може осмислювати й оцінювати свої дії у світлі власного досвіду та особистих і суспільних цілей. Розуміння й оцінка, що правильно, а що ні – в певній ситуації, – прояв етичності. Вона передбачає питання, пов'язані з нормами, цінностями, значеннями й обмеженнями, наприклад: що мені робити? чи правильно я вчинив? якими є обмеження? знаючи про наслідки своїх дій, чи варто було це робити? Центральне місце тут займає поняття саморегулювання, що передбачає самоконтроль, впевненість у собі, відповідальність, вміння розв'язувати проблеми й пристосуватись. Нові досягнення в галузі нейробіології показують, що другий прояв нейропластичності відбувається в юності, а особливої пластичності при цьому набувають ті частини й системи мозку, що відповідають за розвиток саморегуляції.

■ Співпраця з іншими

Нам також варто більше подумати про навчання й належну оцінку співпраці, а не лише індивідуальних досягнень. Сьогодні учні здебільшого навчаються в школах індивідуально, а наприкінці навчального року ми перевіряємо й атестуємо їхні особисті досягнення. Та що більш взаємозалежним стає світ, то більше ефективної співпраці нам потрібно. Інновації сьогодні рідко бувають продуктом роботи окремих осіб в ізоляції – вони є радше результатом того, як ми мобілізуємо знання, ділимося ними й встановлюємо зв'язки.

Щоб допомогти учням розвивати співпрацю, педагоги повинні визнавати не лише самостійність учнів, а й інші види відносин – з учителями, однолітками, родичами та громадами, – які впливають на результати навчання. В основі такої «співпраці» – інтерактивні, взаємодоповнювальні відносини, які допомагають учням розвиватися. У цьому сенсі учнем повинен вважатися кожен: не тільки школярі, а й вчителі, керівники шкіл, батьки та громади.

Ми часто упускаємо той факт, що спільне навчання також є чудовим способом надихнути на саморегульоване й проблемно-орієнтоване навчання. На якийсь час масові відкриті онлайн-курси (МВОКи) здавалися привабливою альтернативою дорогому навчання; та показники завершення МВОКів залишаються мізерними. Частково це пояснюється тим, що ми ще не розробили надійні методи акредитації, тому для учнів вкрай складно перетворити свій досвід вивчення МВОК на кваліфікацію, що цінується на ринку праці.

Але більша частина проблеми – це режим «тільки для читання» багатьох з цих онлайн-курсів: вони повторюють формат лекції, але без учителя, що мотивує. Голм Келлер, колишній віце-президент Університету Люфана в Люнебурзі, Німеччина, розробив цікавий колаборативний варіант МВОКу для PISA під назвою PISA4U.²⁰ Він попросив потенційних учнів, більшість з яких – професійні педагоги, підписатися на курс, а тоді погрупував їх за допомогою алгоритму так, щоб у членів групи були спільні прагнення в плані освітніх цілей (але водночас щоб вони були якнайвідміннішими в усіх інших аспектах). Такі різноманітні групи разом визначали проблеми й спільно над ними працювали: кожного підтримував онлайн-наставник, а кожну групу – досвідчений викладач. У пілотуванні PISA4U взяли участь понад 6000 викладачів зі 172 країн. Показники завершення навчання були

високими і більшість учасників заявили, що ключем до їхнього ентузіазму була робота з людьми з різних країн і культур, з різними інтересами й досвідом. Пілотний проект виявився настільки успішним, що ми зараз будуємо постійну цифрову платформу для нього.

У 2015 р. в рамках PISA було проведено перше в світі міжнародне оцінювання навичок спільного розв'язання проблем, що визначались як здатність учнів об'єднувати свої знання, навички та зусилля з іншими.²¹ Як можна було передбачити, учні, які володіють кращими навичками читання чи математики, краще проявляють себе у спільному розв'язанні проблем, – адже для розв'язання проблем завжди необхідно вміти управляти інформацією й тлумачити її, а також знадобиться складна аргументація. Те ж стосується і країн: країни-учасниці PISA з найвищими показниками – як-от Японія, Сінгапур і Республіка Корея в Азії, Естонія і Фінляндія в Європі, Канада в Північній Америці – також показали найвищі результати під час дослідження PISA здатності до спільного розв'язання проблем.

Та є країни, де учні впоралися зі спільним розв'язанням проблем набагато краще, ніж можна було передбачити на основі їхніх результатів дослідження PISA з природничих наук, читання й математики. Наприклад, японські школярі дуже добре склали ці предмети, але виявилися ще кращими в колективному розв'язанні проблем. Те саме стосується учнів в Австралії, Новій Зеландії та Республіці Корея. Учні в Сполучених Штатах також показали кращі результати щодо спільного розв'язання проблем, ніж цього можна було очікувати з огляду на їхні результати з читання та природничих дисциплін, а також нижчих за середні показників з математики. Натомість учні з чотирьох китайських міст і провінцій, які брали участь у PISA (Пекін, Шанхай, Цзянсу і Гуандун), добре склали математику й природничі науки, але показали посередні результати в колективному розв'язанні проблем. Аналогічно й у Литві, Чорногорії, Росії, Тунісі, Туреччині та Об'єднаних Арабських Еміратах: учні не проявили всього свого потенціалу в спільному розв'язанні проблем. Коротко кажучи, хоч відсутність навичок з природничих наук, математики й читання не означає наявність комунікативних навичок, але й комунікативні навички не є автоматичним супутнім продуктом розвитку академічних компетенцій.

Результати показують, що деяким країнам краще, ніж іншим, вдається розвивати вміння своїх учнів спільно розв'язувати проблеми, але всім країнам необхідно докладати більше зусиль, щоб підготувати школярів до дедалі більших вимог навколишнього світу. В середньому лише 8 %

учнів можуть виконати завдання з розв'язання проблем із достатньо високим рівнем складності співпраці. Це завдання, які вимагають від них відстежування динаміки групи, проявів ініціативи для подолання перешкод та вирішення непорозумінь і конфліктів. Навіть у Сінгапурі, де результати виявилися найкращими, цього рівня досягав лише один із п'яти учнів. Ще троє з чотирьох показали, що вони можуть зробити свій внесок у спільне розв'язання проблеми середньої тяжкості й можуть – завдяки взаємодії – врахувати різні погляди.

Аналогічним чином усі країни повинні домагатись ефективніших результатів у справі скорочення гендерної нерівності. У межах дослідження сформованості індивідуальних умінь розв'язування проблем (PISA-2012) хлопці в більшості країн набирали більше балів, ніж дівчата. Натомість у межах дослідження сформованості індивідуальних умінь розв'язування проблем (PISA-2015), дівчата показали кращі результати, ніж хлопці, – в усіх країнах, як до, так і після врахування їхніх результатів з природничих наук, читання і математики. Відносний гендерний розрив за результатами спільного розв'язання проблем навіть більший, ніж у читанні.

Ці результати відображено в ставленні учнів до співпраці. Дівчата повідомили про позитивніше ставлення до співпраці, що свідчить про те, що їх більше цікавить думка інших і вони хочуть, щоб інші досягли успіху. Хлопці натомість частіше бачать практичні переваги командної роботи й те, як співпраця може допомогти їм працювати ефективніше й результативніше.

Оскільки позитивне ставлення до співпраці пов'язане з компонентом дослідження PISA, що стосується успішності спільної роботи – це відкриває шлях до змін. Навіть якщо характер причин існування відносин не з'ясований, школи можуть досягти кращих результатів колективного розв'язання проблем серед хлопців, якщо вони плекають визнання хлопцями досягнень інших, їхню дружбу та міжособистісні стосунки.

Схоже, що в класі є фактори, які пов'язані з таким ставленням. У рамках PISA учнів спитали, як часто вони займаються комунікативно-активною діяльністю – наприклад, пояснюють свої ідеї на уроці фізики, проводять час в лабораторії, виконуючи експерименти, сперечаються щодо фізичних питань, беруть участь у класних дебатах щодо досліджень. Результати відбивають чіткий взаємозв'язок між цими видами діяльності й позитивним ставленням до співпраці. В середньому учні,

які частіше беруть участь у таких видах діяльності, більше цінують міжособистісні відносини й командну роботу.

Багато шкіл можуть також досягти кращих результатів у створенні навчального клімату, в якому в учнів розвиватиметься відчуття належності, й де вони будуть вільні від страху. Учні, які повідомили про позитивнішу взаємодію між школярами, показали кращі результати в колективному розв'язанні проблем, – навіть після врахування соціально-економічних характеристик учнів та шкіл. Школярі, які не відчувають загрози з боку інших учнів, також набрали більше балів у спільному розв'язанні проблем.

Цікаво, що неблагополучні учні часто вбачають у співпраці більше цінності, ніж їхні благополучніші однолітки. Вони частіше відповідали, що командна робота підвищує індивідуальну ефективність, що вони віддають перевагу роботі в команді, а не наодинці, а також що, на їхню думку, команди приймають кращі рішення, ніж окремі особи. Школи, які досягають успіху в розвитку цих підходів шляхом створення умов для спільного навчання, можуть по-новому залучити неблагополучних учнів.

Коли мова заходить про допомогу учням розвивати свої соціальні навички, освіта не закінчується біля воріт школи. Для початку, батьки повинні зіграти свою роль. Наприклад, учні показали набагато кращі результати під час оцінювання спільного розв'язання проблем, якщо повідомляли, що говорили з батьками поза школою в день, що передувало тестуванню PISA, а також коли підтверджували, що батьки проявляють інтерес до шкільної діяльності своєї дитини чи заохочують їх бути впевненішими.

Навички колективного розв'язання проблем – це, звісно, лише один елемент значно ширшого спектра соціальних і емоційних навичок, необхідних учням, щоб жити й працювати разом упродовж усього свого життя. Як ідеться в Розділі 1, ці навички пов'язані з такими рисами характеру, як наполегливість, емпатія, стійкість, вдумливість, сміливість і лідерство.

Я виступав на відкритті конференції з освітніх технологій ОЕВ у Берліні у 2016 р., де говорив про компетентності для 21-го ст.²² На конференції можна було почути чимало захопливих ідей про потенційну роль технологій в освіті; іноді межа між людськими й комп'ютерними можливостями, здавалося, зникала. Але Тріша Ванг,²³ етнограф глобальних технологій і засновниця *Constellate Data*, визначила цю межу як здатність прийняти точку зору іншої людини. Вона пояснила, що ця компетенція набуває все більшої ваги в технічному секторі, оскільки на комп'ютери перекладають виконання щораз більшої кількості когнітивних завдань.

Це складне завдання, але школам необхідно допомогти учням навчитися бути автономними у своєму мисленні та розвинути особистість, яка усвідомлює плюралізм сучасного життя. На роботі, вдома і в громаді люди потребуватимуть широкого розуміння того, як живуть інші, інших культур і традицій, – як думають інші: чи то як фізики, чи як математики, чи як соціологи чи як митці. Не в останню чергу здатність зчитувати й розуміти різноманітність, а також визнавати основні ліберальні цінності наших суспільств (такі, як терпимість і співпереживання) також може бути однією з найпотужніших відповідей екстремізму. Коротко кажучи, школи тепер повинні допомогти учням мислити самостійно і діяти разом з іншими.

Все це спонукало нас інтегрувати концепцію глобальної компетентності в PISA, оцінивши набір здатностей, які дають людям змогу бачити світ різними очима та цінувати різні ідеї, погляди й цінності. PISA розглядає глобальну компетентність як багатовимірну мету навчання протягом усього життя. Глобально компетентні люди можуть вивчати місцеві, всесвітні й міжкультурні питання, розуміти й цінувати різні погляди й світогляди, успішно і з повагою взаємодіяти з іншими, а також відповідально діяти задля сталого розвитку і колективного добробуту (див. Розділ 4).

Вимірювання глобальної компетентності є величезним науковим завданням, оскільки таке поняття соціальної та громадянської інтеграції охоплює безліч різноманітних когнітивних, соціальних та емоційних компонентів. Але ще разючішим аспектом є те, наскільки складно було знайти політичну підтримку для зусиль серед країн, які беруть участь у PISA. Поки що лише меншість країн погодилися впровадити цей компонент оцінювання PISA.

Цінність цінностей

На цьому місці я мушу згадати про найбільший виклик, що постав перед сучасною освітою: як інтегрувати цінності в освітню галузь. Цінності завжди займали центральне місце в освіті, але настав час перейти від неявних поривів до явних освітніх цілей і методик, щоб допомогти спільнотам перейти від ситуаційних цінностей – у стилі «я роблю те, що дозволяє мені робити ситуація» – до сталих цінностей, які породжують довіру, соціальні зв'язки і надію. За словами оглядача *New York Times* Томаса Фрідмана, «уявлення, традиції та народна мудрість, які здавалися

міцними, як айсберг, і такими ж постійними, тепер можуть розтанути за один день, хоч раніше на це йшло ціле покоління». Далі він каже: «Якщо суспільство не будує фундаменту, багато хто намагатиметься будувати стіни – байдуже, що це шкодитиме їм самим».²⁴

У 2011 році я побував у районах на північному сході Японії, спустошених цунамі. Я побачив, як міста, що існували десятки років, зникли з лиця землі за одну ніч і як люди та школи раптово зіткнулися з цілковито новим викликом. Водночас я став свідком того, як міцний суспільний фундамент і згуртована спільнота здатні впоратися з такими викликами.

До того часу я бував у Японії понад п'ятдесят разів, але той візит у префектуру Івате справив на мене найглибше враження. Я кілька годин їхав уздовж берега через десятки сіл, що їх змело цунамі, яке налетіло 11 березня 2011 року. Переді мною не було нічого, крім фундаментів, які залишилися від будинків. То тут, то там на них були намальовані кола й червоні хрести, які символізували, що люди, які там колись мешкали, втратили не лише свої оселі, а й близьких.

Влада у неймовірно короткі терміни забезпечила тимчасове житло й відремонтувала публічну інфраструктуру, проте відновити громадянське життя виявилось набагато складніше. Директори початкових шкіл з Фунакосі та Оцучі, які управляли тимчасовою школою Рікучу-Санріку, продемонстрували динамізм і винахідливість. Перш ніж зустрітися з ними, я відвідав руїни старої початкової школи Фунакосі, яка була схожа на будь-яку іншу школу на світі – такі ж довгі темні коридори, класи й учительська на другому поверсі.

Тимчасова школа Рікучу-Санріку виглядала по-іншому. У цій гімназії було три класи у відкритому навчальному просторі, а учительська виходила вікнами на «клас». Учні й учителі разом знайшли креативні рішення, як створити бодай трохи комфортніші умови й сприяти взаємоповазі та відповідальності.

Старший учитель розповів, що коли один клас має урок музики, інші виходять надвір на фізкультуру. Врятувати стару бібліотеку не вдалося, але місцева громада пожертвувала книжки й інші необхідні речі. Багато що зробили з картону. У певному сенсі цунамі перетворило школу минулого на навчальний простір майбутнього.

Найзворушливіші розповіді я чув від учителів. Навіть у звичайні часи Японія є країною, де, здається, між публічним і приватним життям учителів немає межі. Вчителі не тільки дбають про інтелектуальний

розвиток своїх учнів, а й переймаються їхнім соціальним та емоційним життям у школі та вдома. Криза ще дужче це посилила – тепер учителі беруть на себе додаткову відповідальність і при цьому практично не мають матеріальної та психологічної підтримки.

Багато вчителів ризикували життям, щоби врятувати учнів. Один учитель старших класів розповів мені про те, як намагався схопити дитину, яку змило водою, але не зміг дотягнутися буквально кілька сантиметрів. Ще один учитель після першого землетрусу зумів вивести всіх дітей зі школи надвір, на вище місце. По одну дитину прийшли батьки. Вони сказали, що забирають її додому, хоча вчитель намагався переконати їх цього не робити. Дитина та її батьки загинули по дорозі додому, коли налетіло цунамі.

