

Edukacja

Jak najlepiej doskonalone
systemy szkolne na świecie
stają się jeszcze lepsze 😊

Polskie wydanie przygotowano w ramach programu Szkoła Ucząca Się prowadzonego przez
Centrum Edukacji Obywatelskiej i Polsko-Amerykańską Fundację Wolności



-CEO-
CENTRUM EDUKACJI
OBYWATELSKIEJ


POLSKO-AMERYKAŃSKA
FUNDACJA WOLNOŚCI

POLISH-AMERICAN
FREEDOM FOUNDATION



Autorzy

Mona Mourshed | Chinezi Chijioke | Michael Barber



Autorzy serdecznie dziękują ponad 200 osobom, z którymi rozmawiali, przygotowując ten raport: liderom systemów edukacji, urzędnikom i nauczycielom. Radą i opiniami wspierali nas także następujący liderzy i eksperci: KK Chan, John Deasy, Michael Fullan, S. Gopinathan, Peter Hill, Alan Kantrow, Lee Sing Kong, Tom Payzant, Andreas Schleicher i Tan Ching Yee – dziękujemy. Jesteśmy także głęboko wdzięczni naszym kolegom Emanowi Batainehowi i Hishamowi Zarce za zaangażowanie i istotny wkład oraz naszemu wydawcy, Iwanowi Hutnikowi. Bez was ten raport by nie powstał. Cennej pomocy przy wywiadach udzielili nam: Akshay Alladi, Byron Auguste, Tara Azimi, Alexander Busarov, Li-Kai Chen, Marcos Cruz, Sidnei Franco, Andrew Moffit, Michael Okrob i Ramya Venkataraman, za co należą się im podziękowania. Na końcu chcielibyśmy podziękować Nicholasowi Dehaneyowi za jego kreatywny projekt.



Podziękowania

Spis treści

| | | | |
|---|----|---|-----|
| Przedmowa do wydania polskiego | 8 | 3. Zapewnienie trwałości interwencji | 81 |
| Przedmowa | 10 | Praktyka współpracy: interfejs użytkownika | 84 |
| Słowo wstępne | 12 | Warstwa pośrednicząca: program operacyjny | 91 |
| Wstęp i przedstawienie głównych elementów raportu | 15 | Budowanie jutra: centralny procesor | 97 |
| Metoda | 17 | | |
| Mnóstwo energii, nikłe efekty | 20 | 4. Impuls | 101 |
| Jak się tam znaleźć | 24 | W drogę | 103 |
| | | Nigdy nie marnuj okazji, jaką daje dobry kryzys | 105 |
| 1. Interwencja | 31 | Nigdzie się nie ukryjesz | 106 |
| Po drugiej stronie lustra | 33 | Wejście na scenę we właściwym momencie | 109 |
| To kwestia systemu, a nie pojedynczych elementów | 37 | Zbiór strategii nowego lidera | 110 |
| Od ścisłych procedur do uwolnienia kreatywności | 52 | Pozostanie u władzy | 118 |
| Wspólne, ale różne | 61 | | |
| 2. Kontekst interwencji | 69 | 5. Zakończenie | 121 |
| Raczej przekonywać, niż nakazywać | 71 | Dodatek | 127 |
| Czym należy się kierować, nakazując, a czym, przekonując | 71 | Przypisy | 137 |
| | | Słowniczki | 140 |



Przedmowa do wydania polskiego

Oddajemy w Państwa ręce kolejny raport edukacyjny międzynarodowej firmy doradczej McKinsey & Company *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*. To cenna publikacja, która może zainteresować wszystkich zajmujących się oświatą. Mamy nadzieję, iż zostanie ona zauważona w Polsce – nasz kraj został w niej wyróżniony za wyraźną i trwałą poprawę wyników kształcenia uczniów po roku 2000, widoczną w kolejnych badaniach PISA. Liczymy na to, że raport ten wywoła dyskusje edukacyjne i zostanie wykorzystany przy planowaniu całościowych działań poprawiających pracę polskiej oświaty.

Autorzy raportu analizowali reformy w wybranych systemach oświatowych na świecie, które wykazują stałą i znaczącą poprawę wyników nauczania. Wskazali podobieństwa i różnice we wprowadzanych przez te systemy zmianach, zarysowali uniwersalny wzorzec podejmowanych działań.

Raport ma przełomowe znaczenie dla tworzenia systemowych strategii zmian edukacyjnych, gdyż pokazuje, jakie interwencje są korzystne na odpowiednim etapie rozwoju systemu oświaty. W przekonujący sposób wprowadza do myślenia o reformach dwie proste koncepcje. Pierwsza z nich dotyczy poziomów rozwoju systemów oświatowych i wskazuje sposoby określania, na jakim etapie znajdują się poszczególne systemy dążące do poprawy. Druga koncepcja ma istotne znaczenie praktyczne. Zgodnie z nią dla każdego poziomu rozwoju można wyróżnić charakterystyczny zbiór oddziaływań, nazwanych w raporcie interwencjami. Są to zarówno oddziaływania systemowe, specyficzne dla poszczególnych poziomów, jak i te, które występują na wszystkich poziomach.

Fakt uwzględnienia w raporcie polskiej oświaty ułatwia korzystanie z tej publikacji. Na podstawie analiz i informacji o polskich reformach autorzy raportu uznali, że pomiędzy rokiem 2000 a 2002 w Polsce udało się stworzyć solidne fundamenty systemu edukacyjnego i przejść z poziomu przeciętnego na dobry. Polska po 2003 roku znalazła się wśród systemów będących na drodze od dobrego do bardzo dobrego, które charakteryzuje nacisk na rozwój zawodowy nauczycieli. To bardzo pozytywna ocena. Na tym poziomie były między innymi: w latach 1989–1998 Singapur, w latach 2000–2005 niemiecka Saksonia.

Jak dalej powinniśmy modernizować pracę polskich szkół? To pytanie, które musi sobie zadać polskie ministerstwo edukacji i liderzy społeczni oraz wszyscy myślący strategicznie o polskiej oświacie. Raport dowodzi, że poprawa oświaty zależy nie od nakładów pieniężnych na nią wydawanych, ale od trafności wyboru interwencji właściwych dla danego poziomu rozwoju systemu oraz postaw i zachowań liderów politycznych i edukacyjnych. W centrum uwagi powinna znaleźć się skuteczność uczenia się uczniów i to, od czego ona zależy, czyli efektywność metod nauczania.

Liderzy reform dostosowują strategiczne interwencje do konkretnych warunków historycznych, społecznych i politycznych. Pożądane jest pozyskanie uczestników i sojuszników reform: nauczycieli, dyrektorów szkół, administracji oświatowej, akademików, związków zawodowych, organizacji pozarządowych, opinii publicznej oraz samych uczniów. A w przypadku Polski – również samorządów terytorialnych.

Wskazówki, jak przejść do następnego etapu rozwoju i przykładowe zestawy interwencji są ważne nie tylko dla decydentów, ale również dla wszystkich instytucji i organizacji zaangażowanych w zmiany edukacyjne. Centrum Edukacji Obywatelskiej od 20 lat prowadzi działania, których celem i ambicją jest poprawa polskiej edukacji. W realizowanym od 2000 roku wspólnie z Polsko-Amerykańską Fundacją Wolności programie Szkoła Ucząca Się pomagamy placówkom oświatowym poprawiać efektywność nauczania. Dlatego tak ważne są dla nas pytania, jakie stawia raport, a także płynące z niego wnioski.

Najcenniejsze w raporcie są kwestie dotyczące właściwych dla dzisiejszej oświaty w Polsce „sterowników zmian”¹. Od nich między innymi zależeć będzie, czy w przyszłych badaniach polska oświata znajdzie się wśród systemów przechodzących od poziomu bardzo dobrego do wspaniałego.

Jacek Strzemieczny
prezes Centrum Edukacji Obywatelskiej

¹ Z przedstawianego raportu skorzystał Michael Fullan, wprowadzając do edukacji koncepcję *właściwych sterowników*. Michael Fullan, *Choosing the wrong drivers for whole system reform*, Seminar Series Paper, No. 204, April 2011, Centre for Strategic Education, Victoria 2011.



Przedmowa

Ostatnio coraz częściej mamy do czynienia z rosnącą potrzebą zrozumienia i zrealizowania tego, co nazywam „reformą całego systemu” – jak poprawić jakość wszystkich szkół w dystrykcie, regionie, stanie, prowincji kraju. Od wielu lat wiemy, że lepsza edukacja jest kluczem do społecznej i globalnej produktywności oraz dobrobytu indywidualnego i społecznego. Jednak dopiero od niedawna zaczęliśmy zadawać sobie pytania o sposób na skuteczną reformę całego systemu. Jakie drogi i jakie punkty wyjścia przyniosą najlepsze rezultaty w rozsądnych ramach czasowych? Jak można podnieść poprzeczkę i zniwelować różnice pomiędzy uczniami?

Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze – raport opisujący działania 20 systemów edukacji – wnosi istotny wkład w zrozumienie tego ważnego globalnego problemu. Bazując na badaniu z 2007 r., ten wyjątkowy raport firmy McKinsey z większą precyzją wnika w istotę procesu. Dzieli systemy według punktów wyjścia dla reform i postępów w ich realizacji. Etapy rozwoju – od słabego do przeciętnego, od przeciętnego do dobrego, od dobrego do bardzo dobrego i od bardzo dobrego do wspaniałego – łączą się z kolei z zestawem interwencji właściwych dla danego kontekstu. W każdym przypadku widać wyraźnie, że wszystkie doskonalące się systemy, nawet jeśli ich sytuacja wyjściowa była słaba, są kierowane przez liderów świadomych tego, że jest to „kwestia systemu, a nie pojedynczych elementów”. Składa się na to kilka istotnych czynników, które razem tworzą klimat powszechnego doskonalenia.

Poznajemy zestawy interwencji – inne dla systemów startujących od słabych podstaw, a inne dla tych, które już osiągnęły znaczący sukces. Widzimy ścieżki rozwoju dla poszczególnych kontekstów. Dostrzegamy, co jest impulsem inicjującym zmiany systemu, jakie specyficzne strategie przynoszą przełom, jakie działania prowadzą do stałej poprawy, w jaki sposób systemy mogą utrzymać korzystny trend, a w szczególności, jak osiągnąć następny etap rozwoju.

Od 1997 r. pracuję nad zmianami systemów szkolnictwa w różnych kontekstach, a od 2003 r. bezpośrednio wspieram kierowanie całościową reformą edukacji w prowincji Ontario. Na podstawie tych doświadczeń mogę powiedzieć, że raport *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze* wniósł znaczący wkład w ten ważny, dynamicznie rozwijający się obszar. Nie mógł pojawić się w bardziej odpowiednim momencie. Na całym świecie obserwujemy intensywne, czynne zainteresowanie Programem Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA), koordynowanym przez OECD. PISA nie dotyczy już tylko wyników nauczania. Liderzy programu coraz wyraźniej dostrzegają to, co kryje się za liczbami, i formułują kluczowe spostrzeżenia i pytania. Raport *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze* idzie dalej, znacznie dalej, obrazując mechanizmy skutecznych reform na różnych etapach rozwoju szkolnictwa.

Nie jest to jeszcze nawałnica, ale coś wisi w powietrzu. Niniejszy raport jest bezcenny dla decydentów i liderów szkolnych systemów, którzy tworzą lub powinni tworzyć plan ich doskonalenia. Ze swoją bazą stosowanych interwencji dostarcza bardzo użytecznego, analitycznego narzędzia pomagającego kierować takim procesem. Wywoła falę dalszych reform, a towarzyszące im analizy, dzięki specyficznym ramom interpretacji, pomogą nam oceniać te wysiłki i wyciągać z nich wnioski.