Я був глибоко вражений, коли дізнався, що понад 12 000 членів профспілки вчителів Японії зголосилися допомагати відновлювати регіон, який постраждав від цунамі. Мало хто з тих, кого я зустрічав у Японії, так переймався майбутнім японських дітей, як віце-президентка профспілки та її колеги з префектури Івате.

Якщо ми не хочемо, аби технологічні розробки нас випередили, ми мусимо відшукати й відродити унікальні для людства якості й доповнювати потенціал комп'ютерів, а не конкурувати з ними.

Освіта, що зводиться до передачі академічних знань, спонукатиме людей конкурувати з комп'ютерами, а не виховуватиме в них фундаментальні людські якості, що даватимуть змогу тримати під контролем технологічний і соціальний прогрес. Задумайтесь, чому цифровим технологіям набагато простіше замінити нинішніх робітників, ніж учорашніх мисливців-збирачів. Організувавши працю за принципами Тейлора й домігшись спеціалізації умінь, ми втратили чимало людських здібностей, які не мають прикладної користі на ринку праці.

У жовтні 2016 року я познайомився з Джошем Єйтсом з Інституту перспективних досліджень в галузі культури, що в Вірджинії, США.²⁵ Він висловив дуже цікаву ідею щодо основних здібностей, необхідних для навчання та розвитку людини. Він говорить про справжнє (царина людського знання і навчання); прекрасне (царина творчості, естетики і дизайну); добре (царина етики); справедливе і впорядковане (царина політичного і громадянського життя) і стале (царина природного й фізичного здоров'я).

Сінгапур став першою країною, що зробила цінності фундаментом освітньої концепції. Серед них цінності на кшталт: повага, відповідальність, стійкість, чесність, турбота й гармонія у школі. Вони покликані сформувати в учнів певні риси характеру, як-от самосвідомість і соціальну поінформованість, уміння керувати стосунками, самоконтроль і здатність ухвалювати відповідальні рішення. По суті, ця система називає такі риси характеру «цінностями на практиці».²⁶

Загалом освітня концепція в Сінгапурі побудована так, щоб виховувати впевнених у собі людей, самостійних учнів, небайдужих громадян і активних учасників суспільного життя. Сінгапурські школи використовують цю концепцію як основу, коли розробляють навчальні й позашкільні програми, що мають допомогти учням розвинути необхідні компетенції. Крім того, очікується, що кожен учень братиме участь у програмах «Цінності в дії», націлених на формування соціальної відповідальності. Втім, навіть у самому Сінгапурі більшість із цих ідей так і залишаються ідеями, що лише частково відображають те, як насправді вчать учні та як насправді викладають вчителі.

Розробка та впровадження нової навчальної програми 21-го століття має багато прихильників – і не менше тих, хто заважає змінам. Батьки, які хвилюються, що їхня дитина не складе іспит, часто не довіряють жодному підходу, який дає менше, а обіцяє досягти більшого. Вчителі та профспілки стурбовані, що коли від них вимагатимуть навчати суб'єктивних – соціальних та емоційних – навичок, то й оцінюватимуть їх не на підставі того, чого вони вчать, а на основі того, які вони люди. Адміністратори шкіл і політики-освітяни відчувають, що більше не зможуть керувати школами й шкільними системами, якщо критерії успіху перейдуть від фактичних знань, які можна легко виміряти, до певних людських якостей, які можуть сповна розкритись аж після того, як учні закінчать школу. Впоратися з хвилюваннями допоможе сміливий підхід до розробки сучасних навчальних програм і систем оцінювання. Для того, щоб розробити шкільні програми для наступного покоління і при цьому вийти за межі колишнього досвіду, потрібні надзвичайно талановиті лідери. Треба роз'яснювати і пропагувати навчальні плани й оцінювання, що орієнтуватимуться на глибоке розуміння і залучатимуть до навчального процесу ширшу спільноту.

Нове обличчя успішних освітніх систем

У відповідь на нові вимоги щодо того, чого потрібно навчати учнів, багато країн додали до навчальних програм ще більше нових матеріалів, так що ті стали, так би мовити, мильо завширшки і дюйм завглибшки. Вчителі тягнуть плуг через велике поле предметних знань, але при цьому зачіпають тільки верхній шар ґрунту. Доповнити програму новими матеріалами – це простий спосіб показати, начебто освітня система реагує на нові вимоги. Забрати матеріал з навчальної програми – ось що посправжньому складно. Деякі країни пробували розширити навчальну програму, інтегруючи у традиційні навчальні плани нові предмети, теми і питання, часто «під соусом» міждисциплінарного підходу. Інші країни скоротили обсяг навчальних матеріалів, щоб дати вчителям більше простору для глибокого опанування теми (див. також розділ 3).

Необхідний продуманий баланс між «узгодженою» і заздалегідь розробленою навчальною програмою. Тобто потрібні як консультації з максимальним залученням усіх сторін, так і компроміс між тим, що потрібно викладати і як має виглядати кінцевий результат. Це підтримуватиме публічну довіру й заохочуватиме вчителів до активної участі у процесі.

Знайти правильний баланс непросто. У нинішньому технологічному світі може постати питання, чи мусять сучасні школярі вчитися програмувати. Тепер цього вчать у багатьох школах. Але ризик полягає в тому, що ми знову навчатимемо дітей, як розв'язувати нинішні проблеми нинішніми методами. До моменту, коли ці учні закінчать школу, ці методи вже застаріють. Цей приклад порушує ще одне, масштабніше питання: як зміцнити глибоке розуміння і взаємодію з основними концепціями цифрового світу, не відволікаючись на сучасні цифрові інструменти?

Важливо більш систематично міркувати над тим, чого ми хочемо досягнути, розробивши навчальну програму в тій чи тій формі, а не доповнювати програму новими й новими матеріалами. Навчальна програма 21-го століття повинна мати такі характеристики: вимогливість (орієнтація на вищі когнітивні звички); зосередженість (націленість на концептуальне розуміння і віддавання переваги глибині, а не широті навчальних матеріалів); а також послідовність (поетапне викладання згідно з науковими уявленнями про навчальний прогрес і розвиток людини).

Навчальна програма мусить базуватися на дисциплінах і при цьому орієнтуватися на міждисциплінарне навчання та виховувати в учнів

уміння дивитися на проблеми під різним кутом. Вона має узгоджувати знання про зміст дисципліни зі знаннями про фундаментальну природу й засади цих дисциплін. Щоб допомогти учням давати собі раду з невідомими проблемами, з якими вони зіткнуться в майбутньому, навчальні програми мусять зосередитися на галузях із найвищою прикладною цінністю – тобто на тих знаннях, уміннях і концепціях, які можна опанувати в одному контексті й пізніше застосувати в іншому. Щоб учителі підтримали цю ідею, їх потрібно інформувати про те, як саме застосовувати такий підхід.

Треба збалансувати когнітивні, соціальні та емоційні аспекти навчання, а також допомогти вчителям зробити спільну відповідальність у колі учнів частиною навчального процесу. Навчання має відбуватися в актуальному й реалістичному контексті, а вчителі – використовувати тематичні підходи, зосереджені довкола практичних проблем, проектів та співпраці з колегами й учнями. Як же виховати мотивованих, активних учнів, готових постати перед непередбачуваними викликами завтрашнього дня, вже не кажучи про нинішні проблеми? У традиційних шкільних системах учителів відправляють у клас із чіткими інструкціями про те, що вони мають вчити учнів. Найкращі освітні системи дотримуються іншої моделі: вчителі отримують інструменти та підтримку, щоб прокласти власний шлях до однієї й тієї ж мети. Існують чіткі цілі, чого мають навчитись учні, проте вважається, що вчителі – як незалежні професіонали – самотужки можуть визначити, як тих цілей досягнути.

Як я вже неодноразово казав, країни повинні роззирнутися довкола. Більше нема як ігнорувати країни на кшталт Китаю. На момент, коли я писав цю книжку, у Європі, Сполучених Штатах і Китаї мешкала приблизно однакова кількість талановитих, добре освічених людей. Але в наступному десятилітті за чисельністю освіченої молоді Китай вирветься далеко вперед. У 2017 році китайські університети закінчили вісім мільйонів студентів – удесятеро більше, ніж десять років тому, і вдвічі більше, ніж у Сполучених Штатах. Упродовж наступного десятиліття у Китаї стане більше добре освічених молодих людей, ніж усієї молоді вкупі взятої – освіченої та неосвіченої – в Європі та Північній Америці.

Настав час задуматись, які це матиме наслідки для учнів, учителів та освітніх лідерів.

Інший тип учня

Наступне покоління молодих громадян створюватиме робочі місця, а не шукатиме роботу, а також співпрацюватиме, щоб забезпечити прогрес людства в дедалі складнішому світі. Це вимагатиме цікавості, допитливості, емпатії, підприємницького духу, стійкості, а також уміння конструктивно сприймати невдачі і вчитися на помилках. У світі, який вимагає постійної адаптації та розвитку, необхідно розвивати потенціал і мотивацію для навчання протягом усього життя. Ми вчилися працювати; тепер працею стало навчання, а це вимагає постіндустріального підходу до тренування, наставництва, викладання й оцінювання – підходу, що запалюватиме в учнів бажання вчитися.

Цей підхід не новий. Пригадую палку промову, з якою під час зустрічі міністрів освіти країн ОЕСР у 1996 році виступив тодішній міністр освіти Фінляндії Оллі-Пекка Хейнонен. На той час концепція ціложиттєвого навчання мала переважно теоретичний характер і стосувалася насамперед навчання дорослих і підвищення кваліфікації. Сьогодні цей підхід повинен стосуватися навчання з перших років життя дитини.

Діти змалку повинні розуміти, чому так важливо вчитися за межами школи й після її закінчення. Вони повинні взяти на себе відповідальність за власне навчання й енергійно ставитися до навчального процесу. Ціложиттєве навчання вимагає, щоб люди не просто постійно вчилися чогось нового, а й уміли «розівчитися» і перевчитися тоді, коли обставини й парадигми змінюються. Коли я був малий, я міг їсти все, що хотів, і при цьому не набирив зайвих кілограмів. Коли я зрозумів, що мій обмін речовин змінився, кинути старі звички було нелегко.

Навчання впродовж цілого життя також спирається на ефективні навчальні стратегії й цілі. PISA пропонує деякі цікаві висновки на тему зв'язку – або його відсутності – між академічними знаннями, навчальними стратегіями учнів та їхніми кар'єрними сподіваннями. Рис. 6.2 показує відсоток п'ятнадцятирічних учнів, які планують у тридцять років займатися наукою або технологіями. Дані представляють цілу низку країн та економік – Бельгію, чотири муніципалітети і провінції Китаю, що брали участь у PISA, Естонію, Фінляндію, Німеччину, Японію, Макао, Нідерланди, Польщу, Республіку Корея, Швейцарію та В'єтнам, – які продемонстрували високі оцінки з наукових дисциплін під час PISA, проте тамтешні учні не надто прагнуть зробити науку частиною свого

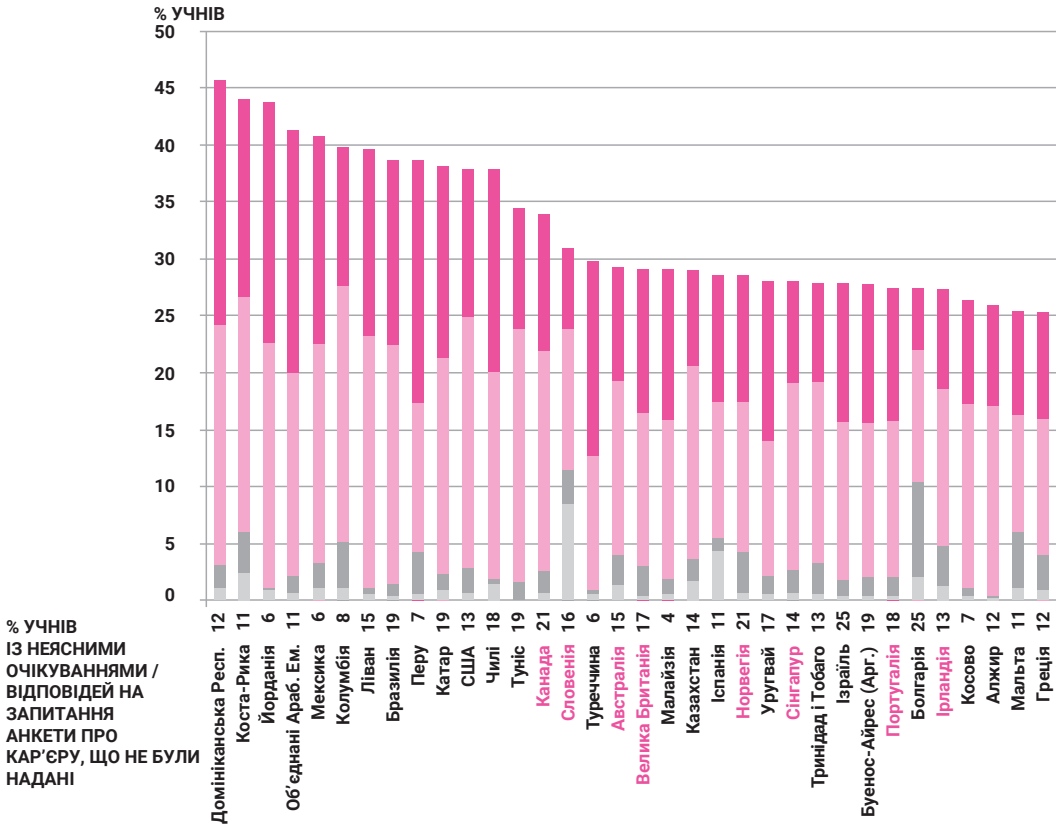
майбутнього життя. По суті, наукові знання учнів, їхня віра в наукові методи і сприйняття можливостей кар'єрного росту в галузі науки співпадають тільки у двох країн – у Канади й Сінгапуру, а якщо врахувати школярів, які набрали трохи менше з природничих дисциплін, то ще в Австралії, Ірландії, Португалії, Словенії та Великій Британії. Звичайно, дані також показують зворотний бік медалі. Наприклад, школярі в Ізраїлі, Іспанії та Сполучених Штатах відкриті до методів наукового дослідження й прагнуть зробити кар'єру в науці, але для того, щоби втілити цю мрію, їм бракує наукових знань і вмінь.

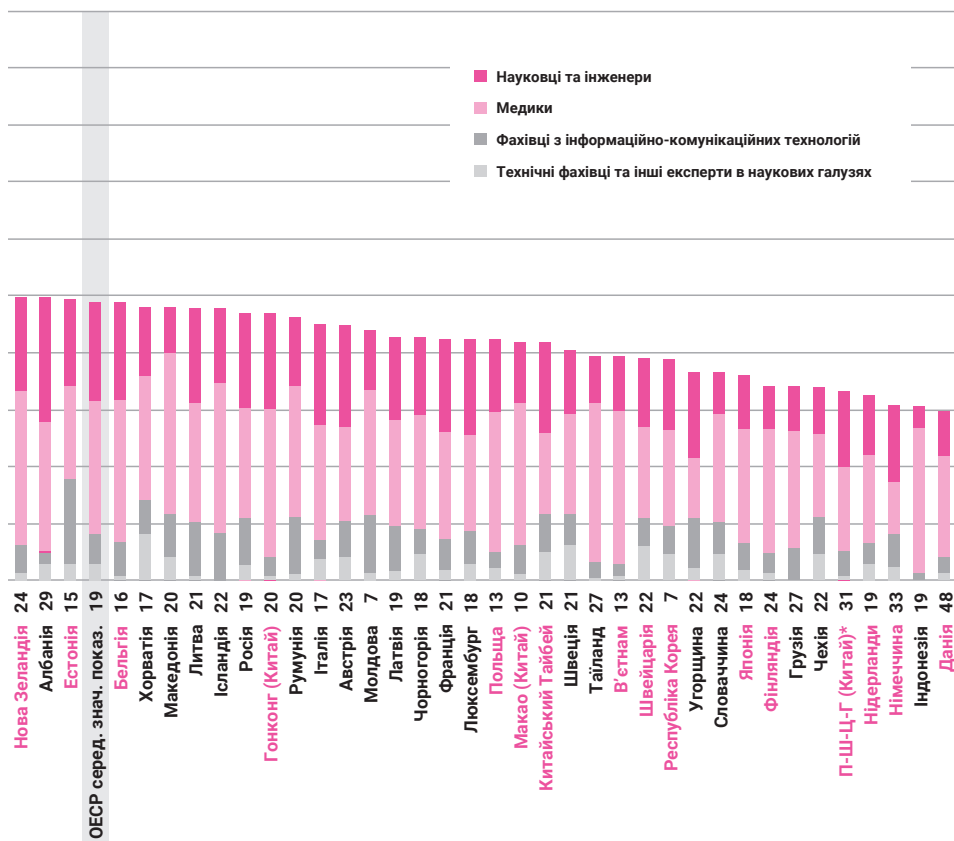
Словом, самого академічного успіху замало. PISA також пропонує цікаві висновки щодо зв'язку між знаннями й амбіціями. Якщо учням не подобається вивчати наукові дисципліни, вони не дуже хочуть продовжувати кар'єру в науці, навіть якщо добре вчаться (Рис. 6.3). Але якщо учням подобається вивчати науку, то між вищими оцінками й кар'єрними амбіціями у науковій сфері виникає тісний зв'язок. Це, знову ж таки, свідчить про те, як важливо розробити багатовимірні підходи до навчання й викладання – і робити це цілеспрямовано, а не просто сподіватися, що варто поліпшити успішність, а амбіції з'являться самі по собі.

Можливо, хтось покvapиться зробити висновок, що акцент на ціложиттєвому навчанні потребує, аби ресурси перерозподілили – з навчання у дитинстві на освіту в дорослому віці. Проте дані ОЕСР показують, що навчання впродовж усього життя надзвичайно тісно пов'язане з результатами навчання у школі.²⁷ Подальші освітні можливості справді залежать від результатів навчання у ранньому віці. Ті, хто погано вчився у школі, навряд чи шукатимуть подальші можливості навчання, а роботодавці навряд чи інвестуватимуть в учнів зі слабкими базовими навичками. Навчання протягом усього життя у знайомій нам формі не пом'якшує, а скоріше підсилює початкові відмінності в освіті. Знову бачимо, як важливо закласти міцну основу, а також подбати про ефективні навчальні можливості, які відповідатимуть різноманітним інтересам у дорослому житті.

Уряди й суспільства можуть багато що зробити, щоб допомогти учням адаптуватися. Найпростіше – розповідати молодим людям правду про те, наскільки їхнє навчання відповідає актуальним потребам суспільства й ринку праці, а ще заохочувати навчальні заклади приділяти цьому питанню більше уваги. Коли освітня система допомагає учням вибрати сферу навчання, яка відповідатиме їхнім захопленням і в якій вони зможуть реалізувати себе та зробити свій внесок у розвиток суспільства,

Рис. 6.2: БІЛЬШІСТЬ 15-РІЧНИХ ПІДЛІТКІВ НЕ ОЧІКУЮТЬ ПРАЦЮВАТИ У СФЕРАХ, ПОВ'ЯЗАНИХ ІЗ ПРИРОДНИЧИМИ ДИСЦИПЛІНАМИ



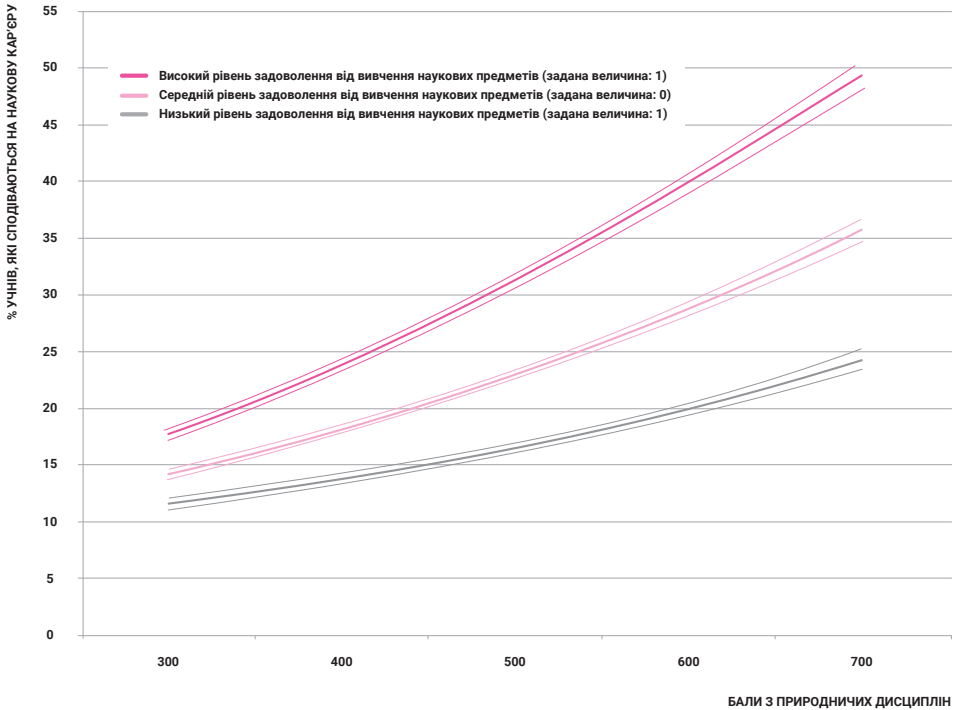


Примітка: Відсоток учнів, які сподіваються займатися науковою чи технічною кар'єрою, коли їм буде 30 років. Країни/економіки, виділені темно-рожевим кольором, продемонстрували високі результати з науки під час тестування PISA-2015. Бельгія стосується тільки франко- й німецькомовних громад.

* Стосується Пекіну–Шанхаю–Цзянсу–Гуандуну (Китай).

Джерело: ОЕСР, дані PISA-2015, таблиця I.3.10a.

Рис. 6.3: ЯКЩО УЧНЯМ ПОДОБАЄТЬСЯ ВИВЧАТИ ПРИРОДНИЧІ НАУКИ, МІЖ ЛІПШОЮ УСПІШНІСТЮ І СПОДІВАННЯМИ НА НАУКОВУ КАР'ЄРУ ІСНУЄ ТІСНІШИЙ ЗВ'ЯЗОК



Примітка: Приблизні прогнози; середній показник в ОЕСР, враховуючи стать і соціально-економічний статус. Лінії відображають прогнозований відсоток учнів, які сподіваються зробити наукову кар'єру, на основі логістичної моделі, яка враховує рівень задоволення від вивчення природничих дисциплін, успішність із цих предметів, результати, стать і показник PISA щодо економічного, соціального й культурного становища (як прогностичних чинників). Затемнені ділянки довкола дуг позначають верхню й нижню межю 95-відсоткового довірчого інтервалу для цих прогнозів.

Джерело: ОЕСР, дані PISA-2015, таблиця I.3.13b.
<http://dx.doi.org/10.1787/888933432435>

вона спрямовує цих учнів на стежку, що приведе їх до успіху. Натомість багато університетів далі рекламують ті дисципліни, яких легко й недорого навчати.

Трохи складніше – але все одно дуже важливо – перейти від систем сертифікації, заснованих на кваліфікації, до систем, зорієнтованих на знання і навички. Для цього треба наголошувати не на документальному підтвердженні освіти, а на тому, що можуть робити люди – незалежно від того, як і де вони здобули свої знання і досвід. Розповім свою історію. Багато років тому я отримав диплом з фізики, і саме ця кваліфікація зазначена у моєму резюме. Але якби мене зараз відправили в лабораторію, я б із соромом провалився, бо, по-перше, відколи я закінчив університет, фізика рвонула вперед, а по-друге, я втратив деякі уміння, яких довго не використовував. Однак за той час я набув багато нових умінь, які офіційно не підтверджені.

Вчителі двадцять першого століття

■ Вимоги до вчителів: високі й дедалі вищі

Вимоги до вчителів високі й з кожним днем зростають (див. Розділ 3). Ми очікуємо, що вони повинні глибоко розуміти те, чого вони вчать, кого вони вчать і як вчать учні, адже від цього залежить успішність школярів. Проте ми сподіваємося набагато більшого, ніж те, що передбачають посадові інструкції вчителів. Педагоги мають любити свою роботу і бути співчутливими й розважливими; вони мають дбати про результати навчання і заохочувати учнів до активної участі й відповідальності, ефективно реагувати на різні потреби учнів, а також враховувати їхнє походження та рівень володіння мовою; сприяти терпимості й соціальній згуртованості; забезпечити регулярне оцінювання і зворотний зв'язок; а ще дбати про те, щоб учні відчували, що їх цінують і залучають до всього, і що навчання – це процес співпраці. Ми сподіваємося, що вчителі також співпрацюватимуть зі своїми колегами й працюватимуть у командах, а також з іншими школами та батьками, щоби встановлювати спільні цілі та планувати й контролювати процес їх досягнення. Важливо й те, що учні навряд чи стануть дорослими, які вчитимуться протягом усього життя, якщо не бачитимуть, що їхні вчителі самі активно вчать, розширюють власні горизонти й ставлять під сумнів загальноприйняті уявлення.

Вчителі, що працюють із сучасними дітьми, які «постійно на зв'язку», мусять давати раду проблемам, які з'явилися у цифровому світі: від інформаційного перевантаження до плагіату, захисту дітей від онлайн-ризиків на кшталт шахрайства, порушення конфіденційності чи онлайн-цькування і аж до визначення адекватної та належної «медіадієти» для учнів. Очікується, що вчителі допоможуть дітям стати критичними споживачами інтернет-послуг і онлайн-медіа, а також навчать їх робити поінформований вибір і уникати ризикованих дій.

І це ще не все. Більшість успішних людей мали принаймні одного вчителя, який справді вплинув на їхнє життя, тому що став для них рольовою моделлю або щиро дбав про їхній добробут і майбутнє та підтримував їх емоційно у потрібний момент. Ці аспекти викладання важко порівняти і виміряти кількісно, але вдала організація роботи й культура підтримки таких якостей гарантують успіх кожного учня.

■ Цифрові технології для підтримки навчання

Люди по-різному ставляться до того, яку роль цифрові технології мають відігравати у школі, проте не можна ігнорувати той факт, що цифрові інструменти кардинально змінили світ за межами школи.

Цифрові технології по всьому світу створюють нові бізнес-моделі й можливості вийти на ринки й трансформувати виробничі процеси. Вони допоможуть нам жити довше і здоровіше, переберуть на себе нудні або небезпечні завдання й дадуть нам змогу подорожувати у віртуальній світі. Люди, які не вміють давати собі раду в цифровому середовищі, більше не можуть брати повноцінну участь у соціальному, економічному та культурному житті. Отож, якщо ми хочемо дати вчителям навчальний простір, який підтримує методи викладання 21-го століття, а учням – компетенції 21-го століття, необхідні для їхнього успіху, знехтувати технологіями ніяк не можна.

Я спокійно сприймаю, коли чую, як хтось каже: мовляв, цифрові технології зроблять учителів безробітними. В основі навчання споконвіку були стосунки між учителями й учнями. До того ж учителювання – це чи не найдавніша соціальна діяльність. Люди, які вміють виховувати й підтримувати учнів протягом усього життя, будуть, навпаки, запотребуваними ще більше. У цифровому світі навчальні матеріали, акредитація і викладання більше не є «пакетом три в одному», як це є у традиційній

школі, й тому цінність викладання як украй важливого чинника тільки зростатиме. В епоху цифрових технологій все, що ми сьогодні називаємо запатентованими знаннями й освітнім контентом, завтра стане товаром, доступним кожному. Акредитація досі дає навчальним закладам величезну перевагу, але уявіть собі, що буде через кілька років. Як вплине на акредитацію мікросертифікація, коли роботодавці зможуть безпосередньо перевіряти конкретні знання й уміння? Тепер стає дедалі легше перевірити, чи справді потенційні працівники володіють знаннями й уміннями, що їх обіцяє кваліфікація, зазначена в їхньому резюме. Зрештою, якість викладання є чи не найціннішим ресурсом сучасних закладів освіти.

Утім, як і в багатьох інших галузях, цифрові технології, ймовірно, переберуть на себе багато обов'язків, що їх наразі виконують вчителі. Навіть якщо викладання ніколи не переведуть у цифрову форму й не делегують роботам, рутинні адміністративні завдання, які забирають цінний час, що його можна було б присвятити навчанню, вже тепер передають технологіям.

У галузі охорони здоров'я ми починаємо з того, що вивчаємо аналізи: вимірюємо кров'яний тиск і температуру пацієнта, а потім вирішуємо, які ліки найбільше йому підходять. Натомість в освітній галузі ми схильні давати всім одні й ті ж ліки і навчати всіх дітей однаково, а коли через багато років отримуємо незадовільний результат, то звинувачуємо «пацієнтів» у низькій мотивації чи кваліфікації. Так далі бути не може. Цифрові технології дають змогу зовсім по-іншому реагувати на те, що люди вчать і де, як та коли вони вчаться, а також збагатити й розширити можливості талановитих учителів і хороших навчальних методик.

Технології потрібно використовувати так, щоб змінити роль вчителів із людей, які передають набуті знання, до наставників, які допомагають ці знання створювати. Сучасні інтелектуальні системи цифрового навчання можуть не просто дати вам наукові знання, а й спостерігати, як ви вчитеся, як опановуєте матеріали, які завдання і концепції вас цікавлять, а які здаються нудними чи складними. На основі цієї інформації такі системи можуть адаптувати процес освіти до вашого особистого стилю навчання – і то набагато ретельніше й точніше, ніж це можливо у традиційному класі. Віртуальні лабораторії дають можливість організувати і проводити експерименти, а не просто дізнаватись інформацію про них.

Технології дають учителям та учням швидкий доступ до спеціалізованих матеріалів у багатьох форматах, навіть якщо ці матеріали перебувають на іншому боці світу. Технології підтримують новітні способи навчання, де учні є активними учасниками процесу. Існують хороші приклади того, як технології сприяють практичному навчанню – підтримують навчальні методи на основі проектів і запитів, сприяють практичній діяльності й командному навчанню, а також гарантують формативне оцінювання в режимі реального часу. Є й цікаві приклади того, як технології підтримують навчальний процес за допомогою інтерактивних, нелінійних навчальних матеріалів, що поєднують сучасний дизайн, складне програмне забезпечення для експериментів і моделювання, соціальні мережі й навчальні ігри. Це самі ті інструменти, які необхідні для розвитку знань і навичок 21-го століття. До того ж тепер один учитель може навчати й надихати мільйони учнів та поширювати свої ідеї по всьому світу.

Характерна особливість технологій у тому, що вони не просто служать окремим учням і вчителям, а й створюють екосистему навчання, засновану на співробітництві. Технології формують навчальні спільноти – навчання перетворюється на соціальний, цікавий процес, що виховує в учасників цілеспрямованість, мотивацію, наполегливість і ефективні навчальні стратегії. Так само технології можуть створювати вчительські спільноти для обміну навчальними ресурсами й практичними ідеями, а також для спільного професійного зростання та інституціоналізації професійної практики. Технології можуть допомогти урядам і лідерам освітньої системи розробити і поширити найкращі підходи до розробки навчальної програми, освітньої політики та педагогічних методик. Уявіть собі гігантську платформу, де вчителі, педагоги-науковці й експерти в царині освітньої політики співпрацюють над розробкою матеріалів і педагогічних підходів, що допоможуть досягнути освітніх цілей, і яка надає учням з будь-якого куточка планети доступ до найкращих інноваційних навчальних матеріалів.