Świat musi wiedzieć, jaką naukę powinny odebrać systemy będące na różnych etapach rozwoju, jeśli chodzi o to, „co” i „jak” reformować. To nie jest zwykły raport. Zostały w nim uchwycone działania realizowane w czasie rzeczywistym. Dzięki swojej przejrzystości i istotnym spostrzeżeniom doprowadzi do błyskawicznego rozwoju całego obszaru związanego z reformami systemowymi.

Michael Fullan
Professor Emeritus, University of Toronto
Specjalny doradca ds. edukacji premiera Ontario



W 2007 roku firma McKinsey & Company stworzyła raport opisujący cechy wspólne najlepszych systemów szkolnych, zatytułowany *Jak najlepsze systemy szkolne na świecie stały się najlepsze (How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top)*. W rozmowach z decydentami i liderami edukacji na całym świecie wciąż pojawiało się pytanie: Co trzeba zrobić, aby z przeciętnego stać się systemem bardzo dobrym? Liderzy, z którymi rozmawialiśmy, chcieli także wiedzieć, które aspekty reform są uniwersalne, a które zależą od kontekstu. Mając na uwadze te pytania, zdecydowaliśmy się przeprowadzić badania, które pomogą nam zrozumieć proces transformacji systemów szkolnych.

Raport ten jest owocem tych prac.

Skupiliśmy się na analizie doświadczeń 20 systemów szkolnych z całego świata, które zanotowały znaczące, trwałe i powszechne osiągnięcia mierzone krajowymi lub międzynarodowymi testami. W dodatku

do raportu opisujemy szczegółowo kryteria, którymi kierowaliśmy się przy wyborze systemów szkolnych, oraz strukturę naszej bazy danych, którą stworzyliśmy, aby opisać doświadczenia związane z podjęciem niemal 575 interwencji systemowych w naszej grupie badawczej. Chcieliśmy dokładnie zrozumieć, które interwencje przeprowadzano w każdym z opisywanych przez nas systemów i kiedy to się działo, oraz w jaki sposób interwencje te wpływały na siebie nawzajem i na szerszy kontekst systemu, czego rezultatem stały się lepsze warunki dla uczniów.

W naszej grupie badawczej znalazły się systemy, które podjęły drogę doskonalenia, będąc na różnych etapach: od słabego do przeciętnego, od przeciętnego do dobrego, od dobrego do bardzo dobrego i od bardzo dobrego do wspaniałego¹. Z kolei etapy te umiejscowiliśmy na uniwersalnej skali, stworzonej poprzez znormalizowanie skali zastosowanych w kilku różnych międzynarodowych badaniach osiągnięć uczniów, opisywanych w literaturze fachowej. Wyniki naszych



Słowo wstępne

analiz to nie tylko czysta teoria, oderwane od życia, abstrakcyjne ćwiczenia statystyczne. Oprócz danych ilościowych i danych pochodzących z międzynarodowych badań wykorzystaliśmy także wywiady z ponad 200 liderami i pracownikami systemów, a także wnioski z wizyt w 20 opisanych tu miejscach, gdzie oglądaliśmy systemy w działaniu.

Podczas pracy mieliśmy wielką przyjemność i zaszczyt spotykać się z ciężko pracującymi i utalentowanymi liderami systemów i pedagogami na całym świecie. Wszyscy oni hojnie ofiarowali nam swój czas i umożliwili przyjrzenie się bez przeszkód i upiększeń temu, co poprawiło jakość ich systemu. Mamy wiele niezapomnianych przeżyć związanych z naszymi badaniami w terenie – przedstawiciele niektórych systemów, mających długą historię doskonalenia się, umawiali nas na spotkania z twórcami reform, którzy kierowali systemem przez ostatnich 15–25 lat, nierzadko „wyciągając ich” w tym celu z emerytury. W innych systemach ministrowie edukacji i szefowie

związków nauczycielskich zasiadali razem w pokoju, aby przedstawić nam jak najpełniejszy, prawdziwy obraz współpracy i napięć, jakie pojawiały się na ich drodze doskonalenia się. Jeszcze w innych systemach, dzięki możliwości odwiedzenia różnych dystryktów i szkół, mieliśmy okazję usłyszeć opowieści o doskonaleniu się z pierwszej linii frontu. Wielu liderów używało obrazowego języka: na Litwie usłyszeliśmy o „zupie”, a w Hongkongu o „tajfunie”. Chcemy podziękować wszystkim, których spotkaliśmy, przeprowadzając nasze badania. Mamy nadzieję, że wierne odzwierciedlamy tu ich spostrzeżenia.

W raporcie tym zastosowaliśmy metodę, która ma pomóc decydom, liderom systemów i pedagogom zrozumieć, jak systemy mające podobne warunki wyjściowe do ich własnych wytyczyły drogę wiodącą do doskonałości. Dziękując lekcjami wyniesionymi z takich doświadczeń, mamy nadzieję, że ostatecznymi beneficjentami naszego wspólnego wysiłku podjętego w celu poprawy jakości szkoły będą nasze dzieci.

A photograph of a person's hand and part of their face, looking up and pointing towards a ceiling. The ceiling is white and features a grid of small, square, recessed light fixtures. A single, larger, square light fixture is visible on the right side of the ceiling. The person is wearing a dark blue long-sleeved shirt. The background is a plain, light-colored wall.

Wstęp i przedstawienie głównych elementów raportu

Niemal każdy kraj w ciągu ostatnich dwóch dekad podjął reformę systemu oświaty, jednak tylko nielicznym udało się poprawić swój system – ze słabego na przeciętny, dobry, bardzo dobry czy wspaniały. W raporcie tym przyglądamy się bliżej 20 systemom oświaty z różnych części świata, o różnej sytuacji wyjściowej, którym udało się zanotować znaczącą, trwałą i powszechną poprawę wyników uczniów. Zastanawiamy się, co takiego zrobiły, że odniosły sukces, podczas gdy wielu się to nie udało. Podejmując się sporządzenia tego raportu, chcieliśmy zrozumieć, które elementy są specyficzne dla poszczególnych systemów, a które mają szersze czy uniwersalne znaczenie. Mamy nadzieję, że nasze wnioski pomogą innym systemom i liderom oświaty powtórzyć opisane tu sukcesy.

Niewiele jest rzeczy równie istotnych dla przyszłości świata jak jakość edukacji naszych dzieci. To ważny czynnik motywujący do działania większość liderów systemów edukacji na całym świecie. Rozmawialiśmy z twórcami reform w wielu krajach. To osoby, którym naprawdę zależy na poprawie wyników nauczania. Ale rozmawiając z nimi, odkryliśmy coś jeszcze – ludzie ci pragną poszerzyć swoją wiedzę i dowiedzieć się, jak jeszcze efektywniej modernizować oświatę. Mamy nadzieję, że raport ten choć trochę im w tym pomoże.

Od początku zakładaliśmy, że reformatorzy światowych systemów edukacji podejmują takie zabiegi interwencyjne, które wydają się możliwe do przeprowadzenia w danym systemie. Wszyscy liderzy, z którymi rozmawialiśmy, przyznali, że wprowadzanie reform wymaga dyscypliny i stałego postępu, jednak tylko nieliczni wiedzieli, co zdecydowało o ich sukcesie – większość nie miała na ten temat żadnej teorii. Nieliczni zdawali sobie sprawę, w jaki sposób wszystkie wprowadzone zmiany złożyły się na całość. Niektórzy sądzili nawet, że o ich sukcesie zadecydowały przypadek lub szczęście.

Ten brak ogólnego spojrzenia na całość reform nas nie dziwi. Systemy edukacji są bardzo skomplikowane i mają do zrealizowania odmienne cele. Nie ma dwóch takich samych systemów stojących przed takimi samymi wyzwaniami, trudno więc jest znaleźć wzajemne powiązania i zamiast wielu szczegółowych rozwiązań, dostrzec sedno reform. Poza tym systemy edukacyjne podlegają ciągłym zmianom i to, co sprawdziło się w przeszłości, może nie działać teraz.

Nasza analiza pokazuje, że pomimo różnych kontekstów, wszystkie doskonalące się systemy wybrały podobny zestaw interwencji, odpowiedni do swojego etapu rozwoju. Nie znaczy to, że kontekst, w jakim funkcjonują, nie ma znaczenia, ale z naszego badania wynika, że odgrywa on rolę drugorzędną. Najważniejsza wydaje się prawidłowa baza. W raporcie staramy się wyróżnić poszczególne elementy, które sprawiają, że systemy szkolne stają się coraz lepsze, a także dokładnie zanalizować, czego jeden system może nauczyć się od drugiego oraz jak dopasować te rozwiązania do specyficznego, lokalnego kontekstu.

Metoda

Proces wyboru systemów szkolnych opisanych w tym raporcie był dwustopniowy. Najpierw wybraliśmy te systemy, które zanotowały znaczącą, ciągłą i powszechną poprawę wyników nauczania, uwzględnioną w krajowych i międzynarodowych testach sprawdzających osiągnięcia uczniów począwszy od 1980 roku do dziś. Następnie podzieliliśmy wybrane systemy na dwie kategorie, aby w raporcie były reprezentowane zarówno kraje rozwinięte, jak i rozwijające się. Pierwsza grupa, którą nazwaliśmy stale doskonalącą się (*sustained improvers*), obejmuje systemy, które w ciągu co najmniej pięciu lat zanotowały stałą poprawę wyników uczniów, obejmującą różne dane i przedmioty. W zespole tym znalazły się systemy m.in. z Singapuru, Ontario i Polski. Drugi zestaw nazwaliśmy obiecującymi początkującymi (*promising starts*). Znalazły się w niej systemy z państw lub obszarów rozwijających się, które podjęły udokumentowane reformy stosunkowo niedawno, ale zanotowały znaczącą poprawę wyników w ciągu ostatnich dwóch, trzech lat. W grupie tej znalazły się systemy z Madhya Pradesh (Indie), Minas Gerais (Brazylia) i Western Cape (Republika Południowej Afryki). Obiecujący początkujący nie osiągają wysokich wyników i tylko niektóre z tych systemów uczestniczą w międzynarodowych testach, ale rozpoczęły one zaplanowane na dużą skalę reformy, stosując przy tym innowacyjne techniki, które spowodowały znaczącą (a czasem nadzwyczajną) poprawę wyników, która w krótkim czasie uwidoczniła się w krajowych testach.

Kolejnym etapem było wybranie spośród doskonalących się systemów szerokiej i zróżnicowanej grupy badawczej (rys. 1). Nasza próba obejmuje zarówno systemy duże, jak i małe, scentralizowane oraz zdecentralizowane, publiczne i prywatne. Wybrane przez nas systemy pochodzą z pięciu kontynentów i reprezentują różne sytuacje wyjściowe (rys. 2). Szczegółowy opis naszej metodologii można znaleźć w załączniku. ➔

Rysunek 1

Nasza grupa systemów szkolnych obejmuje systemy stale doskonalące się i obiecujące początkujące

Stale doskonalące się:
Systemy, które stale doskonalą się w 3 lub więcej punktach na przestrzeni co najmniej 5 lat.

Obiecujące początkujące:
Systemy, które rozpoczęły doskonalenie, a poprawa nastąpiła w 2 punktach lub w okresie krótszym niż 5 lat.

| Systemy | Początek reform ¹ | Dane dotyczące oceny uczniów. Okres oceny ² | Stale doskonalące się | Obiecujące początkujące |
|----------------------------------|------------------------------|--|-----------------------|-------------------------|
| 1. Singapur | 1979 | 1983–2007 | ✓ | |
| 2. Hongkong | 1980 | 1983–2007 | ✓ | |
| 3. Korea Południowa | 1998 | 1983–2007 | ✓ | |
| 4. Ontario, Kanada | 2003 | 2003–2009 | ✓ | |
| 5. Saksonia, Niemcy | 1992 | 2000–2006 | ✓ | |
| 6. Anglia | 1997 | 1995–2007 | ✓ | |
| 7. Łotwa | 1990 | 1995–2007 | ✓ | |
| 8. Litwa | 1990 | 1995–2007 | ✓ | |
| 9. Słowenia | 1992 | 1995–2007 | ✓ | |
| 10. Polska | 1998 | 2000–2006 | ✓ | |
| 11. Aspire Public Schools, USA | 1999 | 2002–2008 | ✓ | |
| 12. Long Beach, CA, USA | 1992 | 2002–2009 | ✓ | |
| 13. Boston, MA, USA ³ | 1995 | 2003–2009 | ✓ | |
| 14. Armenia | 1995 | 2003–2007 | | ✓ |
| 15. Western Cape, RPA | 2001 | 2003–2007 | | ✓ |
| 16. Chile | 1994 | 2001–2006 | | ✓ |
| 17. Minas Gerais, Brazylia | 2003 | 2006–2008 | | ✓ |
| 18. Madhya Pradesh, Indie | 2005 | 2006–2010 | | ✓ |
| 19. Ghana | 2003 | 2003–2007 | | ✓ |
| 20. Jordania | 2000 | 1999–2007 | | ✓ |

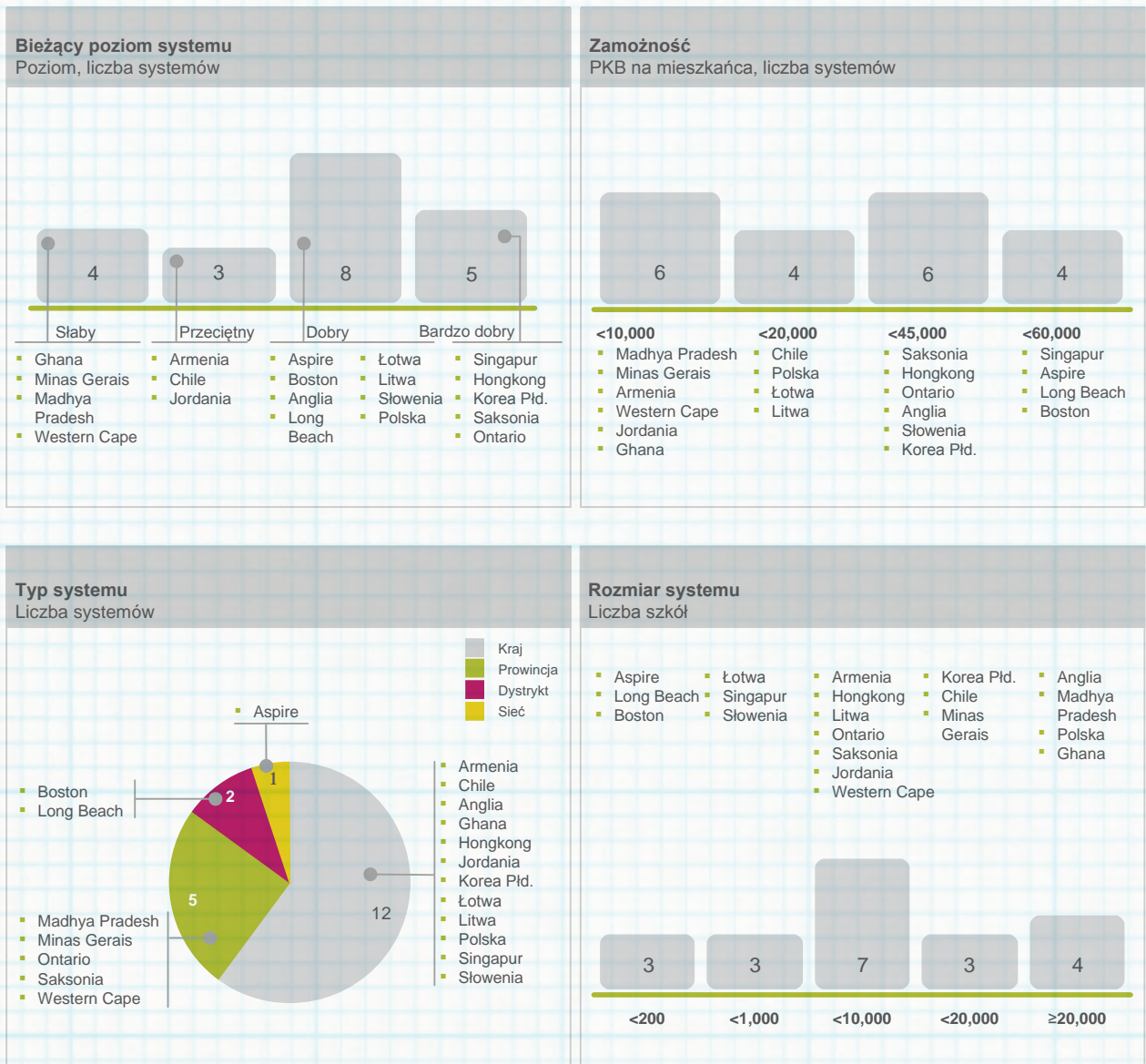
¹ Początek reform określiliśmy na podstawie dat podanych podczas rozmów przez liderów systemów. Dаты te wyznaczają początek katalogów interwencji w bazie.

² Lata, których dotyczą dostępne dane opisujące wyniki uczniów w danym okresie reform.

³ Początkowo zainteresowaliśmy się Bostonem w kontekście reform stanu Massachusetts. Wyniki NAEP dla Massachusetts także wskazują, że stan ten w latach 1998–2007 był stale doskonalący się w dziedzinie matematyki i czytania.

ŹRÓDŁO: Baza interwencji McKinsey & Company.

Rysunek 2 Wybrane przez nas systemy są zróżnicowane



ŹRÓDŁO: Baza interwencji McKinsey & Company.

Podstawą naszej analizy jest rozbudowana baza danych. Poprosiliśmy przedstawicieli doskonalących się systemów o wypisanie w porządku chronologicznym wszystkich najważniejszych interwencji podjętych w okresie reformy². Dzięki temu uzyskaliśmy bazę zawierającą 575 interwencji przeprowadzonych w 20 systemach. Interwencje te podzieliliśmy na dziesięć obszarów działania (np. rozwój zawodowy, odpowiedzialność, model uczenia się). Później wyróżniliśmy podkategorie, np. kategoria odpowiedzialność uzyskała podkategorie: ocena wyników, inspekcje szkolne, samoocena. W sumie powstało 60 podkategorii. Podejmowane działania podzieliliśmy także pod kątem zmian w strukturze, zasobach czy procesie oraz wpływu na poszczególnych przedstawicieli systemu szkolnego (np. dyrektora, nauczyciela, ucznia).

Aby zanalizować dane, musieliśmy je porównać. Wybrane przez nas systemy przy różnych okazjach, głównie w latach 1995–2010, uczestniczyły w 25 krajowych i międzynarodowych badaniach³ dotyczących różnych przedmiotów (np. matematyka, nauki ścisłe, czytanie) i różnych poziomów edukacyjnych (szkoła podstawowa i średnia). Każdy z tych testów wykorzystywał unikalną i niezależną skalę. Najistotniejszym elementem naszego badania było wyciągnięcie porównywalnych danych z różnych okresów i różnych testów. Wykorzystaliśmy do tego metodologię Hanusheka⁴. Znormalizowaliśmy różne skale oceny w jedną, uniwersalną skalę. Mając znormalizowane dane, mogliśmy określić poziom nauczania w poszczególnych systemach, dzieląc je na pięć dużych grup: słaby, przeciętny, dobry, bardzo dobry czy wspaniały. Później umieściliśmy każdy z systemów wraz z podjętymi w nim zabiegami interwencyjnymi na skali czasowej, uwzględniającej proces doskonalenia się: od słabego do przeciętnego, od przeciętnego do dobrego, od dobrego do bardzo dobrego i od bardzo dobrego do wspaniałego i analizowaliśmy zaobserwowane w ten sposób powtarzające się zabiegi interwencyjne.

W dalszej części przedstawiamy streszczenie obszer-nych wniosków powstałych w wyniku tej analizy. Ich szczegółowe omówienie znajduje się w kolejnych rozdziałach naszego raportu.

Mnóstwo energii, nikłe efekty

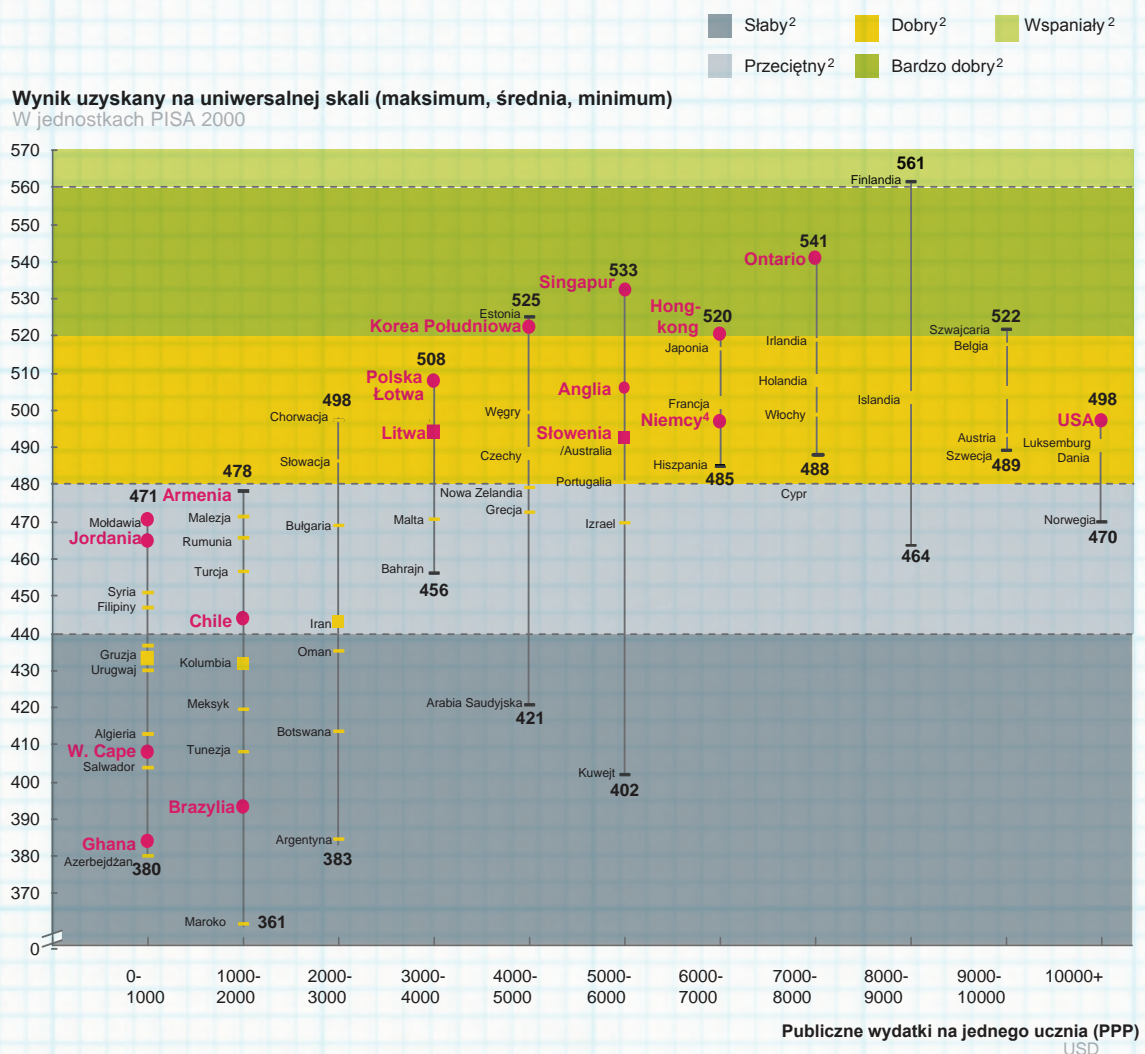
Jak zauważyliśmy w naszym wcześniejszym raporcie *Jak najlepsze systemy szkolne na świecie stały się najlepsze*, większość państw OECD w latach 1970–1994 podwoiło, a nawet potroiło realne wydatki na edukację⁵. Niestety, pomimo wzrostu nakładów wyniki uczniów w większości systemów pozostały na tym samym poziomie lub pogorszyły się. Co więcej, bazując na uniwersalnej skali danych, odkryliśmy, że systemy z podobnymi wydatkami na edukację reprezentują różne poziomy nauczania – wśród systemów z poziomem wydatków poniżej 6000 USD na ucznia można znaleźć systemy zarówno z kategorii słaby, jak i przeciętny, a także dobry i bardzo dobry (rys. 3).