Утім, реальність у класах дуже відрізняється від цієї картини. У 2015 році ми опублікували звіт PISA про цифрові компетенції учнів та навчальні середовища, які мають ці компетенції розвивати.²⁸ Згідно зі звітом, технології ще не достатньо поширені в класах. На час опитування PISA у 2012 році тільки 37 % європейських шкіл мали сучасне обладнання і швидкісний інтернет-зв'язок. У Польщі таких шкіл було тільки 5 %, у Норвегії – майже всі могли таким пишатися. Але коли про це запитали

директорів шкіл, то 80–90 % відсотків із них відповіли, що їхні школи добре обладнані й мають швидкий інтернет. Так сказали навіть директори з тих країн, де техніка вже далеко не нова. То, може, технології не такі вже й важливі? Чи, може, директори не усвідомлюють, який потенціал мають цифрові технології, щоб трансформувати навчальний процес?

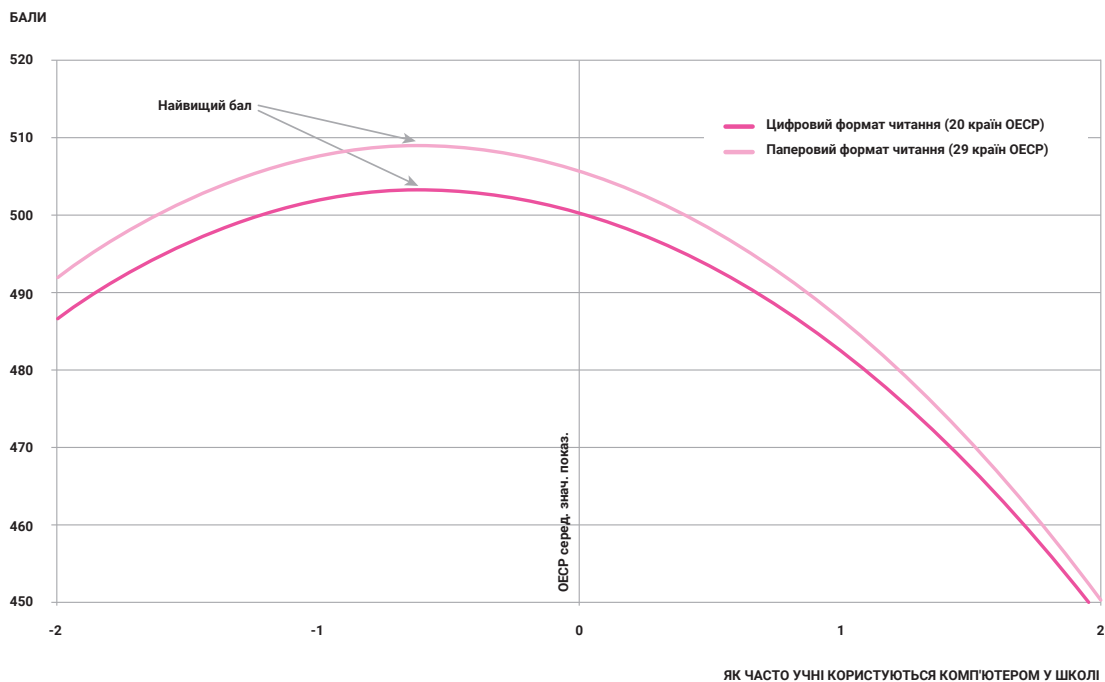
До того ж, навіть якщо такі технології використовуються у класі, їхній вплив на успішність учнів доволі неоднозначний. PISA оцінює цифрову грамотність учнів, а також те, як часто та інтенсивно школярі користуються комп'ютерами у школі. Діти, які використовують комп'ютери в школі час від часу, зазвичай демонструють трохи кращі результати навчання, ніж ті, хто користується ними рідко. А от учні, які часто працюють у школі на комп'ютерах, демонструють набагато гірші результати, навіть якщо врахувати соціальний статус і демографію (Рис. 6.4). Ці висновки стосуються і цифрової грамотності, й успішності в математиці та природничих науках.

Результати PISA також не показують значного поліпшення успішності в країнах, які вклали значні кошти в цифрові освітні технології. А найдужче розчаровує те, що технології практично не допомогли подолати різницю в знаннях і навичках між учнями з багатих і бідних родин. Простіше кажучи, якщо подбати про те, щоб кожна дитина опанувала базові уміння з читання й математики, то рівних можливостей у цифровому світі вдасться досягнути скоріше, ніж якщо розширювати доступ до найсучасніших гаджетів у школі.

Одна з причин у тому, що для того, аби вибудувати глибоке, концептуальне розуміння і мислення вищого порядку, потрібно забезпечити інтенсивну взаємодію між учителем і учнем, а технології іноді відволікають від такої взаємодії. По-друге, ми ще не надто добре опанували педагогічні методи, які спираються на найсучасніші технології, і тому, додавши технології 21-го століття до педагогічних методів 20-го століття у шкільній системі зразка 19-го століття, ми, навпаки, зробимо навчання неефективним. Якщо учні шукають готові відповіді в Google, з такого навчання набагато менше користі, ніж із традиційних методів роботи.

Хороші педагогічні методи виграють від цифрових технологій, погані – програють. Якщо ми далі абияк накидатимемо школам технології, то не реалізуємо сповна їх потенціал. Країни повинні мати чіткий план і підвищувати кваліфікацію вчителів, а політики-освітяни – дбати про систематичний підхід. Майбутнє – за вчителями, які вміють використо-

Рис. 6.4: УЧНІ, ЯКІ НАЙАКТИВНІШЕ КОРИСТУЮТЬСЯ КОМП'ЮТЕРАМИ В ШКОЛІ, МАЮТЬ НАЙНИЖЧІ БАЛИ ЗА ЧИТАННЯ ТЕКСТУ В ДРУКОВАНІЙ ТА ЦИФРОВІЙ ФОРМІ



Примітка: Середній показник серед ОЕСР, враховуючи соціально-економічне становище учнів і шкіл. Лінії відображають прогнозоване значення відповідних вихідних параметрів, на різних рівнях індексу PISA щодо використання комп'ютерів у школах.

Джерело: ОЕСР, дані PISA-2012, таблиця X.2.
<http://dx.doi.org/10.1787/888933253280>

увати потенціал технологій і показують учням, чому так важливо набувати не тільки фактичних знань; за тими, які формують середовища, де учні вчаться розв'язувати проблеми, і спонукають до критичного оцінювання і всезагального пізнання.

■ Формування культури обміну

Використання технологій в освітній галузі має ще один аспект. Під час реорганізації освіти у пригоді можуть стати великі дані, які вже довели свою користь у багатьох інших галузях. Уявіть собі, якою потужною стала б освітня система, якби її учасники могли ділитися колективними знаннями й досвідом у новітніх цифрових просторах.

Але публічні дані про освіту самі по собі не змінять того, як вчаться учні, навчають учителі чи працюють школи. Це підтверджує негативний досвід багатьох систем, що передбачають адміністративну відповідальність. Люди мають дані, але нічого не роблять з ними, щоб змінити підходи до навчання.

Щоб перетворити цифровий «вихлоп» на цифрове «паливо», тобто перетворити дані на каталізатор змін в освітній системі, треба вийти з режиму «тільки для читання», коли інформацію представляють так, ніби вона викарбувана на камені. Йдеться про те, щоб об'єднати прозорість зі співпрацею. Надто часто закладами освіти керують експерти, які сидять десь далеко в адміністративній конторі й звідти визначають зміст навчальної програми, правила та норми, що стосуються сотень тисяч учнів і вчителів. Мало хто знає, як ухвалюють певні рішення.

Якщо дані, на основі яких ці рішення ухвалюють, зробити доступними для всіх, а вчителям дати змогу експериментувати і творити, то великі дані зміцнять довіру людей. Мене завжди вражає масштаб «спільного споживання», коли виникають онлайн-майданчики, де люди діляться своїми автомобілями чи навіть квартирами з абсолютно незнайомими людьми. Спільне споживання перетворило людей на мікропідприємців, а рушійною силою тут є довіра між незнайомцями. Незнайомці, між якими існує довіра, взаємодіють на різноманітних бізнес-платформах і ринках. Це працює, бо за такими системами ховаються надійні репутаційні показники, що допомагають людям дізнатися більше про тих, з ким вони мають справу, і налагодити довірливі стосунки. Коли ми хочемо купити щось у незнайомця, ми дивимось, як його оцінили інші клієнти, а після

покупки самі можемо оцінити продавця. Так само й продавець може оцінити нас як надійних покупців.

Цікаво проаналізувати, як використовують технології в Шанхаї, чия освітня система посіла найвищу сходинку за результатами PISA-2012. У класі шанхайські вчителі використовують технології дуже обережно й продумано. Та коли йдеться про підвищення кваліфікації й обмін досвідом, вони користуються ними на всі сто. Відвідавши Шанхай у 2013 році, я побачив, що вчителі мають цифрову платформу, де обмінюються планами уроків. Нічого аж такого незвичайного тут нема, але цікаво, що платформа давала доступ до певних репутаційних показників. Що більше вчителі завантажували, критикували або вдосконалювали чийсь урок, то вищою ставала репутація вчителя, який ті уроки розробив. Наприкінці навчального року директор школи просив не тільки прозвітувати про те, чи добре учитель навчив своїх учнів, а й питав, який внесок він або вона зробили у розвиток учительської кваліфікації й освітньої системи в цілому.

Підхід Шанхаю до такого освітнього краудсорсингу – це чудовий приклад того, як визначати найкращі розробки й ділитися ними з учительською спільнотою, а також прекрасний спосіб заохотити професійний розвиток. І, мабуть, справедливий, – адже оцінки враховують думку багатьох вчителів, а не одного начальника, який, цілком можливо, сам уже давно не викладає в школі.

Таким чином, Шанхай сформував величезну відкриту спільноту вчителів і дав учителям можливість творити – а все завдяки тому, що країна використала на власну користь бажання людей зробити свій внесок, співпрацювати й отримати за свою роботу визнання. Ось як технології можуть стати помічниками талановитих учителів. Цінності дедалі менше генеруються вертикально, через систему управління й контролю, і все більше горизонтально – через спільноту тих, з ким ми спілкуємося і працюємо.

Коли батьків просять оцінити якість навчання дітей, ті часто кажуть, що освітня система бідна, проте школа, де вчиться їхня дитина, хороша – незалежно від результату навчання. Ми довіряємо школам, де вчать наших діти, бо знаємо їх, так само, як довіряємо вчителям у цих школах, бо знайомі з ними. Цифровий світ дає нам змогу створювати значно багатший і цінніший соціальний капітал. Репутаційні показники, наприклад, ті, що використовуються у Шанхаї, дають незнайомцям обличчя й ідентичність, а що так робить багато інших людей, то ми знаємо, кому можемо довіряти.

Знову ж таки, диявол у деталях. Успішна співпраця залежить від стосунків, і певна кількість онлайн-значків або зірочок ще не означає, що хтось уміє добре співпрацювати. Крім того, існує ризик, що цифрові платформи стануть комерційними й обмежать вільний обмін досвідом.

■ Узяти за себе відповідальність

Запорукою доброго викладання є не технології, а відчуття, що вчитель відповідає за те, що робить. Успішні системи освіти 21-го століття робитимуть усе можливе, щоб учителі почувалися професіоналами, які мають право голосу. Я зустрічаю багато людей, які кажуть, що не можна давати вчителям та лідерам освіти більшу автономію, бо їм бракує можливостей і досвіду, щоб належно нею скористатися. У цьому є доля істини. Але подальше використання моделі викладання, коли всі вказівки надходять згори, не спонукатиме вчителів до творчості: ті, кого навчили розігрівати готову піцу в духовці, навряд чи стане шеф-кухарем.

Навпаки: коли вчителі відчують, що можуть діяти у своєму класі на власний розсуд, коли учні відчують, що навчання у їхніх руках, – саме тоді навчальний процес продуктивний. Отож, потрібно зміцнювати довіру, прозорість, професійну автономію і культуру співпраці – і робити це паралельно.

Коли вчителі беруть на себе відповідальність за власну роботу, важко вимагати від них більшого, ніж вони вимагають самі від себе. У 2011 році я проаналізував, як міністерство освіти Нідерландів розробляє професійні стандарти, що надають автономію вчителям. Спочатку чиновники побоювалися, що вчителі стануть менш вимогливими до своєї роботи, а фахові стандарти знизяться. Але сталося навпаки. Тодішній держсекретар Міністерства освіти, культури і науки Сандер Деккер пізніше сказав мені, що жоден уряд Нідерландів ніколи не зміг би встановити такі вимоги до вчителів, як учителі самі до себе. Те ж саме стосується й інших професій: згадайте, як складно потрапити у медичну чи юридичну галузь. Іноді професіоналізм і професійна гордість є набагато кращими регуляторами, ніж уряд.

Я багато чого навчився з цього досвіду. По-перше, залучити вчителів до розробки професійних стандартів – це чудовий спосіб об'єднати професійні знання. Для того, щоб стандарти викладання були актуальними й відповідали реальній практиці, вчителі мають бути залучені до їх розробки. Як я вже писав у п'ятому розділі, важливо, щоби вчителі

також допомагали розробляти методи оцінювання вчителів, адже тільки тоді система оцінювання буде ефективна.²⁹ Залучити вчителів – це означає визнати їхній професіоналізм, важливість їхніх компетенцій та досвіду, а також рівень їхньої відповідальності. Вчителі також прихильніше ставитимуться до оцінювання, якщо під час цього процесу з ними радитимуться. Розробники систем оцінювання повинні співпрацювати з професійними вчительськими організаціями і талановитими вчителями. Зрештою, вчителі, як і інші професіонали, щиро зацікавлені в збереженні стандартів і репутації своєї професії.

А найголовніша причина, чому вчителі повинні взяти на себе відповідальність за власну роботу, полягає в тому, що освітні системи 21-го століття дуже стрімко змінюються. Часом минає десятиліття, поки навчальна програма, яку розробив уряд, повністю диктує все, що відбувається у класах. На те, щоб нові цілі й методи перейняли на всіх рівнях системи і щоб вони лягли в основу нових програм підготовки вчителів, потрібно багато часу. Навчальні матеріали й методи дуже швидко змінюються, і якщо зміни впроваджуються повільно, виникає великий розрив між тим, чого учні повинні навчатися, і тим, чого і як навчають учителі.

Єдиний спосіб подолати цей розрив – професіоналізація навчання, коли вчителі не просто сприймають навчальну програму як готовий продукт, а розуміють, як її розробляють і які педагогічні підходи найкраще можуть передати учням ідеї, що лежать у її основі.

Школи зіткнулися з непростим викликом: як визначити, що буде корисним для майбутнього покоління. Тематична інформація поступово перетвориться з основи хорошого викладання на його контекст. Багато нинішніх навчальних програм готують учнів до статичного світу, якого більше не існує. Такі програми можна було викладати на основі промислового підходу в умовах ієрархічної бюрократії: вони не вимагають, щоби вчителі професійно знали на тому, як розробляють навчальну програму і як вона працює. Та сьогодні цього замало. Сучасні навчальні програми мусять враховувати те, як швидко тепер творяться знання.

Хоч як це парадоксально, стандартизована промислова організація праці зазвичай залишала вчителів наодинці перед класом. Нульова автономія школи означала стовідсоткову ізоляцію вчителя за зачиненими дверима класної кімнати.

Нормативний підхід помалу відходить у минуле, а отже, позицію вчителя у класі треба посилити. Уряди можуть визначати напрямки й цілі

навчальної програми, проте відповідальність за методику повинні взяти на себе вчителі, а чиновники мають їх підтримати. З іншого боку, більша професійна автономія кидає виклик практиці. Доведеться перейти від системи, коли кожен учитель має власний підхід, до такої, де всі користуються методами, що їх уся спільнота вважає ефективними. При цьому викладання стає не тільки мистецтвом, а й наукою. Ось що я мав на увазі, коли розповідав про співпрацю між учителями в Шанхаї.