Ten ponury obraz rozświetla jednak kilka iskerek nadziei: w przeciwieństwie do większości systemów szkolnych na świecie te wybrane do naszej analizy zanotowały poprawę wyników nauczania, co widać w krajowych i międzynarodowych testach, w których krzywa wyników w ciągu dziesięciu lub więcej lat stale rośnie (rys. 4). Wybrane przez nas systemy tym się różnią od innych, że osiągają więcej, mając do dyspozycji podobne (lub mniejsze) zasoby.

Systemy opisywane w tym raporcie pokazują, że znaczącą poprawę wyników można uzyskać już w ciągu sześciu lat (rys. 5). Ich sukcesu nie przypisuje się w prosty sposób takim czynnikom, jak zamożność, skala czy nawet system polityczny. Systemy te doskonalą się niezależnie od punktu wyjścia. Na przykład PKB na mieszkańca w Hongkongu wynosi ponad 42 000 USD (według PPP), a Łotwy 18 000 USD. Saksonia ma 1480 szkół, a Chile 11 800.

Brak stałej poprawy, mimo ogromnych nakładów, co obserwujemy w większości systemów szkolnych, nie powinien być usprawiedliwieniem zaniechania działań na rzecz rozwoju oświaty. Wierzmy natomiast, że pokazuje to potrzebę zastosowania innego podejścia – mamy nadzieję, że nastąpi to na podstawie wskazówek opartych na doświadczeniach systemów szkolnych, którym w dłuższym okresie udało się udoskonalić. ➔

Rysunek 3 Systemy ponoszące podobne wydatki na edukację osiągają bardzo zróżnicowane wyniki



¹ Uniwersalna skala stworzona przez McKinsey & Company na podstawie metody Hanusheka, Woessmana, umożliwiającą porównanie systemów edukacyjnych.
² Wartości graniczne: wspaniały >560; bardzo dobry 520–560; dobry 480–520; przeciętny 440–480; słaby <440.
³ Indie (Madhya Pradesh) zostały wyłączone ze względu na brak międzynarodowych danych dotyczących oceny.
⁴ Saksonia na uniwersalnej skali uzyskała wynik 535, co czyni jej system bardzo dobrym. W badaniu PISA 2006 Saksonia uzyskała najwyższy wynik w Niemczech.

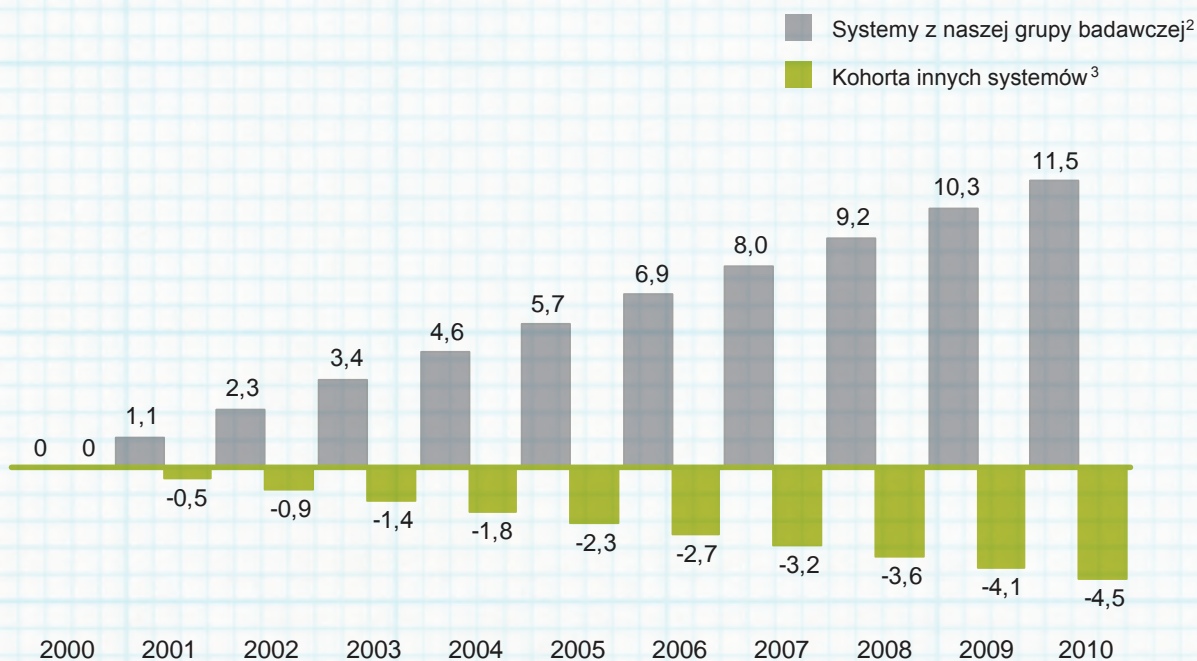
ŹRÓDŁO: Dane statystyczne Banku Światowego, IMF, UNESCO, PISA, TIMSS, PIRLS, McKinsey & Company.

Rysunek 4

Większość systemów szkolnych przeżywa regres lub stagnację, ale systemy z naszej grupy badawczej charakteryzują się krzywą stale rosnącą

Kierunek wyników na uniwersalnej skali od 2000 r.¹

Wzrost od 2000 r. w jednostkach PISA 2000



¹ Linia trendu pokazuje regres średnich wyników na uniwersalnej skali. Błąd standardowy spadku dla wybranej grupy i kohorty wynosi odpowiednio 0,40 i 0,43.

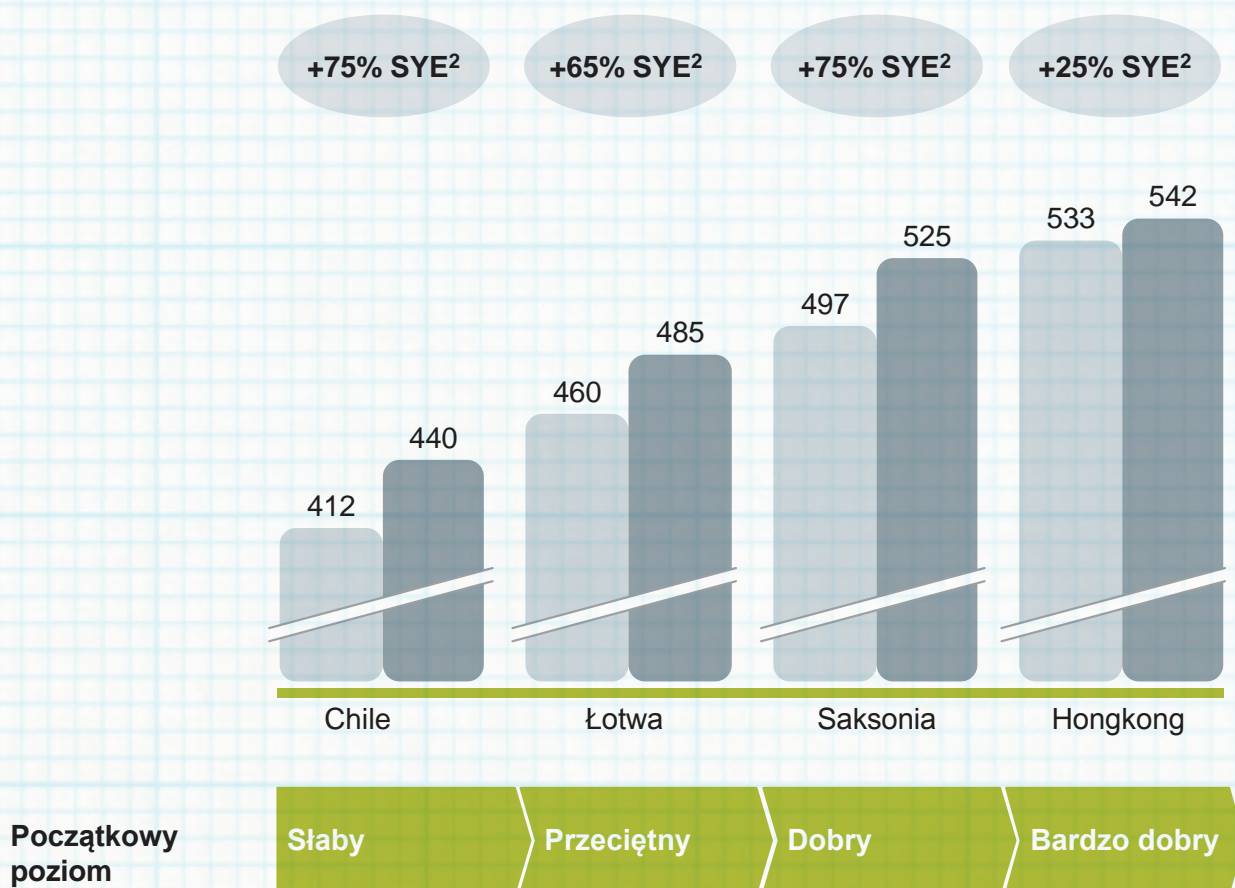
² Stale doskonalące się systemy z naszej grupy: Anglia, Hongkong, Korea, Łotwa, Litwa, Ontario, Polska, Saksonia, Singapur, Słowenia, Boston, Long Beach, z wyłączeniem systemów określanych jako obiecujący początkujący oraz tych, dla których zostały poczynione specjalne założenia (np. Aspire).

³ Stała kohorta 43 systemów nieuczestniczących w naszym badaniu, ale uczestniczących w co najmniej 3 badaniach, począwszy od 1999 roku: Australia, Austria, Belgia, Brazylia, Bułgaria, Kanada, Tajpej (Tajwan), Kolumbia, Czechy, Dania, Finlandia, Francja, Niemcy, Grecja, Węgry, Islandia, Indonezja, Iran, Irlandia, Izrael, Włochy, Japonia, Liechtenstein, Luksemburg, Malesja, Meksyk, Maroko, Holandia, Nowa Zelandia, Norwegia, Portugalia, Rumunia, Rosja, Szkocja, Słowacja, Hiszpania, Szwecja, Szwajcaria, Tajlandia, Tunezja, Turcja, USA.

ŹRÓDŁO: TIMSS, PISA, NAEP; badania krajowe i prowincjonalne, baza interwencji McKinsey & Company.

Rysunek 5 Systemy znajdujące się na wszystkich poziomach rozwoju mogą znacząco poprawić wyniki już w ciągu sześciu lat

Wyniki PISA, średnia¹, lata 2000–2006



¹ Średni wynik PISA z matematyki, nauk przyrodniczych i czytania.

² Ekwiwalent jednego roku (SYE) odpowiada 38 punktom w skali PISA.

ŹRÓDŁO: PISA; baza interwencji McKinsey & Company.

Jak się tam znaleźć

W przeszłości wiele zamieszania do debaty poświęconej doskonaleniu systemu edukacyjnego wprowadził fakt, że droga do sukcesu dla każdego systemu jest inna: mają różne punkty wyjścia, stają przed innymi oczekiwaniami i funkcjonują w innym kontekście społecznym i politycznym. Te różnice często sprawiały, że nawet ekspertom trudno było udzielać rad. Było raczej jak w starej opowieści o farmerze, który zapytany przez zagubionego wędrowca o drogę do celu odpowiedział: – Ja bym wyruszył z innego miejsca. Liderzy szkolnych systemów, szukając drogowskazów, zbyt często otrzymują rady pasujące do innej sytuacji wyjściowej. Lepiej by było, gdyby przedstawiciele systemów radzących sobie umiarkowanie, otrzymywali wskazówki od podobnych systemów, którym udało się uzyskać poprawę wyników, niż od tych, których pozycja i konfiguracja są zupełnie inne, choćby były to jedne z najlepszych.

Nasz raport pokazuje, że system można udoskonalić, startując z każdego punktu wyjścia. Głównym jego przesłaniem jest, że aby to zrobić, należy wziąć pod uwagę trzy aspekty. Pierwszym jest istniejące status quo, nazywane przez nas fazą rozwoju, określające punkt, w jakim znajduje się system, jeśli chodzi o wyniki uczniów. Drugi to zestaw interwencji niezbędnych do osiągnięcia pożądanych wyników uczniów, nazywany przez nas pakietem interwencji. Trzecim jest dostosowanie pakietu interwencji do obowiązującego kontekstu: wzięcie pod uwagę historii, kultury, polityki i struktury systemu szkolnego oraz narodu.

Zauważyliśmy, że każda faza rozwoju łączy się z dominującym pakietem interwencji, niezależnie od położenia geograficznego, kultury czy systemu politycznego. Obejmuje on zestaw interwencji niezbędnych do osiągnięcia kolejnego etapu (np. przejścia z kategorii słaby do przeciętny). Kontekst, w jakim działa dany system, rzeczywiście wpływa na siłę i układ interwencji wybieranych przez system z danego pakietu, ale sam model interwencji podejmowanych przez systemy zmierzające do podobnych wyników jest zaskakująco niezmienny. Zauważyliśmy jednak duże różnice w sposobie wdrażania tych samych interwencji, jeśli chodzi o kolejność, intensywność lub podejście do wprowadzania zmian w szkołach. I to w dopasowywaniu pakietu

interwencji do kontekstu dostrzegliśmy wpływ historii, kultury, struktury systemu i polityki.

Aby dopełnić ten złożony obraz drogi doskonalenia się systemu, do trzech podstawowych elementów, czyli fazy rozwoju, zestawu oraz kontekstu interwencji, dodaliśmy dwa kolejne: zapewnienie trwałości interwencji oraz impulsu do zmian. Zapewnienie trwałości interwencji łączy się ze sposobem systemowego zagwarantowania ciągłości podjętych działań w długiej perspektywie czasowej i polega na kompromisie trzech czynników: utworzenia elementu pośredniczącego pomiędzy szkołami a centralą, wysokiego poziomu metod nauczania, wspieranych przez praktykę współpracy nauczycieli oraz ciągłości na stanowiskach kierowniczych. Impuls zaś to warunki niezbędne do tego, aby pobudzić system do wejścia na drogę reform. Wszystkie te czynniki z zadziwiającą konsekwencją pojawiają się we wszystkich opisywanych tutaj systemach.

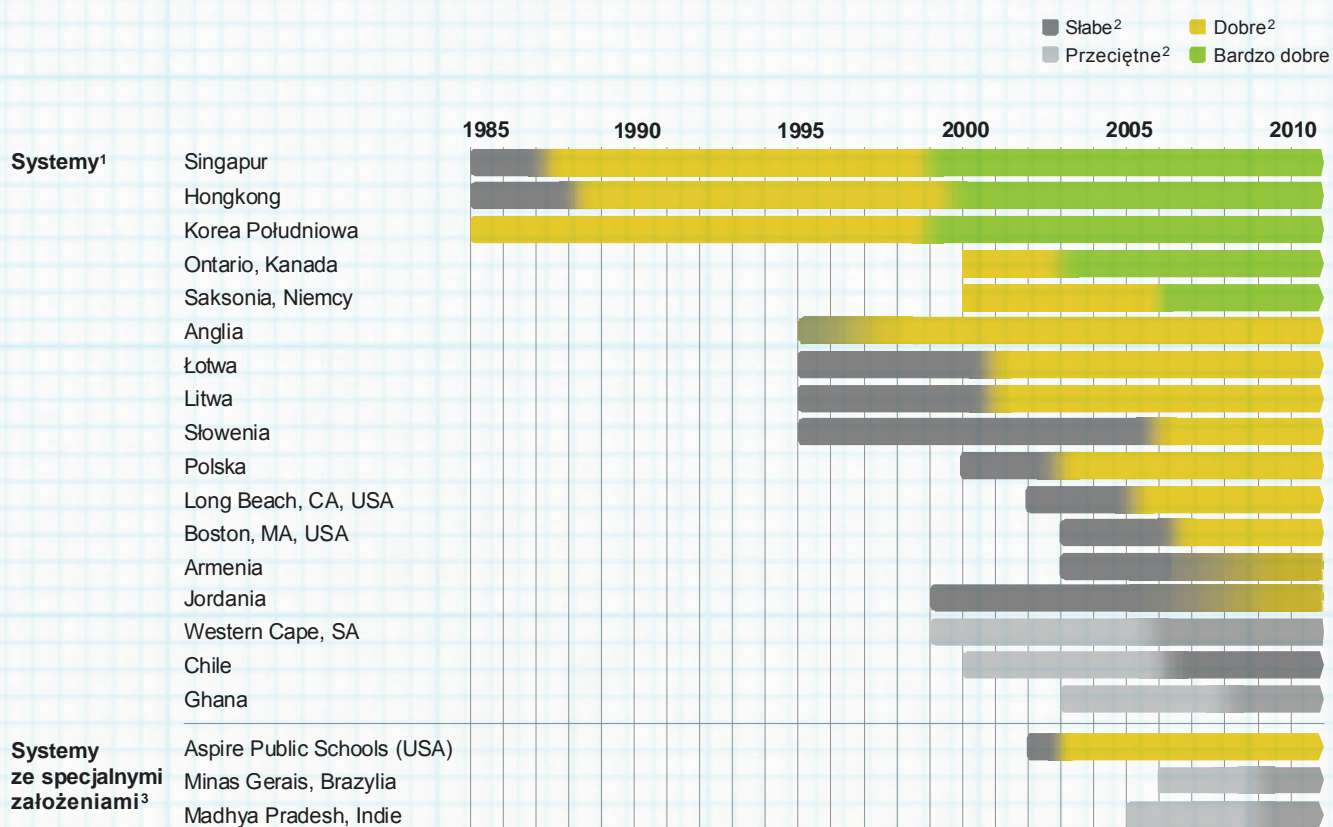
Należy pamiętać, że w realnym świecie wszystkie te elementy składają się na jedną całość – system szkolny, podobnie jak ciało ludzkie czy samochód, nie funkcjonuje jako zbiór poszczególnych części. Mając to na uwadze, przyjrzymy się teraz bliżej poszczególnym elementom, gdyż jedynie dokładne zrozumienie roli każdego z nich da pełen obraz funkcjonowania całości systemu.

Faza rozwoju

Podzieliśmy 20 badanych systemów, które z powodzeniem stale się doskonalą, według faz ich rozwoju. Mówiąc o fazie rozwoju systemu, należy pamiętać o dwóch aspektach. Po pierwsze, pokazujemy ona, jak rozwinął się dany system w stosunku do innych, oraz mówi o gruncie, na jakim zostały podjęte interwencje. Po drugie, należy pamiętać, że faza rozwoju to jedynie krótki moment dynamicznego procesu. W rzeczywistości każdy doskonalący się system szkolny stale się rozwija, osiągając kolejne etapy rozwoju. Rys. 6 pokazuje miejsce, w jakim znajdują się opisywane przez nas systemy według skali doskonalenia się od słabego do przeciętnego, od przeciętnego do dobrego, od dobrego do bardzo dobrego i od bardzo dobrego do wspaniałego. Widać na nim, że niektóre z systemów w ciągu wielu lat przebyły długą drogę – od przeciętnego do bardzo dobrego. →

Rysunek 6

Systemy z naszej grupy badawczej reprezentują drogę doskonalenia od słabego do przeciętnego, a następnie do dobrego i bardzo dobrego



¹ Systemy zostały skategoryzowane na uniwersalnej skali czasu jako słabe, przeciętne, dobre lub bardzo dobre na podstawie ich średnich wyników uzyskanych w testach z różnych przedmiotów i w różnych grupach wiekowych w poszczególnych latach.

Systemy doskonalą się także w ramach każdej kategorii (np. Anglia uzyskała znaczną poprawę, będąc na poziomie dobrym, ale nie przekroczyła progu wymaganego dla kategorii bardzo dobry).

² Wartości graniczne: wspaniały >560 (żaden z opisywanych przez nas systemów nie przekroczył tego progu); bardzo dobry 520–560; dobry 480–520; przeciętny 440–480; słaby <440.

³ Nie istnieją żadne badania, których wyniki można by porównać z wynikami międzynarodowych badań, dlatego umiejscowienie tych systemów na skali wymagało przyjęcia specjalnych założeń.

ŹRÓDŁO: TIMSS, PISA, NAEP, badania krajowe i prowincjonalne, baza interwencji McKinsey & Company.

Pakiet interwencji

Systemy szkolne, którym udało się udoskonalić, wybierają zintegrowany zestaw działań z całego pakietu interwencji odpowiednich dla fazy ich rozwoju (zobacz niżej). Okazuje się, że doskonalące się systemy z dużą uwagą podchodzą do zachowania spójności podejmowanych interwencji. Udowodniono, że w każdej fazie rozwoju z całego pakietu działań naprawczych wybierają niezbędne interwencje i wdrażają je z wielką dokładnością. Podobnie dzieje się w przypadku odchudzania się – jeśli ktoś chce odnieść sukces, musi być konsekwentny we wszystkich aspektach, włączając w to dietę i ćwiczenia fizyczne, a także regularnie wcielać w życie zalecenia. Systemy, którym nie udało się dokonać poprawy, mogły podejmować takie same działania naprawcze jak systemy, którym udało się udoskonalić, ale była między nimi jedna zasadnicza różnica – albo nie były wytrwałe w przeprowadzaniu tych interwencji, albo nie wprowadziły dostatecznego rygoru i dyscypliny przy ich realizacji.

Rozpoznaliśmy dwa typy interwencji przeprowadzanych przez doskonalące się systemy szkolne: pierwszy zestaw to działania odpowiednie do poszczególnych faz rozwoju; drugi zaś to interwencje wspólne dla wszystkich faz, ale w każdej z nich wyglądające inaczej.

1. Interwencje zależne od fazy rozwoju: są kwestią całego systemu, a nie pojedynczego elementu. Różnią się w zależności od fazy. Każda jest odrębny i ma zastosowanie przez całą daną fazę rozwoju.
 - Od słabego do przeciętnego: interwencje w tej fazie polegają na wspieraniu uczniów w procesie nabywania podstawowych umiejętności związanych z pisaniem, czytaniem i liczeniem: wymaga to szkoleń dla nauczycieli o niskich kwalifikacjach zawodowych, które budują ich kompetencje, a także zaspokojenia wszystkich podstawowych potrzeb uczniów i „podciągnięcia” wszystkich szkół w systemie do minimalnego poziomu jakości.
 - Od przeciętnego do dobrego: w tej fazie interwencje skupiają się na konsolidacji fundamentów systemu; obejmuje to tworzenie wysokiej jakości danych na temat wyników, zapewnienie odpowiedzialności nauczycieli i szkół, stworzenie odpowiedniego systemu finansowania, struktury organizacyjnej i pedagogicznych wzorców.

- Od dobrego do bardzo dobrego: interwencje na tym etapie skupiają się na profesjonalizacji zawodu nauczyciela i szkolnego lidera; wymaga to stworzenia niezbędnych praktyk i jasno określonej ścieżki zawodowej, tak by kariera nauczycielska przypominała drogę zawodową lekarza czy prawnika.
- Od bardzo dobrego do wspaniałego: interwencje na tym etapie polegają na przesunięciu ośrodka rozwoju (*locus of improvement*) z centrum do szkół: następuje koncentracja na wzajemnym doskonaleniu nauczycieli prowadzonym wewnątrz szkoły i pomiędzy szkołami; wspierane i finansowane przez system są innowacje i eksperymenty.