Не можна сприймати свободу як заклик поводитися виключно на власний розсуд. Якби ви були пілотом і оголосили пасажирам, що вас учили приземлятися проти вітру, але цього разу ви хочете спробувати приземлитися за вітром, вони б, напевно, розхвилювалися. Звичайно, освітнім лідерам нелегко узгодити між собою дві думки: про те, що вчителі можуть вирішити, нібито посадка за вітром – це хороша ідея, і про те, що потрібно зміцнити їхню автономію та відповідальність за власну роботу. У багатьох аспектах викладацької праці досі немає чітких практичних стандартів, тому вчителі можуть зробити висновок, що повна автономія мусить бути у всіх сферах – навіть там, де давно існує доказова база. Якщо немає спільної згоди щодо певних професійних підходів, учителі почуватимуться безсилями, коли керівники спрямовуватимуть їх у певному напрямку на основі вибіркового доказів.

Щоб з'ясувати, які педагогічні підходи найкраще працюють за тих чи тих умов, потрібен час, інвестиції в дослідження і співпраця, щоб поширити хороші ідеї між усіма прошарками системи. Щоб цього досягнути, треба перейти від промислової організації праці до професійної, коли на зміну бюрократичним та адміністративним формам контролю придуть професійні стандарти. Якщо вчителі нестимуть більшу професійну відповідальність, вони матимуть більше можливостей розвинути творчі навички й критичне мислення в учнів – те, що відіграє вирішальну роль для успіху в 21-му столітті. Розвинути їх в умовах нормативного навчального середовища значно складніше. Освітня політика 21-го століття повинні підтримати такі зміни.

Сприяння інноваціям у школі й поза нею

Якщо інші галузі хочуть підвищити продуктивність, вони дивляться у бік інновацій. Те ж саме робить і освітня галузь. Порівняльний аналіз

свідчить, що рівень інновацій в освіті майже такий же, як і в інших секторах економіки.³⁰ Але проблема не в обсязі інновацій, а в їхній актуальності та якості, а також у швидкості реалізації. Інновації впроваджують, але мало які з них зосереджені на тому, що справді важливе для навчального процесу, або ж вони відбуваються надто повільно.

Інновації складніше запровадити в ієрархічних структурах, що вимагають дотримуватися правил і нормативів. Щоб сприяти інноваціям, можна, наприклад, збільшити автономію, розмаїття і конкуренцію між закладами освіти. Але існує не так багато доказів, що цей підхід справді дієвий.

Щоб поєднати гнучкість та інновації зі справедливістю, освітні системи мусять розробити систему стримувань і противаг, які не дадуть вибору призвести до нерівності й сегрегації. Крім того, вони мають робити все можливе, щоб усі батьки могли вибрати ту школу, яка їм подобається. Це означає, що влада і школи мають інвестувати в розвиток взаємин із батьками та місцевими громадами й допомагати батькам ухвалювати обґрунтовані рішення. Як я вже писав у четвертому розділі – що гнучкіша освітня система, то сильнішою має бути державна політика. Ширша автономія шкіл, децентралізація і зорієнтована на попит шкільна система делегують прийняття рішень учителям, тоді як державна політика повинна підтримувати стратегічне бачення й чіткі принципи в галузі освіти, створювати ефективні механізми для мобілізації знань та обміну ними, а також забезпечувати зворотний зв'язок для місцевих шкільних мереж та окремих шкіл. Іншими словами, право обирати школу принесе користь для всіх учнів тільки тоді, якщо центральні й місцеві органи освіти спільно докладуть до цього максимальних зусиль.

Інновації в управлінні – це тільки одна проблема. Є ще проблема інновацій у навчальній системі. В освітній галузі здавна намагаються впроваджувати новітні засоби навчання – телебачення, відео, інтерактивні дошки, комп'ютери – з надією, що це кардинально вдосконалить викладання й ефективність навчання. Проте все закінчується зазвичай незначними змінами, які дорого коштують. Я багато разів питав себе, чому освітні інновації пасуть задніх порівняно з інноваціями в інших галузях. І не знайшов відповіді на це запитання. Можливо, вони зруйнують нинішню бізнес-модель урядів, академічних середовищ і видавців підручників.

А може, освітня галузь надто слабка і фрагментована, щоб упоратися з цим викликом. Не забувайте, що бюджети наукових досліджень у

галузі охорони здоров'я у країнах ОЕСР в 17 разів більші, ніж бюджети досліджень в царині освіти.³¹ Це багато що говорить про те, яку роль у вдосконаленні практики, на нашу думку, відіграють знання.

Але найбільша проблема полягає в тому, що навіть там, де є надійні педагогічні дослідження, багато практиків просто не вірять у те, що проблеми, з якими вони стикаються, можна розв'язати за допомогою науки. Дуже багато вчителів вважають, що хороше викладання – це індивідуальне мистецтво, яке спирається на натхнення і талант, а не сукупність умінь і навичок, яких набувають упродовж кар'єри. Втім, не можна звинувачувати в усьому вчителів. Проблема часто пов'язана з освітньою політикою і браком стимулів та ресурсів для кодифікації професійних знань і практик. У багатьох країнах вчителі не мають вільного від викладання часу, щоб створювати знання. Освіта не накопичила професійного багажу – практичних підходів і наукових знань загального характеру, – як це відбулося в інших галузях, і тому практика досі непроговорена, невидима, ізольована і непридатна для передачі. Інвестиції у покращення знань – і їх масштабне, продумане поширення – мають стати пріоритетом, який гарантує величезну користь.

Коли йдеться про інновації у школах, не менш важливо створити рівні правила гри. Уряди можуть допомогти зміцнити професійну автономію і культуру співпраці, де хороші ідеї вдосконалюватимуть і поширюватимуть. Уряди також можуть допомогти з фінансуванням і запропонувати стимули, що підвищать попит на ідеї, які справді працюють. Але самотужки влада всього не зробить. Кремнієва долина успішно функціонує, бо уряди створили умови для інновацій, а не тому, що уряди ці інновації впроваджують. Так само чиновники не можуть запроваджувати інновації в класі – їм під силу тільки допомогти, створивши сприятливий для інновацій клімат, де процвітатимуть новаторські ідеї. Тобто вони можуть підтримувати інновації в системі й зробити цю систему відкритою для творчих ідей ззовні. Наразі так мало де відбувається.

Політики часто вважають освітні індустрії постачальниками товарів і послуг для шкіл. Вони не до кінця розуміють, що інновації в освіті також змінюють середовище, в якому працюють школи. Зокрема технологічні інновації роблять школи відкритими до зовнішнього світу – як цифрового, так і соціального. Крім того, вони залучають до системи нових учасників, як-от освітні індустрії, що мають власні ідеї, погляди і мрії про те, як має виглядати світле майбутнє освіти.

Освітній системі важко сприймати індустрію як важливого партнера. Побоювання, що освіта перетвориться на ринок, а комп'ютери замінять учителів, часто ставлять під загрозу плідний діалог. Водночас ми повинні вимогливіше ставитися до освітньої індустрії. Більшість дітей добровільно не бавилися б із тими програмами, що їх компанії досі якимось чином продають школам. Чи інновації в освітній індустрії такі динамічні, якими мали б чи могли бути? Чи вдасться нам зруйнувати картель, до якого належать декілька великих постачальників освітніх ресурсів, що наймають армію продавців, які продають їхні послуги на фрагментованому ринку? Чи можемо ми подолати повільні цикли продажів, коли покупцям доводиться мати справу з багатьма-багатьма людьми, кожен із яких за щось «відповідає»?

Чи можна створити бізнес-культуру для управління інноваціями в освітніх системах? Наразі адміністраторам набагато простіше купувати нові інструменти й системи і використовувати наявні засоби, тому що це «нічого» їм не коштує. Час, що його затрачають учителі, вважається безповоротною витратою, а це значить, що ніхто не бачить вигоди в тому, щоб той час заощадити. Варто дослідити, як за допомогою нових інструментів, практик, організацій і технологій індустрія може допомогти освітній галузі скоротити розрив у продуктивності.

Дивно, чому підприємництво у сфері освіти таке обмежене. Так, існують великі організації, що випускають підручники, навчальні матеріали та онлайн-курси, а також незліченна кількість приватних шкіл та університетів. Але вони дуже фрагментовані. У червні 2013 року я познайомився з індійським підприємцем Санні Варкі,³² який прагнув змінити освітню галузь, перейшовши від схеми приватні-проти-державних до приватні-разом-із-державними. Його намір відрізняється від інших тим, що тут ідеться не про освіту як частину чогось більшого, а про освіту як пріоритет серед усього решти.

Можливо, варто перестати шукати «вбивчий додаток» або «руйнівну» бізнес-модель, котра якимось чином переверне нинішню систему догори дригом. Може, натомість варто навчитися визначати, інтерпретувати й підтримувати потенціал для навчання у всій екосистемі, що продукує освітні результати. Щоб скористатися з можливостей цифрової епохи, країни потребують набагато переконливіших стратегій, які допоможуть учителям навчитися використовувати нові інструменти, а розробники політики мусять навчитися краще агітувати за такі зміни. Всі зміни су-

проводжуються певними невизначеностями, тому педагоги часто віддають перевагу статус кво. Щоб заручитися підтримкою інноваційних шкіл, освітні системи мусять навчитись ефективніше повідомляти про потреби й необхідність змін. Украй важливо інвестувати в розвиток потенціалу й навички управління змінами. Вчителі мусять стати активними агентами змін – і не просто реалізувати технологічні інновації, а й брати участь у їх розробці (див. розділ 5).

Освітні системи мають краще ідентифікувати основних агентів змін і захищати їх. А ще – шукати дівіших способів масштабувати й поширювати інновації. Потрібно знайти ліпші способи, як розпізнати, винагородити й ушанувати успішні підходи, а також зробити все можливе, щоб новатори не боялися ризикувати й генерувати нові ідеї. Провівши перше опитування вчителів (TALIS), ми побачили жахливу ситуацію: троє з чотирьох вчителів у промислово розвинених країнах вважають своє робоче місце середовищем, ворожим до інновацій.³³ Якщо ми не змінимо це сприйняття – нічого не зміниться.

Підтримка ефективного лідерства

Змінити бюрократичну систему в освітній галузі – майже те ж саме, що перемістити кладовище: важко розраховувати на допомогу, бо дуже багато людей захищають статус кво. Суть у тому, що шкільні системи є досить консервативними соціальними системами. Освітню реформу підтримують усі – якщо тільки вона не зачіпає їхніх дітей. Батьки оцінюють освіту своїх дітей на основі власного досвіду. Вчителі викладають так, як їх учили, а не так, як їм казали вчити в університеті. Але найбільшою перешкодою для освітньої реформи є не консервативні послідовники, а консервативні лідери: лідери, які вдаються до популізму, щоб зберегти статус кво; лідери, які дотримуються сьогодишньої навчальної програми, а не адаптують педагогічну практику до світу, що змінюється, бо залишатися в зоні комфорту набагато простіше; лідери, які інвестують у популярні рішення, як-от менші класи, замість того, щоб виділити час і переконати батьків та вчителів у тому, що вони витрачають гроші ефективніше – зокрема інвестують у підвищення професіоналізму вчителів.

Ефективне лідерство відіграє ключову роль практично в усіх аспектах освіти, особливо коли система незбалансована й не використовує

потенціал сповна. У кожній освітній системі є чимало дивовижних учителів, шкіл і освітніх програм, однак хорошій системі освіти не збудувати без ефективних лідерів. Майкл Фуллан, експерт з освітніх реформ, зазначає, що програми не масштабуються – масштабувати можна культуру, що є характерною ознакою ефективного лідерства. Культура – це системне навчання, системні інновації та цілеспрямована співпраця, яке дає масштабне й постійне поліпшення. Якщо ви прагнете реальних і постійних змін, не питайте себе, скільки вчителів підтримують ваші ідеї. Запитайте себе, скільки вчителів здатні ефективно співпрацювати.

Криза у сфері освіти, що позначається на її результатах попри дедалі більші інвестиції, є почасти кризою лідерства. Щоб знайти належні, перспективні відповіді на взаємопов'язані зміни у сфері технологій, глобалізації та довкілля, потрібні ефективні лідери. Вони життєво важливі для формування середовища, де інституції, педагоги, дослідники й інші новатори зможуть працювати разом як професіонали. Лідери повинні допомогти людям зрозуміти, що потрібно змінити, а також заручитися підтримкою і розділити лідерські обов'язки на всіх рівнях системи.

Як пояснює Майкл Фуллан, лідери, які хочуть втілити перспективні зміни в шкільних системах, мусять не просто давати вказівки й вимагати їх дотримання. Потрібно формувати спільне розуміння і колективний професіоналізм, закликати до змін і гарантувати підтримку, що зробить зміни реальністю й викликатиме довіру, не маючи при цьому популістичного характеру. Лідери повинні зосереджувати ресурси, нарощувати потенціал, змінювати організацію праці й формувати правильний політичний клімат. При цьому інструменти підзвітності мають заохочувати до інновацій і розвитку, а не до сліпого дотримання нормативів. А ще лідери мусять боротися з ієрархічною бюрократією, яка досі панує в навчальних закладах.

Лідери освітньої системи повинні поліпшити інституційні структури, які надто часто будуються навколо інтересів і звичок учителів та адміністраторів, а не учнів. Більшість освітніх систем організовані так, щоб сортувати й відсіювати людей, а не пропонувати можливості й дбати про різноманітні потреби учнів. Можливо, в індустріальну епоху це й був ефективний підхід – адже тоді система мала знайти й підготувати невелике число майбутніх лідерів, а всім решта дати тільки базові знання і навички. Однак у сучасному суспільстві, де ми повинні використовувати всі таланти й забезпечувати рівний доступ до навчання, такий

підхід перешкоджає успіху. Потрібні стимули й підтримка, щоб школи могли задовольняти потреби всіх учнів, а не отримували вигоду, відсилаючи тих, хто погано вчиться, деінде.

Щоб школи були підприємливими і здатними до адаптації, лідери освітньої системи мусять уміти мобілізувати людські, соціальні та фінансові ресурси, необхідні для інновацій. Вони мають уміти будувати тісні зв'язки між різними галузями та країнами, а також налагоджувати партнерські стосунки з урядовими лідерами, соціальними підприємцями, керівниками компаній, науковцями та громадянським суспільством.

Важливо, щоб освітня політика вийшла за рамки непродуктивних суперечок між силами, які штовхають до більшої децентралізації, й тими, що прагнуть більшої централізації шкільної системи. Такі чвари відволікають від справді серйозного питання про те, які аспекти освіти найкраще регулювати на тому чи іншому системному рівні, а також про принцип субсидіарності, коли на кожному рівні шкільної системи треба постійно думати про те, як найкраще допомогти учням і вчителям на місцях.

Це також означає, що вчителі, школи та місцеві органи влади мають визнати: певні функції – особливо ті, що стосуються створення програм, навчальних планів, іспитів і педагогічних стандартів, – вимагають критичної маси можливостей, а отже, певного рівня централізації. Ідеальна модель – це послідовна навчальна система, доступна для всіх учнів, де освітні стандарти світового рівня поєднані з добре продуманою навчальною програмою, якою керуються у своїй роботі вчителі й видавці навчальних матеріалів.

Підхід Японії, де міністерство освіти максимально залучене до процесу підготовки й рецензування підручників, видається надто централізованим тим країнам, де нерегульований ринок підручників, а школи або райони самі вибирають, чого вчити у класі. Але запитайте про це японських учителів, і вони розкажуть вам про роки консультацій і практики, що передують розробці й публікації підручників. А ще ви почуєте про тривалий професійний розвиток, який дає змогу інтерпретувати й реалізовувати цілі навчальної програми. У результаті вчителі володіють значно вищим ступенем автономії, якого не мали б, якби школи або райони купували підручник, а потім передавали його вчителям, щоб ті працювали з ним у класі. Словом, досить сприймати централізацію і децентралізацію як два протилежні кінці одного спектра.