Ponadto zaobserwowaliśmy współzależność pomiędzy fazą, w jakiej znajduje się system, a ścisłością kontroli dokonywanej przez centralę. Doskonalące się systemy przechodzą „od ścisłych procedur do uwalniania kreatywności”⁶. Systemy znajdujące się w fazie od słabego do przeciętnego, cechujące się, ogólnie biorąc, słabiej wykwalifikowaną kadrą, centralnie ściśle kontrolują proces nauczania i uczenia się, ponieważ na tym poziomie zmniejszanie różnic pomiędzy klasami i szkołami jest głównym motorem doskonalenia systemu. W przeciwieństwie do nich systemy znajdujące się w fazie od dobrego do bardzo dobrego, charakteryzujące się bardziej wykwalifikowaną kadrą, udzielają jedynie luźnych wskazówek w zakresie procesów nauczania i uczenia się, ponieważ na tym etapie podstawowym napędem doskonalenia się jest odbywające się wewnątrz szkół wzajemne inspirowanie się nauczycieli do rozwijania swojej kreatywności i wprowadzania innowacji.

2. Interwencje obecne na wszystkich etapach rozwoju: wspólne, ale różne. Składają się z sześciu działań występujących równie często we wszystkich fazach rozwoju, ale w każdej inaczej się objawiających. Są to: poprawianie istniejących programów nauczania i standardów wymagań, stworzenie odpowiedniego systemu wynagradzania oraz nagradzania nauczycieli i dyrektorów, poprawa umiejętności zawodowych nauczycieli i dyrektorów, poprawa systemu oceniania uczniów, tworzenie baz danych oraz poprawa dokumentów programowych i prawa oświatowego.

Kontekst interwencji

Systemy szkolne kontynuujące proces doskonalenia się w dłuższym czasie nauczyły się zarówno

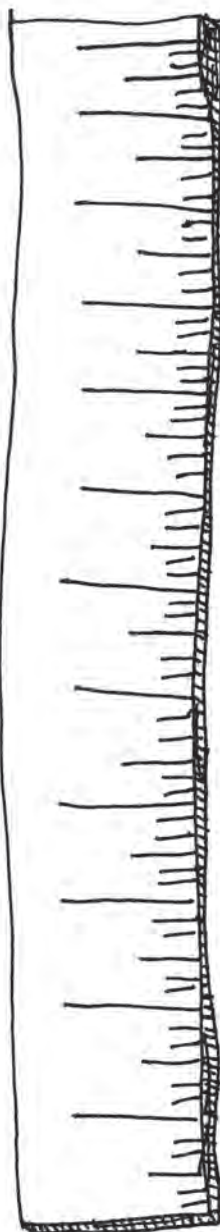
pokonywać wyzwania związane z ich środowiskiem, jak i wykorzystywać je do osiągnięcia zamierzonego celu. Liderzy tych systemów dostosowują trzy typy wymaganych interwencji do swojego etapu rozwoju oraz okoliczności. Dopasowywanie do kontekstu to taktyka, jaką przyjmują liderzy, dostosowując zestaw interwencji potrzebnych w danej fazie do swojej sytuacji. Nasze badania wykazują, że głównym celem tych ich działań jest zazwyczaj uzyskanie od różnych interesariuszy systemu (*stakeholders*) niezbędnego poparcia dla podejmowanych interwencji.

Rozmawiając z liderami i architektami doskonałych się systemów, odkryliśmy, że jedną z głównych decyzji, jakie muszą podjąć, jest stopień wykorzystania nakazów i perswazji. Opisywane przez nas systemy, wdrażając te same reformy, przyjęły różne kombinacje nakazów i perswazji. Podejmując decyzję, brały pod uwagę cztery czynniki: 1. pożądane tempo zmiany; 2. fakt, czy dana zmiana jest niezbędnym elementem reformy systemu; 3. do jakiego stopnia zmiana przyniesie skutek w postaci całkowitych wygranych i przegranych; 4. wiarygodność i stabilność kierownictwa systemu i rządu oraz kontekst historyczny i polityczny.

Zapewnienie trwałości interwencji

Utrwalenie nowej praktyki edukacyjnej uwidacznia się w tym, że praktyka nauczania staje się wewnętrzną sprawą szkoły. I nie chodzi tu tylko o wyraźną zmianę struktury i podejścia systemu, ale o sposób, w jaki nauczyciele myślą o nauczaniu. Zdaniem Lee S. Schulmana profesjonalni pedagodzy rozpoznają „ukrytą strukturę o wymiarze moralnym, którą tworzą przekonania dotyczące profesjonalnego podejścia, wartości i postaw”⁷. Odkryliśmy, że doskonałe się systemy robiły to zwykle, stosując jeden z trzech sposobów: poprzez ustanowienie norm współpracy pomiędzy nauczycielami w ramach szkoły i pomiędzy szkołami, poprzez stworzenie warstwy pośredniczącej pomiędzy szkołami a centralą oraz poprzez przygotowanie przyszłego przywództwa.

Wiele opisywanych przez nas systemów stworzyło praktykę edukacyjną, w której nauczyciele i liderzy szkół pracują razem nad wprowadzeniem procedur pomagających w dążeniu do doskonałości w nauczaniu i liderowaniu⁸. To dążenie do doskonałości staje się wspólną sprawą szkolnej społeczności, →



praktyka nauczania w klasach staje się kwestią jawną i publiczną, a nauczyciele uczą się, jak być dla siebie wzajemnie coachami. Te praktyki są wspierane przez infrastrukturę ścieżki rozwoju zawodowego, która nie tylko umożliwia nauczycielom zaplanowanie drogi kariery, ale także czynią ich odpowiedzialnymi za dzielenie się swoimi umiejętnościami z innymi członkami systemu. Ogólnie mówiąc, procedury współpracy przesuwają napęd do zmian i główny front działań z centrum do szkół, umożliwiając systemowi samodoskonalenie się.

Obserwowane przez nas systemy szkolne, w miarę jak postępował proces ich doskonalenia, zaczęły coraz bardziej polegać na warstwie pośredniczącej pomiędzy szkołami a centralą. Warstwa pośrednicząca wspiera proces doskonalenia się, zapewniając trzy rzeczy istotne dla systemu: dostarcza szkołom ukierunkowanego, praktycznego wsparcia, działa jako bufor pomiędzy szkołami a centralą, jest pośrednikiem w dzieleniu się i upowszechnianiu działań naprawczych w różnych szkołach. Niektóre z opisywanych przez nas systemów szkolnych, w miarę jak następował proces ich poprawy, albo wybrały delegowanie odpowiedzialności przez centralę do nowo tworzonej warstwy pośredniczącej, zlokalizowanej pomiędzy centralną władzą szkolną a szkołami (np. grupy szkół z danego terenu lub szkoły jednego typu), albo rozszerzyły prawa i obowiązki istniejących instytucji pośredniczących (np. okręgów szkolnych lub administracji regionalnej).

Trzecim elementem charakterystycznym dla doskonalących się systemów szkolnych jest ciągłość na stanowiskach kierowniczych. Odgrywa to ogromną rolę, ponieważ w ten sposób można zapewnić ciągłość priorytetów, napędu do zmian, mentalności i zasobów. Systemy muszą gładko przechodzić spod władzy jednego lidera do drugiego, tak aby zmiana miała charakter ewolucyjny. Systemy odnoszące największe sukcesy dbają o wychowanie następnego pokolenia liderów, zapewniając sobie w ten sposób kontynuację celu i wizji w dokonywanych zmianach edukacyjnych i procesie doskonalenia.

Impuls

Kolejnym pytaniem może być: „Jak zacząć?”. Punktem wyjścia dla każdego systemu rozpoczynającego drogę doskonalenia się jest podjęcie decyzji, w jaki sposób pokonać jego bezwładność. W przy-

padku opisywanych przez nas systemów impulsem do podjęcia reformy – czyli zapłonem – była jedna z trzech rzeczy: kryzys polityczny lub gospodarczy, krytyczny raport dotyczący działania systemu, przedstawiony przez uznaną instytucję, energia i wkład nowego politycznego lub strategicznego lidera⁹. Odkryliśmy, że w 15 z 20 opisywanych przez nas systemów przed podjęciem wysiłków związanych z reformą wystąpiły dwa z wymienionych „zapłonów”.

Z tych trzech elementów najważniejszy wydaje się nowy lider – wszystkie opisywane przez nas systemy, rozpoczynając program reform, opierały się na nowym liderze i jego energii. Nowi liderzy strategiczni występowali we wszystkich opisywanych przez nas systemach, a nowi liderzy polityczni w połowie z nich. Obejmując stanowisko, stosowali sprawdzone praktyki i pozostawali u władzy: średnio sześć lat strategiczni i siedem lat polityczni. Umożliwiło to kontynuację procesu reform i rozwój systemowego podejścia edukacyjnego. Skrajnie inna jest średnia długość urzędowania superintendentów miejskich okręgów szkolnych w USA, która wynosi niespełna trzy lata, a także sytuacja w Anglii, gdzie sekretarze ds. edukacji piastują swój urząd średnio tylko dwa lata, i we Francji, gdzie tyle czasu trwa średnia kadencja ministra edukacji.

Jasno wynika z tego, że choć nie ma jednej ścieżki doskonalenia, doświadczenia 20 systemów – zarówno obiecujących początkujących, jak i stale doskonalących się – pokazują wyraźne cechy wspólne dotyczące natury tej drogi. Mamy nadzieję, że analiza ta pozwoli liderom systemów szkolnych twardo ocenić, na jakim etapie jest ich system, do jakiego stopnia stosowany już jest odpowiedni zestaw interwencji i czy istnieją możliwości, aby zmiany przeprowadzić inaczej.

W dalszej, głównej części raportu opisujemy szczegółowo poszczególne aspekty drogi rozwoju systemu szkolnego. Odpowiadają im cztery rozdziały raportu: interwencja, kontekst interwencji, zapewnienie trwałości interwencji i impuls. ■



1. Interwencja

Po drugiej stronie lustra

Reforma systemu szkolnego to skomplikowane przedsięwzięcie, wymagające od liderów podejmowania decyzji dotyczących wielu powiązanych ze sobą spraw. Muszą brać przy tym pod uwagę nie tylko to, w jaki sposób utrzymać obecny poziom systemu, ale także zdecydować, jakie interwencje podjąć, aby poprawić wyniki, nie zapominając przy tym o kontekście społeczno-ekonomicznym, politycznym i kulturowym, w ramach którego działają.

U podstaw naszego badania leżało pytanie, czy możliwe jest stworzenie dla systemów podejmujących działania związane z transformacją mapy topograficznej drogi, którą muszą przebyć. Mapy, która będzie użyteczna i skutecznie poprowadzi je przez ten złożony proces. Choć naszym zamiarem było pełne zrozumienie i docenienie złożoności decyzji podejmowanych przez liderów doskonalących się

systemów, skupiliśmy się na wydobyciu rozpoznawalnej reguły wynikającej z ich działań, która mogłaby się okazać pomocna dla innych.