Лідери системи повинні знати, як організаційна політика і практика може сприяти або перешкоджати трансформації. Вони мають бути готові протистояти системі, якщо та стане на заваді змінам. І мусять розпізнавати нові тенденції та закономірності й бачити, як ті можуть сприяти або перешкоджати бажаним інноваціям. Лідери мусять бути політично підкованими в роботі з іншими організаціями та людьми. Вони мусять уміти переконувати інших підтримати пропоновані ними зміни, а ще використовувати своє розуміння влади і впливу й створювати альянси та коаліції, необхідні для досягнення мети.

Успіх Сінгапуру в освіті – це історія про лідерство та баланс між політикою і практикою, про встановлення амбітних стандартів, розвиток потенціалу вчителів та лідерів для розробки бачення і стратегії на рівні школи, і про культуру безперервного вдосконалення, властивого всім найкращим освітнім системам у світі.

На інституційному рівні баланс між політикою та її реалізацією забезпечують стратегічні взаємини між Міністерством освіти, Національним інститутом освіти, який готує вчителів, і школами. І це не просто слова. Розповіді, які я чув від політиків, дослідників і вчителів у Сінгапурі, завжди були послідовні, навіть якщо представляли різні точки зору. Керівник Національного інституту освіти зустрічається з міністром освіти кожні кілька тижнів. Викладачі інституту регулярно беруть участь в обговореннях і рішеннях міністерства, тому не дивно, що робота Інституту узгоджується з політикою міністерства. Директори шкіл дізнаються про основні ідеї реформ безпосередньо від міністра. У квітні 2014 я виступив на одній із таких зустрічей, коли тодішній міністр освіти Сінгапуру Хен Сві Кіт обговорював плани шкільної реформи з усіма директорами шкіл у країні. Йому б ніколи не спало на думку заявляти про освітню реформу через медіа. Він прекрасно розумів, що нічого не вийде, поки директори не візьмуть відповідальність за мету й методи пропонованих змін.

Я переконався тоді, наскільки важливо, щоб освітні лідери вели відвертий діалог з учителями й директорами шкіл про те, куди рухається реформа і що це для них означає. Успіх залежить від інклюзивного стилю лідерства, який сприяє співробітництву і дає можливість іти на ризик. Такий підхід дає змогу вчителям і директорам сприймати проблеми з різних поглядів і придумувати нові рішення. Потрібно досягнути консенсусу, не відмовляючись від реформи.

Для мене як фізика спочатку було важко зрозуміти, що освітню систему треба будувати по-іншому. Фізики сприймають світ через складні моделі й аналізують, як зміна однієї частини моделі впливає на загальний результат. Але освітні системи так швидко міняються, що такий підхід не працює. Найсильніші освітні системи – ті, що вміють повсякчас адаптуватися до мінливих вимог й гарантують мобілізацію, обмін та поширення знань і досвіду учнів та вчителів.

Багато вчителів і шкіл готові до цього. Щоб стимулювати їхнє зростання, політика мусить підтримувати інновації, а також визначати й поширювати передові практики. Зміна політики має спиратися на довіру: довіру до освіти, освітніх установ, шкіл і вчителів, учнів і громад. У всіх державних службах довіра – це дуже важлива складова ефективного урядування. Успішні школи – це ті місця, де люди хочуть працювати і де їхні ідеї можна якнайкраще реалізувати, де їм довіряють і де вони самі можуть довіряти.

Ми дуже мало знаємо про те, як будувати й підтримувати довіру в галузі освіти або як її в разі потреби відновити. Точно відомо тільки те, що довіри не можна вимагати на законодавчому рівні або прописати у правилах – тому її так складно впустити в традиційні адміністративні структури. Довіра завжди добровільна. Її можна плекати тільки за умов здорових стосунків і конструктивної прозорості. Цього можна навчитись у Фінляндії, де соціологічні опитування постійно демонструють високий рівень суспільної довіри до освітньої системи. У часи, коли системи управління й контролю слабшають, формування довіри стає найкращим способом для підтримки й розвитку сучасних систем освіти.

Змінити систему оцінювання

Система оцінювання відображає пріоритети навчальної програми і викладання й тому теж має великий вплив на майбутнє освіти. Тести змушують зосереджуватися на тому, що важливо, і це нормально. Вчителі та керівники школи, а також учні звертають увагу на те, що будуть перевіряти під час тестування, і відповідно до цього адаптують навчальну програму й методику викладання.

Дехто вважає, що тестування має обмежений характер, бо охоплює тільки певні аспекти навчальних результатів. Це й справді так, але те саме можна сказати про будь-яку іншу форму оцінювання, як-от спо-

стерезення. Запитайте слідчих поліції про розбіжності між показами свідків або подумайте про те, що вчителі можуть мати певні упередження через стать чи соціальний статус учнів, – і ви зрозумієте, що навіть пряме спостереження буває обмежене й суб'єктивне.

Питання скоріше в тому, як сформувати правильну систему оцінювання й упевнитися, що це один із кількох способів проаналізувати навчальні успіхи, що допомагає вчителям і політикам відстежувати прогрес у навчанні. Якщо навчальна програма й методика викладання змінюється, система оцінювання теж мусить змінитися.

Проблема в тому, що багато систем оцінювання не узгоджуються з навчальною програмою, а також зі знаннями й навичками, яких потребують молоді люди, щоб досягнути успіху в житті. Відповіді на більшість запитань у нинішніх шкільних тестах можна за секунду знайти в інтернеті за допомогою смартфона. Якщо ми хочемо, щоб наші діти були розумніші за свої смартфони, тести повинні перевіряти не те, чи можуть учні відтворити інформацію, а те, чи можуть вони відштовхнутися від того, що знають, і творчо застосовувати свої знання в нових ситуаціях. Оцінювання має також відображати соціальні та емоційні навички.

На момент, коли я писав цю книжку, під час тестувань учням, як правило, забороняли користуватися інтернетом, щоб ті не шукали готові відповіді на тестові питання. Тепер виклик полягає в тому, щоб, навпаки, дозволити учням під'єднатися до інтернету й відшукати там найсвіжішу інформацію – і при цьому гарантувати надійне й достовірне оцінювання результатів їхньої роботи.

Крім того, під час тестування учням забороняють спілкуватися між собою. Але в сучасному світі інновації виникають завдяки обміну знаннями, тому в майбутньому учні, навпаки, мають співпрацювати з іншими під час тестування. PISA оцінює вміння спільно розв'язувати проблеми, й результати чітко показують, що вміння самотійно давати раду з проблемою ще не означає вміння працювати з іншими заради розв'язання проблем.

Розробляючи систему оцінювання, ми дбаємо більше про ефективність і надійність, а не про достовірність та актуальність. Адже тоді результати здаються об'єктивнішими, а ризик, що їх оскаржать, зменшується. Деякі міністри освіти втратили роботу через суперечки довкола результатів іспитів, натомість мало кого звинувачували в тому, що результати тестів недостовірні чи неактуальні.

Втім, пріоритет надійності й ефективності має свою ціну. Найнадійніший тест – той, де учням ставлять однакові запитання у форматі, який допускає лиш незначну двозначність: як правило, це питання з декількома варіантами вибору. Актуальний тест – той, де тестують широкий спектр знань і навичок, які вважаються важливими для успіху в освіті. Це вимагає кількох форматів, зокрема відкритих запитань, які передбачають розгорнуту відповідь. Такі відповіді, звичайно, можна інтерпретувати по-різному, а отже, потрібна складна система оцінювання. Крім того, якщо потрібно оцінити багато учнів і/або якщо учнів треба оцінювати часто, ефективність стає найважливішим критерієм, що, знову ж таки, веде до простих форматів відповідей, які легко обробити.

З цієї причини, розробляючи PISA, ми відразу вирішили, що будемо оцінювати певну вибірку шкіл та учнів і не будемо звітувати про результати на рівні окремих учнів або шкіл, тому що ставки тоді стануть високі. Завдяки цьому ми змогли надати пріоритет достовірності й актуальності оцінювання. Вибірки порівняно малі за розміром, а отже, ми можемо використовувати складніші формати відповідей, які потребують більших затрат.

Крім того, оцінювання мусить бути справедливе й технічно обґрунтоване та повинне відповідати меті. Оцінювання має охоплювати різні аспекти, щоб на його основі можна було ухвалювати рішення на різних рівнях освітньої системи. Міжнародні дослідження на кшталт PISA стикаються з додатковим викликом – як гарантувати, що результати були достовірні у всіх культурних, національних і мовних середовищах, де проводять оцінювання, і що вибірки шкіл та учнів із країн-учасниць можна порівнювати між собою. PISA вклала значні кошти і час, щоб забезпечити дотримання цих стандартів.³⁴

Нам також треба докласти зусиль, щоб подолати розрив між підсумковими й формативними оцінюваннями. Підсумкове оцінювання – це коли учнів тестують після завершення певної теми чи курсу. Формативне має діагностичний характер: його проводять під час того, як учні вчать, щоб подивитися, що потрібно поліпшити в певний момент.

Треба придумати, як поєднати елементи обох підходів до оцінювання, і створити збалансовані багаторівневі системи: від учнів, класу й школи до регіонального, національного й навіть міжнародного рівня. Якісні тести є немовби віконцем, крізь яке видно, що учні думають і розуміють, а також які стратегії використовують, щоб розв'язати проблему. Циф-

рові оцінювання на кшталт PISA уможливають це, бо не просто визначають, правильні відповіді учнів чи ні, а показують шлях, яким учні дійшли до розв'язку.

Системи оцінювання також мають забезпечувати продуктивний зворотний зв'язок на різних рівнях, щоб дати змогу покращити навчальний процес. На основі оцінювання вчителі мусять бачити, як учні мислять. Шкільні адміністратори, політики та вчителі повинні вміти користуватися даними оцінювання, щоб визначити, як створити кращі умови для навчання. У такому разі вчителі більше не сприйматимуть тестування як щось окреме, що забирає важливий час, за який можна було б чогось навчитись, а навпаки, вважають його інструментом, що, сприяє навчанню.

■ Як розвивається PISA

Звичайно, все, про що я писав, стосується й PISA. Результати PISA не мають безпосередніх наслідків для окремих учнів, учителів або шкіл, проте їх вважають важливим показником успіху освітньої системи. Тому PISA мусить сприяти реформі освіти, а не стримувати її надто обмеженим набором критеріїв. Не дивно, що серед країн, які беруть участь у PISA, на політичному і технічному рівнях точаться дискусії про те, чи може і чи має PISA розвиватися.

Дехто стверджує – мовляв, якщо тест вимірює прогрес та зміни в освіті, його критерії не можна змінювати. Тобто тест мусить бути фіксованою точкою. Проте PISA дотримується іншого погляду: ми розуміємо, що якщо не будемо постійно оновлювати критерії, то в певний момент оцінюватимемо ті вміння учнів, які колись вважались актуальними, а не ті, що потрібні для успіху в майбутньому.

Тестування PISA проводять на комп'ютерах, а це означає, що тепер можна перевіряти ширше коло знань, умінь і навичок. Вдалими прикладами тут є складова дослідження PISA-2012 з уміння творчо розв'язувати проблеми, складова дослідження PISA-2015 з уміння спільно розв'язувати проблеми, а також оцінювання глобальних компетентностей PISA-2018. Оцінити соціальні та емоційні компетенції складніше. Втім, нові дослідження показують, що багато компонентів цих компетенцій можна адекватно оцінити.³⁵

PISA також прагне зробити результати відкритішими та локальнішими. З цією метою PISA почала розробляти інструменти з відкритим ви-

хідним кодом – школи можуть узяти їх за основу й розробити власну складову дослідження PISA. Ця нова складова дослідження PISA³⁶ дає школам змогу порівняти свої показники з показниками шкіл в інших куточках світу – з такими, що схожі на них, і з такими, що дуже від них відрізняються.

Школи вже починають використовувати ці дані. У вересні 2014 року я виступав на першому щорічному зібранні шкіл у Сполучених Штатах, які взяли участь у цій складовій. І дуже зрадів, коли побачив, наскільки школи зацікавлені порівняти свої результати не тільки з показниками сусідніх закладів, а й з результатами найкращих шкіл на планеті. За підсумками першого циклу оцінювання в окрузі Ферфакс, штат Вірджинія, десять шкіл започаткували дискусію між директорами й учителями. Обговорення тривало цілий рік. Заручившись допомогою районних департаментів та ОЕСР, вони ретельно проаналізували дані, щоб розібратися, як їхні школи працюють порівняно з іншими місцевими школами й закладами по всьому світу. Директори й учителі, залучені до обговорення, сприймали себе не як глядачів, а як гравців однієї команди на глобальному ігровому полі. Словом, в окрузі Ферфакс великі дані почали будувати велику довіру.

До PISA приєднується щораз більше країн, і стає очевидно, що її структура мусить змінитися, щоб підлаштуватися до різноманітнішої когорти учасників, серед яких усе більше країн із середнім та низьким рівнем доходу. Щоб ці країни змогли отримати користь від PISA, організація розробляє тестові інструменти, які допоможуть виміряти ширший спектр учнівських умінь; переглядає контекстуальні анкети, щоб ті були більш доречні для країн із низьким доходом; залагоджує фінансові й технічні проблеми, залучаючи донорів-партнерів і нарощуючи потенціал; а також шукає місцеві зацікавлені сторони у країнах, що розвиваються. Пілотний проект під назвою PISA для розвитку (PISA for Development)³⁷ успішно запровадили в дев'ятьох країнах у 2016–2017 роках.

Рухатися вперед, роззираючись довкола

Якби мене попросили назвати ще одну рису відкритих і відповідальних освітніх лідерів, я б назвав уміння не тільки дивитися вперед, а й роззиратися довкола. Не дивно, що всі найефективніші освітні системи повсякчас порівнюють власні стандарти зі стандартами інших країн і вмщують результати порівняння у свою політику і практику.

Йдеться не про те, щоб бездумно копіювати чужі рішення, – треба серйозно і неупереджено проаналізувати вдалі підходи у власній країні й інших державах, щоб знати, що працює і за яких умов, і надалі свідомо застосовувати відповідні підходи. Перш ніж стати країною номер один в освітньому рейтингу, Фінляндія порівнювала свої стандарти з результатами і практикою інших освітніх систем. Японія здобула статус однієї з провідних держав у галузі освіти після того, як у період відбудови Мейдзі урядовці побували у столицях промислово розвинених західних країн і вирішили запозичити звідти все найкраще. Японія досі має таку звичку.

У другій половині 20-го століття Сінгапур зробив точно те саме, що Японія століття тому, тільки підійшов до справи ще уважніше й дисциплінованіше. У Раді з економічного розвитку Сінгапуру, мозковому центрі сінгапурського уряду, працює багато інженерів, які сприймають урядування й управління країною як сукупність структурних проблем, які треба розв'язати. Щоразу, як Сінгапур має намір заснувати нову інституцію, Рада оцінює свій план на противагу тому, як це роблять в інших державах. Усі навчальні заклади Сінгапуру – від Національного університету Сінгапуру до окремих шкіл – заохочують налагоджувати глобальні зв'язки, щоб виховувати сінгапурців, «готових до майбутнього». Сінгапур постійно вчиться в інших країн.

Коли Ден Сяопін очолив Китай і почав готувати країну до повернення на світову арену, він велів навчальним закладам Китаю налагодити партнерські стосунки з найкращими освітніми закладами у світі й запозичити їхні стратегії та практичні підходи.

Коли у 2008 році Далтон МакГінті, тодішній прем'єр-міністр Онтаріо, відвідав ОЕСР, він сказав, що його погляди на правильну стратегію для провінції сформувалися під впливом візитів до інших країн, де функціонують успішні системи освіти.

Отож, багато найуспішніших держав постійно роззираються довкола й запозичують найкращу політику й практику.

Порівняйте цей підхід зі ставленням країн, які починають критикувати PISA, щойно результати дослідження показують, що їхня освітня система пасе задніх, і які вважають принизливим порівнювати власне становище з чужим.

Це, мабуть, основна відмінність між тими країнами, які досягнуть прогресу в освіті, й тими, яким це не вдасться, відмінність між освітніми сис-

темами, які відчувають загрозу від альтернативних способів мислення, і тими, що відкриті для світу й готові вчитись у лідерів освіти і разом з ними.