Z naszej analizy wynikają trzy wnioski:

1. To kwestia systemu, a nie pojedynczych elementów. W rozwijających się systemach uwidacznia się wspólny wzorzec interwencji, bez względu na położenie geograficzne, czas reform czy specyfikę kulturową. To pakiet interwencji wzajemnie się wzmacniających i działających wspólnie w celu przejścia systemu na wyższy poziom. Ta reguła obowiązuje podczas całej drogi doskonalenia się systemu (od słabego do przeciętnego, od przeciętnego do dobrego, od dobrego do bardzo dobrego, od bardzo dobrego do wspaniałego), choć na każdym jej etapie obowiązuje inny pakiet interwencji. →

Metoda

Chcieliśmy zrozumieć, czy istnieje jakaś wspólna reguła dotycząca podejmowanych interwencji, dlatego poprosiliśmy liderów doskonalących się systemów, aby zapisali chronologicznie wszystkie interwencje, które podjęli w okresie reform¹⁰. Powstała w ten sposób baza 575 interwencji w 20 systemach (nazywamy ją bazą interwencji). Podzieliliśmy te interwencje na dziesięć głównych kategorii, np. rozwój zawodowy, odpowiedzialność (*accountability*), model uczenia się. W każdej z tych kategorii wyróżniliśmy następnie podkategorie, których łącznie powstało 60. Np. odpowiedzialność podzieliliśmy na takie podkategorie, jak: ocena wyników, inspekcje szkolne i samoocena. Później pogrupowaliśmy interwencje pod kątem określania przez nie zmian w strukturze, zasobach lub w procesie oraz pod kątem wpływu na poszczególnych członków systemu (np. dyrektora, nauczyciela, ucznia). Stworzyliśmy uniwersalną skalę wyników uczniów, aby umieścić na przestrzeni czasu wszystkie systemy na jednej skali¹¹. Każdy z systemów umieściliśmy z jego interwencjami na różnych etapach drogi doskonalenia się (od słabego do przeciętnego, od przeciętnego do dobrego, od dobrego do bardzo dobrego, od bardzo dobrego do wspaniałego) i wykonaliśmy wiele analiz dotyczących reguły interwencji.

Proces związany z określeniem pakietu interwencji zastosowanego na drodze doskonalenia się systemu był trzystopniowy. Po pierwsze, policzyliśmy, jak często każda z 60 unikalnych podkategorii interwencji pojawiała się na danej ścieżce. Po drugie, przeanalizowaliśmy znaczenie każdego wystąpienia interwencji na danym etapie drogi doskonalenia się względem innych dróg doskonalenia się systemu. Potem przypisaliśmy interwencję do tej ze ścieżek, na której występowała najczęściej. Na przykład, podczas gdy nabór (składający się z takich podkategorii, jak realizacja podstawowych potrzeb, zwiększenie liczby miejsc w szkołach, zapewnienie podręczników) stanowi tylko 8% wszystkich interwencji podejmowanych na etapie od słabego do przeciętnego, występuje tu niemal dziesięć razy częściej niż na innych. Z tego powodu przypisaliśmy go właśnie do tego etapu. Na koniec wyniki analizy skonfrontowaliśmy z tym, co liderzy systemów powiedzieli nam o najważniejszych podjętych przez siebie interwencjach.

Szczegółowe wyjaśnienia dotyczące naszej metody można znaleźć w Dodatku.

2. Od ścisłych procedur do uwolnienia kreatywności. Istnieje ścisła korelacja pomiędzy etapem, na którym jest doskonalący się system szkolny, a poziomem kontroli działań i procesu nauczania w poszczególnych szkołach dokonywanej przez centralę. Systemy znajdujące się w fazie od słabego do przeciętnego, charakteryzujące się gorzej wykwalifikowaną kadrą, ściśle kontrolują proces nauczania i uczenia się, aby w ten sposób zminimalizować różnice między poszczególnymi klasami i szkołami. Natomiast systemy szkolne będące w fazie od dobrego do bardzo dobrego, mające kadrę lepiej wykwalifikowaną, dostarczają szkołom tylko luźnych wskazówek, aby w ten sposób zachęcić nauczycieli do wspólnej kreatywności i podejmowania innowacyjnych działań. To właśnie jest głównym motorem (*core driver*) podniesienia jakości działań i efektów na tym etapie rozwoju.
3. Wspólne, ale różne. Nasze wyniki wskazują, że sześć interwencji pojawia się z równą częstotliwością we wszystkich fazach rozwoju systemów, choć w każdym z nich objawia się inaczej. Należą do nich: poprawa programów nauczania i standardów wymagań, stworzenie odpowiedniego systemu wynagradzania oraz nagradzania nauczycieli i dyrektorów, poprawa umiejętności zawodowych nauczycieli i dyrektorów, ocenianie uczniów, stworzenie systemu zbierania informacji edukacyjnych i sterowanie poprawą poprzez publikację dokumentów programowych i zmianę prawa oświatowego.

Do jakiego stopnia lider systemu ma wybór?

Ostatecznie każdy z liderów systemu staje przed wyzwaniem, jakim jest zintegrowanie trzech wymiarów związanych z poprawą systemu. Te wymiary to: obecny poziom systemu, niezbędne interwencje i kontekst, w jakim będą przeprowadzane (rys. 7). Zintegrowanie tych trzech elementów jest niezbędne, aby z powodzeniem opracować i wdrożyć drogę doskonalenia. Nasuwa się pytanie, do jakiego stopnia lider systemu ma wybór w tym algorytmie? Odpowiadamy: wszystkie opisywane przez nas systemy, podążając drogą doskonalenia się, robiły niemal to samo; różnił je tylko sposób wykonania.

Dowody wskazują, że każdy kolejny etap na drodze doskonalenia jest związany z dominującą grupą interwencji – to suma interwencji podjętych przez obserwowane przez nas systemy w celu poprawy i osiągnięcia kolejnego poziomu. Ta grupa interwencji może być postrzegana jako zestaw, z którego systemy pragnące się doskonalić wdrażają odpowiednią „masę krytyczną”.

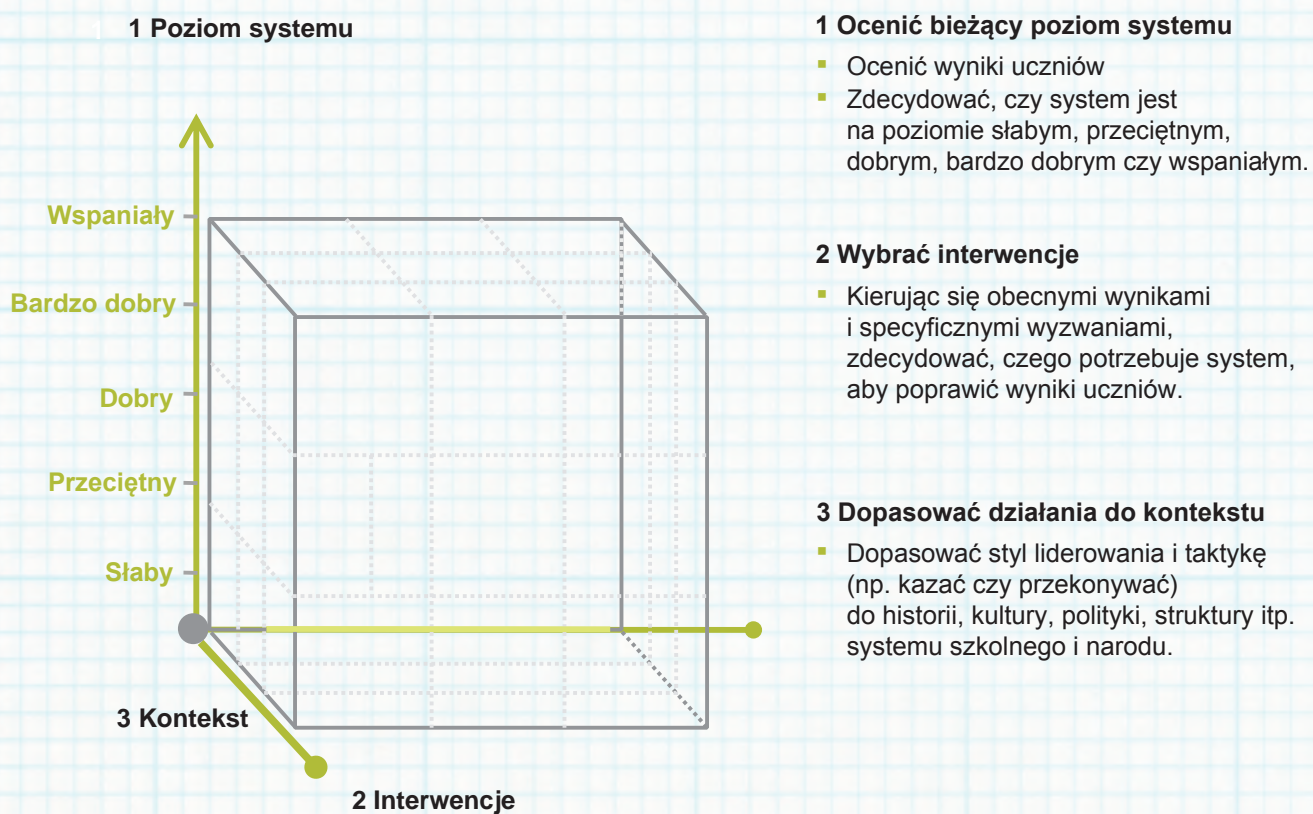
Nie twierdzimy jednak, że liderzy nie mają wyboru: owszem, mają wielki wybór, ale dotyczy on sposobu przeprowadzania tych interwencji, czyli kolejności, nacisku czy metod ich wdrażania w szkołach. To tutaj w pełni uwidacznia się wpływ historii, kultury, struktury edukacji i polityki, który prowadzi do znaczących różnic w „stylu” tych reform. Dopasowywanie interwencji do kontekstu omówimy szczegółowo w rozdziale 3.

Użyjmy prostej analogii: osoba pragnąca trwale zrzucić wagę powinna zrobić dwie rzeczy: ćwiczyć i jeść mniej kaloryczne posiłki. Tylko połączenie tych dwóch elementów sprawi, że odchudzanie przyniesie pełny efekt. Przypomina to nasz zestaw interwencji, gdyż sprawdza się zawsze, niezależnie od miejsca zamieszkania odchudzającego się. Podjąwszy decyzję o odchudzaniu, można wybrać typ ćwiczeń (np. siłownia, tenis, wspinaczka) i rodzaj diety (białkowa, węglowodanowo-białkowa, płynna itd.). Decyzja dotycząca sposobu połączenia tych dwóch elementów może i powinna wynikać z osobistych upodobań, metabolizmu i indywidualnych cech odchudzającego się, w przeciwnym razie szybko zarzuci on swój plan odchudzania. Ogromną rolę odgrywa tu również kultura i tradycja. Podobnie jest w przypadku podjęcia decyzji o reformach. Istnieje wprawdzie grupa interwencji niezbędnych do przeprowadzenia na każdym etapie drogi reform, ale to liderzy muszą zdecydować, jaką ścieżkę wybrać, aby wytrwać i nie zarzucić programu naprawczego. Siła woli, dyscyplina i wytrwałość są niezbędne zarówno podczas odchudzania się, jak i w procesie reformy systemu szkolnego.