Зрештою, закони фізики нікуди не зникли. Якщо ми перестанемо крутити педалі, то не тільки не проїдемо вперед – велосипед зупиниться, а далі впаде і потягне нас слідом за ним. Коли назустріч дме сильний вітер, треба ще наполегливіше рухатися вперед.

Ми постали перед небаченими досі викликами й можливостями й не маємо права опускати руки. Ми вміємо передбачати, ставити цілі й діяти. Я зрозумів це, коли побачив, що 10 % учнів з найбідніших родин у Шанхаї перевершили 10 % найбагатших американських учнів за результатами дослідження PISA з математики у 2012 році. Я вирішив написати цю книжку, коли побачив, як діти з найбідніших кварталів Шанхаю вчаться під наставництвом найкращих у країні вчителів – і який радісний цей процес. Саме тоді я зрозумів, що якісну освіту можливо забезпечити у всьому світі, що нам під силу подарувати майбутнє мільйонам учнів, які його наразі не мають, і що наше завдання не в тому, щоб зробити неможливе можливим, а в тому, щоб зробити можливе – досяжним.

Примітки

Розділ 1

¹ Ці учні не досягли Рівня 2 як мінімум за однією шкалою PISA з читання, математики або природничих наук, де вони мали продемонструвати базові компетенції читання і розуміння простих текстів, а також основних математичних і наукових понять та процедур. На Рівні 1 учні вміють відповідати на питання у знайомому контексті, де наявна вся відповідна інформація, а питання чітко визначені. Вони можуть ідентифікувати інформацію і виконати звичайні процедури згідно з прямими вказівками у чітко визначених ситуаціях. Вони вміють виконувати дії, які майже завжди очевидні й є безпосереднім наслідком заданої ситуації. На Рівні 2 учні вміють інтерпретувати і розпізнавати ситуації в контекстах, що вимагають тільки прямих умовиводів. Вони вміють добути потрібну інформацію з одного джерела й представити її в одній формі. На цьому рівні учні можуть використовувати базові алгоритми, формули, процедури й правила, щоб розв'язувати завдання, пов'язані з цілими числами. Вони здатні буквально інтерпретувати результати. Детальнішу інформацію та приклади див.: ОЕСР, 2016а.

² Див.: Adams, 2002.

³ Див.: Chu, 2017.

⁴ Див.: <https://www.ccsso.org/>.

⁵ <https://www2.ed.gov/programs/racetothetop/index.html>.

⁶ <http://www.corestandards.org/>.

⁷ PISA – Der Ländertest, <http://www.imdb.com/title/tt1110892/>.

⁸ Станом на травень 2018 року до ОЕСР входили 35 країн: Австралія, Австрія, Бельгія, Канада, Чилі, Чехія, Данія, Естонія, Фінляндія, Франція, Німеччина, Греція, Угорщина, Ісландія, Ірландія, Ізраїль, Італія, Японія, Латвія, Люксембург, Мексика, Нідерланди, Нова Зеландія, Норвегія, Польща, Португалія, Словаччина, Словенія, Республіка Корея, Іспанія, Швеція, Швейцарія, Туреччина, Велика Британія і США.

- ⁹ Див.: Hanushek, 2015a, 2015b.
¹⁰ Див.: Leadbeater, 2016.
¹¹ Див. також: Griffin and Care, 2015.
¹² Див.: ОЕСР, 2017h.
¹³ Дані про історичні показники успішності див.: Varro and Lee, 2013.
¹⁴ Дані про поточні показники навчальної успішності див.: ОЕСР, 2017a.
¹⁵ Визначається на основі кількості учнів, які закінчили середню школу. Дані, див.: ОЕСР, 2017a.

Розділ 2

- ¹ Дані, див.: частина 6 в ОЕСР, 2016a.
² Дані, див.: ОЕСР, 2013d.
³ Дані, див.: ОЕСР, 2016a.
⁴ Див.: ОЕСР, 2017a.
⁵ Співвідношення зарплат учителів і зарплат працівників віком 25-64 років, які мають вищу освіту і працюють повний робочий день упродовж цілого року, розраховується на основі середньорічної зарплати (разом з преміями й доплатами) для вчителів віком 25-64 років. Інформацію та методологію див.: ОЕСР, 2017a.
⁶ Аналіз даних PISA-2006 показує, що в країнах ОЕСР учні, які проводять менше як дві години на тиждень на шкільних уроках з природничих дисциплін, зазвичай набирають на 15 балів більше на відповідному тестуванні, ніж школярі, які взагалі не вивчають природничих дисциплін у школі. Учні, які затрачають на це від двох до чотирьох годин на тиждень, набирають на 59 балів вище; ті, що затрачають від чотирьох до шести годин на тиждень, – на 89 балів вище, а ті, що мають шість чи більше годин на тиждень, – на 104 бали вище (таблиця 4.2a в ОЕСР, 2011a).
⁷ Дані, див.: ОЕСР, 2013b.
⁸ PISA тестує учнів, а також просить їх повідомити про свої шкільні оцінки. У багатьох країнах та економіках дівчата й школярі з високим соціально-економічним статусом зазвичай мають вищі бали. Оцінки залежать не тільки від індивідуальної успішності учнів та їхнього ставлення до навчання, а й від академічного статусу школи. Те, що оцінки чутливі до чинників, не пов'язаних з успішністю, активністю й навчальними звичками учнів, свідчить про те, що вчителі можуть винагороджувати ті аспекти, які, на їхню думку, важливі, але які не вимірюються безпосередньо під час PISA і є тісно пов'язані з походженням учнів. Учителі можуть також винагороджувати поведінку, яке цінується на ринку праці й в інших соціальних середовищах. Оцінки є одними з найнадійніших і найпослідовніших показників успішності й потенціалу учнів, тому систематична нерівність у розподілі оцінок може призводити до систематичної нерівності в очікуваних навчальних результатах, про що йдеться в наступному розділі. Інформацію та методологію див.: ОЕСР, 2012a.

- ⁹ Див.: Schleicher, 2017.
¹⁰ Див.: Hanushek, Piopiunik and Wiederhold, 2014.
¹¹ Див.: OECD, PISA-2015 Database, Tables II.5.9, II.5.18, II.5.22 та II.5.27.
¹² Див.: Slavin, 1987.

Розділ 3

- ¹ <http://ncee.org/>.
² Див. також: <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/> і OECD, 2011b.
³ Дані, див. питання ST111Q01TA у базі PISA-2015.
⁴ Див.: Martin and Mullis, 2013.
⁵ Див.: Chen and Stevenson, 1995.
⁶ Див.: Good and Lavigne, 2018.
⁷ Див.: Bandura, 2012.
⁸ Див.: Weiner, 2004.
⁹ Див.: Carroll, 1963.
¹⁰ Див.: OECD, 2011b.
¹¹ Реформа структури шкільної системи у Гамбургу була узгоджена між правлячою коаліцією – між християнськими демократами й «зеленими» – у коаліційній угоді від 17 квітня 2008 року. Парламент (бюргершафт) Гамбурга затвердив її 7 жовтня 2009 року. Реформу було суттєво змінено за результатами всенародного голосування 18 липня 2010 року.
¹² Див.: рис. IV.2.6a в OECD, 2013b.
¹³ <http://www.phenomenaleducation.info/phenomenon-based-learning.html>.
¹⁴ Див.: таблиця С6.1a в OECD, 2017a.
¹⁵ Див.: OECD, 2013a.
¹⁶ Див.: OECD, 2017i.
¹⁷ Тривога може бути пов'язана, звичайно, не тільки з тим, як часто відбувається тестування, а й з іншими його аспектами, що їх не враховують анкети PISA.
¹⁸ Див.: <https://asiasociety.org/global-cities-education-network/japan-recent-trends-education-reform>.
¹⁹ Див.: OECD, 2014b і OECD, 2017e.
²⁰ Див.: Fadel, Trilling and Bialik, 2015.
²¹ Див.: Tan, 2017.
²² Див.: Barber, 2008.
²³ <http://www.globalteacherprize.org/about/>.
²⁴ Див.: Good, 2018.
²⁵ Див.: Hung, 2006.
²⁶ Див.: OECD, 2014c.
²⁷ Див.: OECD, 2009.

- ²⁸ Див.: ОЕСР, 2014с.
- ²⁹ Див.: ОЕСР, 2014с.
- ³⁰ Див.: ОЕСР, 2013с.
- ³¹ <https://www.gov.uk/government/news/network-of-32-maths-hubs-across-england-aims-to-raise-standards>.
- ³² Див. також: <http://www.bbc.co.uk/programmes/b06565zm> and <https://m.youtube.com/watch?v=DYGxAwRUpaI>
- ³³ Див.: ОЕСР, 2016b.
- ³⁴ Там само.
- ³⁵ Див.: <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/shanghai-china-instructional-systems/>.
- ³⁶ Дані, що стосуються цього розділу, див.: ОЕСР, 2017f.
- ³⁷ Див.: <http://www.sici-inspectorates.eu/>.
- ³⁸ Див.: Pont, Nusche and Moorman, 2008.
- ³⁹ Див.: ОЕСР, 2014с.
- ⁴⁰ Див.: ОЕСР, 2013b.
- ⁴¹ Див.: Fullan, 2011.
- ⁴² Див.: ОЕСР, 2013b.
- ⁴³ Див.: ОЕСР, 2014а.
- ⁴⁴ Див.: ОЕСР, 2015f.
- ⁴⁵ Див.: Canadian Language and Literacy Research Network (2009), *Evaluation Report: The Impact of the Literacy and Numeracy Secretariat*, http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/OME_Report09_EN.pdf
- ⁴⁶ Концепцію «Мудрі школи – освічена нація» вперше проголосив прем'єр-міністр Сінгапуру Го Чок Тонг у 1997 році. Вона описує націю розумних і відданих громадян, здатних зарадити викликам майбутнього, а також освітню систему, орієнтовану на потреби 21-го століття. Див.: <https://www.moe.gov.sg/about>.
- ⁴⁷ Див.: ОЕСР, 2016а.
- ⁴⁸ Див.: ОЕСР, 2016b.
- ⁴⁹ Див.: ОЕСР, 2013е щодо деталей в оцінюванні вчителів.
- ⁵⁰ Див.: ОЕСР, 2014с.
- ⁵¹ <https://www.cmec.ca/en/>.
- ⁵² <https://www.kmk.org/>.
- ⁵³ Див.: ОЕСР, 2017а.
- ⁵⁴ Там само.

Розділ 4

- ¹ Див.: Hanushek and Woessmann, 2015b.
- ² <http://www.nytimes.com/2012/03/11/opinion/sunday/friedman-pass-the-books-hold-the-oil.html>.

- ³ Див.: ОЕСР, 2013а.
- ⁴ Див.: ОЕСР, 2017а.
- ⁵ Див.: Raccagnella, 2015.
- ⁶ Див.: ОЕСР, 2017а.
- ⁷ Автор: <https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf>.
- ⁸ Див.: ОЕСР, 2016а.
- ⁹ Див.: Schleicher, 2014 та <http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2014/07/poverty-and-perception-of-poverty-how.html>.
- ¹⁰ Див.: ОЕСР, 2016а.
- ¹¹ Див.: Prensky, 2016.
- ¹² <https://surveys.quagliainstitute.org/>.
- ¹³ Див.: ОЕСР, 2017b.
- ¹⁴ Див.: рис. І.6.14 в ОЕСР, 2016а.
- ¹⁵ Див.: ОЕСР, 2011b.
- ¹⁶ Див.: рис. І.6.14 в ОЕСР, 2016а.
- ¹⁷ Див.: ОЕСР, 2016с.
- ¹⁸ <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/32/section/1>.
- ¹⁹ Див.: частина 4 і <https://www.gov.uk/education/pupil-premium-and-other-school-premiums>.
- ²⁰ Див.: <http://www.oecd.org/edu/School-choice-and-school-vouchers-an-OECD-perspective.pdf>.
- ²¹ Див.: ОЕСР, 2016d.
- ²² Див.: ОЕСР, 2015b.
- ²³ Див.: ОЕСР, 2016b.
- ²⁴ Там само.
- ²⁵ Там само.
- ²⁶ Див.: ОЕСР, 2012b.
- ²⁷ Див.: ОЕСР, 2017b.
- ²⁸ Там само.
- ²⁹ Див.: Epple, Romano and Urquiola, 2015.
- ³⁰ Див.: ОЕСР, 2016а.
- ³¹ Там само.
- ³² У 2000 році парламент Німеччини заснував Комісію з питань міграції.
- ³³ Див.: рис. І.7.13 в ОЕСР, 2016а.
- ³⁴ Див.: ОЕСР, 2016а.
- ³⁵ Там само.
- ³⁶ Там само.
- ³⁷ Див.: ОЕСР, 2015g.
- ³⁸ Див.: ОЕСР, 2017j.
- ³⁹ Див.: ОЕСР, 2015e.
- ⁴⁰ <https://www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2018/01/Drawing-the-Future-FINAL-REPORT.pdf>.

⁴¹ https://m.youtube.com/watch?v=kJP1zPOfq_0.

⁴² Див.: ОЕСР, 2016е.

⁴³ PISA передбачає оцінювання з двох частин, що складається з когнітивного тесту і контекстної анкети. Когнітивне оцінювання досліджує вміння учнів критично аналізувати статті про глобальні проблеми, визначати зовнішні чинники, що впливають на позицію і світогляд, розуміти, як спілкуватися з іншими в міжкультурних контекстах, а також визначати й порівнювати різні способи розв'язання глобальних і міжкультурних проблем. Контекстна анкета запитує учнів, наскільки ті знайомі з глобальними проблемами; наскільки в них розвинені мовленнєві та комунікативні навички, наскільки вони дотримуються певних поглядів і позицій, як-от поваги до людей з різних культурних традицій, і які можливості дає їхня школа для розвитку глобальної компетентності. Крім того, директорів шкіл та вчителів просять описати, як система освіти інтегрує міжнародні та міжкультурні питання у навчальну програму й заняття в класі.

⁴⁴ Див.: <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>.

Розділ 5

¹ Див.: ОЕСР, 2010а.

² Див.: ОЕСР, 2015а.

³ <http://www.corestandards.org/>.

⁴ https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf.

⁵ Див.: <http://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Diagnostic-report-Portugal.pdf>.

⁶ Див.: ОЕСР, 2013с.

⁷ Див.: ОЕСР, 2005.

⁸ Там само.

⁹ Див.: ОЕСР, 2013с.

¹⁰ Їхні зусилля описані в доповіді «Реакція системи державної освіти Данії на коментарі ОЕСР».

¹¹ Міністерство освіти Данії і Rambøll, 2011.

¹² Див.: Alberta Education, 2014, і Hargreaves and Shirley, 2012.

¹³ Див.: ОЕСР, 2014с.

¹⁴ Див.: Barber, 2010.

¹⁵ Дані надали для ОЕСР: організація Education International і Консультативний комітет з питань профспілок (2013): «Аналіз взаємодії профспілок з урядами в галузі освіти і навчання», ОЕСР, 2015а.

Розділ 6

- ¹ Том Бентлі в: «*The responsibility to lead: Education at a global crossroads*», Patron's Oration on 21 August 2017 at the Australian Council of Education Leadership.
- ² Див.: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>.
- ³ Див.: Putnam, 2007.
- ⁴ Див.: ОЕСР, 2017с.
- ⁵ Див.: ОЕСР, 2016е.
- ⁶ Brundtland Commission, 1987.
- ⁷ Див.: <http://www.oecd.org/social/income-distribution-database.htm>.
- ⁸ Див.: Harari, 2016.
- ⁹ Див.: Goldin and Katz, 2007.
- ¹⁰ Див.: ОЕСР, 2017к.
- ¹¹ Див.: Autor and Dorn, 2013.
- ¹² Див.: Echazarra et al., 2016.
- ¹³ Учні, які зазубрюють інформацію, а не використовують стратегії контролю і доповнення, мають менше шансів правильно відповісти на 78 з 84 питань PISA з математики. При цьому що складніша задача, то нижчі шанси на успіх. Запам'ятовування не впливає на результат відповідей на найпростіші запитання. Однак ця стратегія знижує ймовірність правильної відповіді на запитання середньої складності на 10 % (порівняно з іншими навчальними стратегіями), а ймовірність правильної відповіді на найскладніші запитання – на 20 %. Це означає, що учні, які погодилися з твердженнями про стратегії контролю й доповнення під час відповіді на чотири запитання щодо навчальних стратегій, мають утричі вищі шанси на правильну відповідь на п'ять найскладніших запитань PISA з математики, ніж їхні ровесники, які погодилися тільки з тим твердженням, що стосується стратегії запам'ятовування.
- ¹⁴ Частіше використання стратегій доповнення знижує шанси на правильний розв'язок найпростіших математичних завдань (нижче за 480 балів за складністю). При цьому в багатьох випадках стратегія запам'ятовування дає кращі результати, ніж стратегія доповнення. Однак коли йдеться про складніші завдання, учні, які використовують стратегію доповнення, мають вищі шанси на успіх, особливо коли задачі мають понад 600 балів за складністю за шкалою PISA. Стратегія доповнення дає кращі результати, ніж стратегія запам'ятовування, коли йдеться і про задачі середньої складності, а у випадку найскладніших задач – надто тих, що мають понад 700 балів за шкалою PISA, – ефективніша навіть за стратегію контролю.
- ¹⁵ Звіт ЄС із питань трудових ресурсів (European Union Labour Force Survey); цитата з: Nathan, Pratt and Rincon-Aznar, 2015.
- ¹⁶ Див.: ОЕСР, 2016а.

- ¹⁷ У 1996 році п'ятнадцяту Центральну раду з освітніх питань (Shiō Kyōiku Shingikai) запитали, як виглядатиме освітня система Японії у 21-му столітті. Рада представила доповідь, де йшлося про те, що основним принципом освіти має бути «здатність вижити». «Здатність вижити» – це принцип, що намагається зберегти баланс між інтелектуальним, моральним і фізичним вихованням. У 1998 році на основі цієї доповіді переглянули методичні рекомендації для вчителів. Навчальну програму скоротили майже на 30 %, передбачивши в початковій і середній школі «час для інтегрованого навчання».
- ¹⁸ Для огляду див.: http://www.oph.fi/download/151294_ops2016_curriculum_reform_in_finland.pdf.
- ¹⁹ Див.: <https://www.smh.com.au/lifestyle/health-and-wellness/fat-employee-sues-mcdonalds-wins-20101029-176kx.html>; <http://fortune.com/2017/05/19/burned-woman-starbucks-lawsuit/>.
- ²⁰ Див.: <https://www.pisa4u.org/>.
- ²¹ Див.: ОЕСР, 2017h.
- ²² <https://oeb.global/>.
- ²³ Для профілю див.: <https://www.triciawang.com/>.
- ²⁴ Friedman, 2016.
- ²⁵ Для огляду див.: <http://iasculture.org/>.
- ²⁶ Для огляду див.: <https://www.moe.gov.sg/education/secondary/values-in-action>.
- ²⁷ Див.: ОЕСР, 2017a.
- ²⁸ Див.: ОЕСР, 2015d.
- ²⁹ Див. також: ОЕСР, 2013c.
- ³⁰ Див.: ОЕСР, 2014a.
- ³¹ ОЕСР, майбутнє оцінювання.
- ³² Див.: <https://www.varkeyfoundation.org/>.
- ³³ Дані, див.: ОЕСР, 2009.
- ³⁴ <http://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/>.
- ³⁵ Див.: ОЕСР, 2015c.
- ³⁶ <http://www.oecd.org/pisa/pisa-based-test-for-schools/>.
- ³⁷ Див.: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisafordevelopment.htm>.

Література

- Adams, R. (2002), *Country Comparisons in PISA: The Impact of Item Selection*. Available at: <http://www.findanexpert.unimelb.edu.au/individual/publication9377> [Accessed 26 August 2017].
- Alberta Education (2014), *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013: Alberta Report*, Alberta Education, Edmonton.
- Autor, D. and D. Dorn (2013), «The Growth of Low-Skill Service Jobs and the Polarization of the US Labor Market», *American Economic Review*, Vol. 103/5, pp.1553-1597, <https://doi.org/10.1257/aer.103.5.1553>.
- Bandura, A. (2012), *Self-efficacy*, W.H. Freeman, New York.
- Barber, M. (2008), *Instruction to Deliver*, Methuen Publishing Ltd., London.
- Barber, M., A. Moffit and P. Kihn (2011), *Deliverology 101: A Field Guide for Educational Leaders*, Corwin, Thousand Oaks, CA.
- Barro, R. and J. Lee (2013), «A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950-2010», *Journal of Development Economics*, Vol. 104, pp.184-198, <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.10.001>.
- Borgonovi, F. and T. Burns (2015), «The Educational Roots of Trust», *OECD Education Working Papers*, No. 119, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/19939019>.
- Brown, M. (1996), «FIMS and SIMS: The First Two IEA International Mathematics Surveys», in *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, Vol. 3/2, 1996, <https://doi.org/10.1080/0969594960030206>.
- Brundtland Commission (1987), *Our Common Future*, Oxford University Press, Oxford.
- Carroll, J. (1963), «A Model of School Learning», *Teachers College Record*, Vol. 64/8, pp. 723-733. Chen, C. and H. Stevenson (1995), «Motivation and Mathematics Achievement: A Comparative Study of Asian-American, Caucasian-American, and East Asian High School Students», *Child Development*, Vol. 66/4, p. 1215, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00932.x>.

- Chu, L. (2017), *Little Soldiers: An American Boy, a Chinese School, and the Global Race to Achieve*, Harper Collins Publishers, New York.
- Echazarra, A. et al. (2016), «How teachers teach and students learn: Successful strategies for school», OECD Education Working Papers, No. 130, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5jm29kpt0xxx-en>.
- Epple, D., E. Romano and M. Urquiola (2015), *School Vouchers*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Fadel, C., B. Trilling and M. Bialik (2015), *Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed*, The Center for Curriculum Redesign, Boston.
- Fullan, M. (2011), *Change Leader: Learning to Do What Matters Most*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Friedman, T.L. (2016), *Thank You for Being Late: An Optimist's Guide to Thriving in the Age of Accelerations*, Farrar, Straus and Giroux, New York.
- Goldin, C. and L. Katz (2007), *The Race between Education and Technology*, National Bureau of Economic Research. Cambridge, MA.
- Goldin, I. and C. Kutarna (2016), *Age of Discovery: Navigating the Risks and Rewards of Our New Renaissance*, St. Martin's Press, New York.
- Good, T. and A. Lavigne (2018), *Looking in Classrooms*, Routledge, New York.
- Goodwin, L., E. Low and L. Darling-Hammond (2017), *Empowered Educators in Singapore: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Griffin, P. and E. Care (2015), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Springer Dordrecht, New York.
- Hanushek, E. and L. Woessmann (2015a), *The Knowledge Capital of Nations*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Hanushek, E. and L. Woessmann (2015b), *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264234833-en>.
- Hanushek, E., M. Piopiunik and S. Wiederhold (2014), *The Value of Smarter Teachers*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Harari, Y.N. (2016), *Homo Deus: A Brief History of Tomorrow*, Harville Secker, London.
- Hargreaves, A. and D. Shirley (2012), *The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Hung, D., S.C. Tan and T.S. Koh (2006), «From Traditional to Constructivist Epistemologies: A Proposed Theoretical Framework Based on Activity Theory for Learning Communities», *Journal of Interactive Learning Research*, Vol 17/1, pp. 37-55. 17(1), 37-55.
- Husen, T. (Ed.) (1967), *International Study of Achievement in Mathematics: A Comparison of Twelve Countries*, Vols. 1 and 2, Almqvist and Wiksell, Stockholm.
- Leadbeater, C. (2016), *The Problem Solvers: The teachers, the students and the radically disruptive nuns who are leading a global learning movement*, Pearson, London.

- Martin, M. and I. Mullis (2013), *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*, TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA.
- McInerney, D. and S. Van Etten (2004), *Big Theories Revisited*, Information Age Publishing, Greenwich, CT.
- Nathan, M., A. Pratt and A. Rincon-Aznar (2015), *Creative Economy Employment in the European Union and the United Kingdom: A Comparative Analysis*, Nesta, London.
- OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>.
- OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS 2008*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>.
- OECD (2010a), *Making Reform Happen: Lessons from OECD Countries*, 11th ed., OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086296-en>.
- OECD (2010b), *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>.
- OECD (2011a), *Quality Time for Students: Learning In and Out of School*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087057-en>.
- OECD (2011b), *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>.
- OECD (2011c), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>.
- OECD (2012a), *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264187528-en>.
- OECD (2012b), *Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socio-economic Profile*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264175006-en>.
- OECD (2013a), *OECD Skills Outlook: First Results from the Survey Of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.
- OECD (2013b), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.
- OECD (2013c), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- OECD (2013d), *PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II): Giving Every Student the Chance to Succeed*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en>.
- OECD (2013e), *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264193864-en>.
- OECD (2014a), *Measuring Innovation in Education: A New Perspective*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en>.

- OECD (2014b), *PISA 2012 Results: Students and Money (Volume VI): Financial Literacy Skills for the 21st Century*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208094-en>.
- OECD (2014c), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- OECD (2014d), *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I): Student Performance in Mathematics, Reading and Science, Revised edition*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en>.
- OECD (2015a), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>.
- OECD (2015b), *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective*, Електронний ресурс: <http://www.oecd.org/edu/school/Improving-Schools-in-Sweden.pdf> [Режим доступу: 26 серпня 2017 р.].
- OECD (2015c), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>.
- OECD (2015d), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>.
- OECD (2015e), *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>.
- OECD (2015f), *Schooling Redesigned: Towards Innovative Learning Systems*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264245914-en>.
- OECD (2015g), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>.
- OECD (2016a), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>.
- OECD (2016b), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.
- OECD (2016c), *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en>.
- OECD (2016d), *Netherlands 2016: Foundations for the Future, Reviews of National Policies for Education*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264257658-en>.
- OECD (2016e), *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en>.
- OECD (2017a), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>.
- OECD (2017b), *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en>.
- OECD (2017c), *OECD Skills Outlook 2017: Skills and Global Value Chains*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273351-en>.

- OECD (2017d), PISA 4 U, електронний ресурс: <https://www.pisa4u.org/>.
- OECD (2017e), PISA 2015 Results (Volume IV): Students' Financial Literacy, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264270282-en>.
- OECD (2017f), PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>.
- OECD (2017g), The OECD Handbook for Innovative Learning Environments, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264277274-en>.
- OECD (2017h), PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264285521-en>.
- OECD (2017i), «Is too much testing bad for student performance and well-being?», PISA in Focus, No. 79, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/22260919>.
- OECD (2017j), Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en>.
- OECD (2017k), Computers and the Future of Skill Demand, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264284395-en>.
- Paccagnella, M. (2015), «Skills and Wage Inequality: Evidence from PIAAC», OECD Education Working Papers, No. 114, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5js4xfgl4ks0-en>.
- Pont, B., D. Nusche and H. Moorman (2008), Improving School Leadership (Volume 1): Policy and Practice, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264044715-en>.
- Putnam, R. D. (2007), Bowling Alone, Simon and Schuster, New York.
- Presnky, M. (2016), Education to Better Their World: Unleashing the Power of 21st-Century Kids, Teachers College Press, New York.
- Rambøll (2011), Country Background Report for Denmark, prepared for the OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes, Aarhus, електронний ресурс: <http://www.oecd.org/edu/evaluationpolicy>.
- Schleicher, A. (2014), «Poverty and the Perception of Poverty: How Both Matter for Schooling Outcomes», електронний ресурс: <http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2014/07/poverty-and-perception-of-poverty-how.html> [Режим доступу: 26 серпня 2017 р.].
- Schleicher, A. (2017), Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World, OECD publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en>.
- Schleicher, A. (2017), «What teachers know and how that compares with college graduates around the world», електронний ресурс: <http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2013/11/what-teachers-know-and-how-that.html> [Режим доступу: 26 серпня 2017 р.].
- Seldon, A. (2007), Blair's Britain, Cambridge University Press, Cambridge.
- Slavin, R. (1987), Grouping for Instruction, Center for Research on Elementary and Middle Schools, Johns Hopkins University, Baltimore.

Tan, O. et al. (2017), Educational Psychology: An Asia Edition, Cengage Learning Asia Ltd., Singapore.

Weiner, B. (2004), «Attribution Theory Revisited: Transforming Cultural Plurality into Theoretical Unity», in D. McInerney and S. Van Etten, eds., Big Theories Revisited: Research on Socio-Cultural Influences on Motivation and Learning, Information Age Publishing, Greenwich, CT.

ПРО АВТОРА

Андреас Шлейхер – директор з освітніх питань в Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР). Ініціатор і керівник Програми міжнародного оцінювання учнів (PISA) та інших міжнародних інструментів, які створили глобальну платформу, що допомагає розробникам політики, дослідникам і педагогам з різних країн і культур впроваджувати інновації й трансформувати освітню політику і практику. Упродовж понад як двадцяти років Шлейхер співпрацює з міністрами й лідерами освітньої галузі по всьому світу, щоб поліпшувати доступ до освіти та її якість. Колишній міністр освіти США Арне Дункан сказав, що Шлейхер «... розуміє глобальні проблеми й виклики так само добре, а то ще й краще, ніж будь-хто, кого я зустрів, і каже мені правду» (*The Atlantic*, липень 2011). Колишній держсекретар Великої Британії з питань освіти Майкл Гоув назвав Шлейхера «найважливішою особою в британській освіті», хоча той є німцем і живе у Франції. Шлейхер – лауреат численних нагород і премій, зокрема премії імені Теодора Гойса, яку присуджують за «взірцеву демократичну діяльність». Почесний професор Гейдельберзького університету.

Андреас Шлейхер
Найкращий клас у світі:
як створити освітню систему
21-го століття

Переклад з англійської
Ганни Лелів

Редактор
Ірина Новіцька

Художньо-технічний редактор
Анна Гіренко

Верстка
Андрія Василіва

Видавництво “Літопис”
вул. Костюшка, 2
79007 м. Львів
тел./факс (032) 2553431
litopys@ukr.net
www.litopys.lviv.ua
<http://facebook.com/litopys.lviv>

Свідоцтво про державну реєстрацію:
серія ДК №426 від 19.04.2001

Формат 70x100 ¹/₁₆
Гарнітура Minion Pro
Папір офсетний
Офсетний друк



© Russell Sach

Ніхто не знає більше про освіту, ніж Андреас Шлейхер. Крапка. Вперше він зібрав в одній книжці досвід і знання, накопичені протягом двадцяти років. Цю книжку повинні прочитати політики, освітні чиновники і всі, хто хоче знати, як школи можуть адаптуватися до сучасного світу і допомагати всім дітям вчитися думати самотужки.

– Аманда Ріплі, авторка книжки “Розумники: як виховати успішну особистість”, бестселера за версією часопису “Нью-Йорк Таймс”



[Шлейхер] ... охоплює все найважливіші питання. Він стежить за тим, що відбувається на місцевому рівні, й розробляє рішення спільно з різними лідерами на всіх рівнях системи і в різних громадах.

– Майкл Фуллан, директор організації *Global Leadership*, автор книжки “Як нова педагогіка відкриває шлях до глибинного навчання”



Кожен лідер, який справді прагне поліпшити учнівську успішність, повинен прочитати цю книжку, що спирається на конкретні дані.

– Джеб Буш, сорок третій губернатор Флориди, засновник і голова організації *Foundation for Excellence in Education*



... обов’язкова книжка для тих, хто прагне створити майбутнє, в якому всі матимуть рівні економічні можливості.

– Клаус Шваб, засновник і президент Всесвітнього економічного форуму



Фото на обкладинці:
учні школи-ліцею «Імпульс» №161 м. Харкова