Chociaż nie ma magicznego sposobu na poprawę wyników systemu edukacji, to nasze badanie pokazuje prostą ścieżkę, jaką podążały doskonalące się systemy – ścieżkę oznaczoną drogowskazami. Szczegóły dotyczące tej drogi i jej znaków znajdują się w dalszej części tego rozdziału. ➔

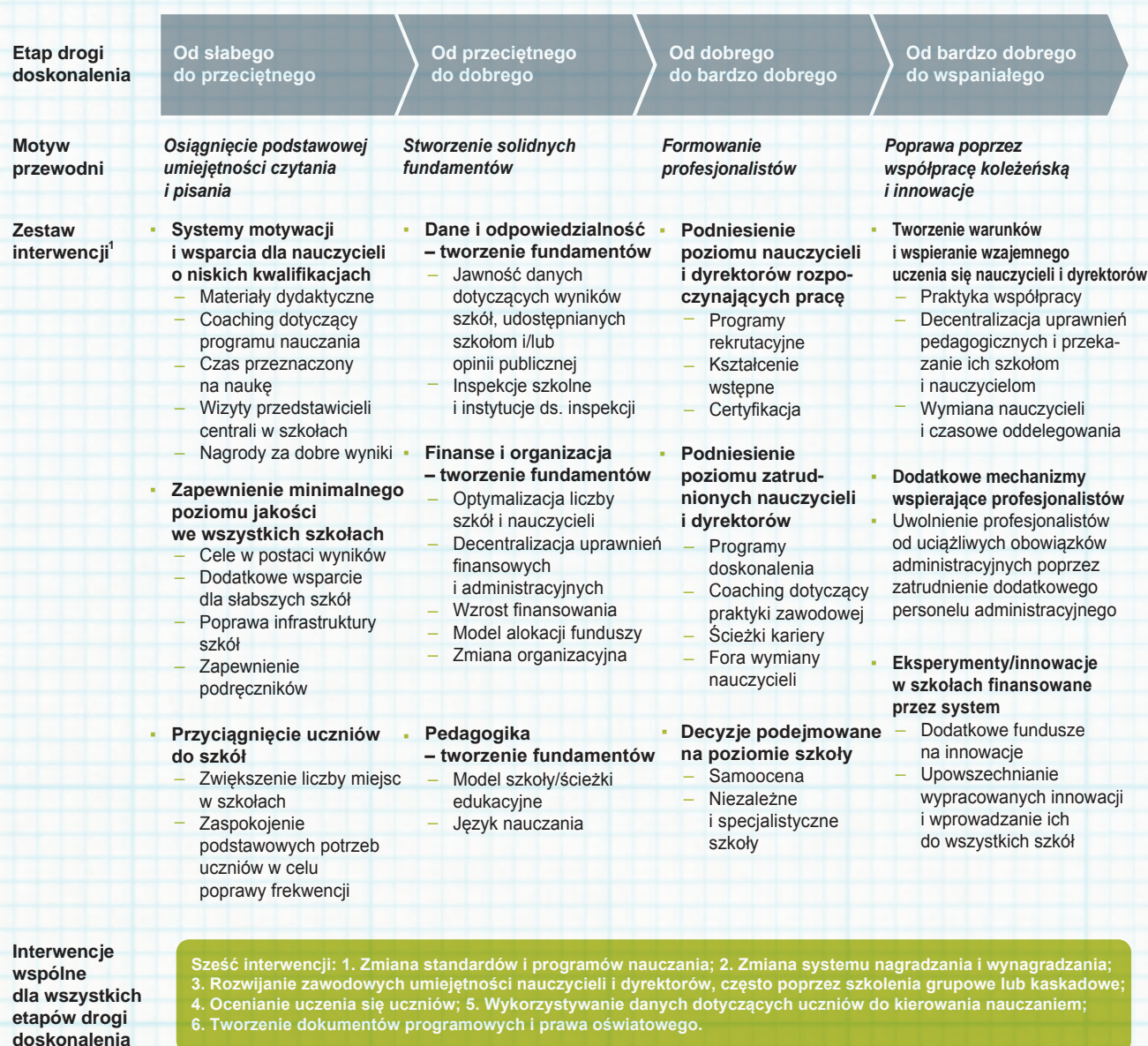
Rysunek 7

Lider systemu, planując i wdrażając plan doskonalenia, musi brać pod uwagę trzy wymiary:



Rysunek 8

Dla każdego etapu drogi doskonalenia istnieje unikalny zestaw interwencji, a sześć interwencji powtarza się na wszystkich etapach tej drogi



¹ Ogólna liczba interwencji na poszczególnych etapach drogi doskonalenia: od słabego do przeciętnego – 103, od przeciętnego do dobrego – 226, od dobrego do bardzo dobrego – 150, od bardzo dobrego do wspaniałego – 94.

To kwestia systemu, a nie pojedynczych elementów

Sprawdzając wyłaniający się z naszego badania wzorzec interwencji systemowych, chcieliśmy odnieść się do dwóch hipotez: 1. Czy wybory systemów dotyczące interwencji różnią się na czterech etapach drogi doskonalenia się. 2. Czy systemy idące tą samą drogą doskonalenia się wykazują się tym samym dominującym wzorem interwencji, bez względu na położenie, czas reformy i warunki kulturowe.

W naszej bazie interwencji znajdziemy potwierdzenie obu tych hipotez (rys. 8). Następne części tego rozdziału opisują naturę tych czterech etapów drogi doskonalenia się i charakteryzujące je interwencje.

Droga od słabego do przeciętnego: osiąganie podstawowych umiejętności czytania, pisania i liczenia

Opisywane przez nas systemy od początku wejścia na drogę doskonalenia się, rozwijając się od słabego do przeciętnego, stawały przed pięcioma głównymi wyzwaniami. Po pierwsze, ze względu na sytuację wyjściową tych systemów ich nauczyciele i dyrektorzy szkół byli mniej doświadczeni i mniej zmotywowani niż ci z systemów znajdujących się na dalszych etapach drogi. Po drugie, ich organy zarządzające oświatą miały mniejszą zdolność do wspierania szkół i zarządzania nimi; problem ten był szczególnie dotkliwy ze względu na znaczny rozmiar wielu z tych systemów. Po trzecie, wyniki szkół z jednego systemu znacznie się różniły. Po czwarte, na program naprawy przeznaczone były jedynie ograniczone zasoby (zarówno finansowe, jak i ludzkie). Po piąte, poziom umiejętności uczniów w zakresie pisania, czytania i liczenia był niski, a poziom absencji znaczny.

Odkryliśmy, że zmagając się z tymi wyzwaniami trzy z naszych systemów, czyli Minas Gerais (Brazylia), Madhya Pradesh (Indie) i Western Cape (Republika Południowej Afryki), w celu podniesienia poziomu umiejętności czytania, pisania i liczenia, szczegółowo doprecyzowały programy, szczególnie na poziomie podstawowym. Ponadto nasze wywiady przeprowadzone w terenie pokazały, że liderzy i interesariusze tych trzech systemów potrafili opisać dobrze wytyczoną ścieżkę, którą podążali w celu poprawy wyników. Dwa inne systemy na tym samym etapie, Chile i Ghana,

również postawiły sobie za cel poprawę umiejętności czytania, pisania i liczenia, ale, jak przyznali sami ich liderzy, skupiły się bardziej na poprawie środowiska systemu (np. zapewnieniu odpowiednich podręczników, zagwarantowaniu uczniom dłuższego czasu na zadanie) niż na trzymaniu się systematycznego programu. Co ciekawe, podczas gdy w międzynarodowych testach zarówno Chile, jak i Ghana wykazały się znaczącą poprawą wyników, to liderzy tych systemów nie byli pewni, co dokładnie się u nich zdarzyło, co przyczyniło się do tej poprawy¹².

Pomimo odmienności kulturowej i geograficznej systemy Madhya Pradesh, Western Cape i Minas Gerais w celu osiągnięcia tego samego celu, jakim była szybka poprawa wyników czytania, pisania i liczenia na poziomie podstawowym, wybrały zadziwiająco podobny zestaw interwencji. Co więcej, wzorzec ich interwencji i celów odzwierciedla ten przyjęty przez systemy, które pokonywały drogę od słabego do przeciętnego w poprzednich dekadach, np. działania Singapuru w latach 70. i 80. XX wieku. Rysunek 9 opisuje zestaw wdrożonych przez te systemy interwencji.

Przykład Minas Gerais, trzeciego pod względem wielkości stanu Brazylii, pokazuje, jak te interwencje łączą się w holistyczny system doskonalenia. W 2006 roku krajowe testy wykazały, że jedynie 49% ośmiolatków potrafiło czytać na wymaganym poziomie zaawansowania. Gubernator wyraził pragnienie, aby do 2010 roku na wymaganym poziomie potrafiło czytać 90% ośmiolatków. Dotyczyło to 2500 szkół podstawowych, 15 000 nauczycieli i 500 000 uczniów.

Stanowy departament ds. edukacji przełożył ten cel ogólny na specyficzne cele regionalne i zmiany na poziomie szkół. Dla każdej szkoły stworzono „księgę rezultatów” zawierającą referencyjne dane dotyczące osiągnięć uczniów, dzięki czemu nauczyciele i dyrektorzy szkół wiedzieli, jaki jest ich punkt wyjścia, i mogli ocenić postępy. Departament ds. edukacji opracował następnie zalecane materiały do każdej lekcji, aby pokierować działaniami nauczycieli w klasie, oraz wyposażył uczniów w nowe podręczniki. Przewodniki dla nauczycieli okazały się tak skuteczne, że również kilka prywatnych i miejskich szkół dobrowolnie zaadaptowało te materiały. Departament wzmocnił również swoje kompetencje w 2450 stanowych szkołach podstawowych, tworząc centralny zespół składający się z 46 członków →

Rysunek 9

Podstawowa umiejętność czytania i liczenia

– na tym skupiają się systemy

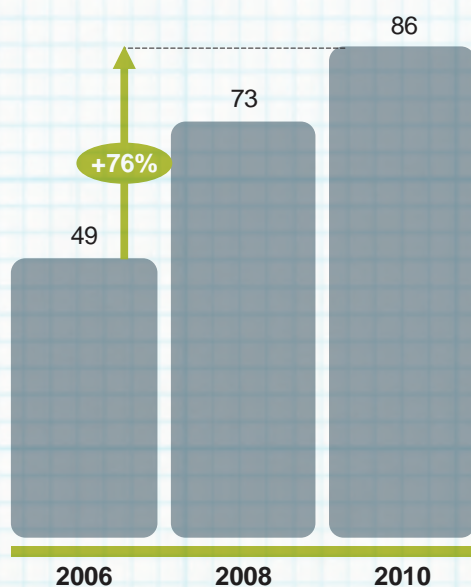
będące na drodze od słabego do przeciętnego

| Temat | Opis | Przykładowe interwencje |
|---|--|---|
| Wsparcie i motywowanie nauczycieli o niskich kwalifikacjach | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Materiały lekcyjne: w ramach systemu nauczyciele otrzymują do każdej lekcji: cele, plany i materiały dydaktyczne umożliwiające im skoncentrowanie się na przeprowadzeniu lekcji, a nie na jej planowaniu. ▪ Coaching dotyczący programu: w ramach systemu powstają zespoły coachów, którzy odwiedzają szkoły i pracują z nauczycielami w klasach nad efektywnym przekazywaniem treści programowych. ▪ Nagrody za dobre wyniki: w ramach systemu istnieją nagrody (pieniężne i honorowe) przyznawane szkołom i nauczycielom, którzy osiągają znaczną poprawę wyników uczniów w stosunku do zakładanych celów. ▪ Wizytacje szkół przez przedstawicieli centrali: w ramach systemu przedstawiciele centrali odwiedzają szkoły, aby zobaczyć, spotkać się i zmotywować kadrę oraz omówić wspólnie efekty nauczania. ▪ Czas nauki: system zwiększa czas przeznaczony na naukę uczniów. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Materiały dydaktyczne ▪ Budowanie umiejętności zawodowych ▪ Zewnętrzni coachowie ▪ Odwiedziny szkół przez przedstawicieli centrali ▪ Czas na naukę |
| Dążenie do osiągnięcia minimalnego standardu jakości we wszystkich szkołach | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cele, dane i ocena: w ramach systemu szkołom/uczniom zostają wyznaczone minimalne cele, ustala się częste sprawdzanie postępów w nauce (powiązane z celami lekcji, co 3–4 tygodnie), rozpoczyna się przetwarzanie danych w celu monitorowania procesu zmian. ▪ Infrastruktura: system doprowadza sprzęt i zasoby szkolne do minimalnego poziomu wystarczającego do zapewnienia frekwencji i warunków do uczenia się. ▪ Podręczniki i materiały naukowe: każdy uczeń otrzymuje podręczniki i materiały naukowe. ▪ Wsparcie słabszych szkół: ukierunkowane wsparcie dla słabszych szkół. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cele w postaci wyników ▪ Ocena ▪ Systemy danych ▪ Poprawa infrastruktury szkół ▪ Zapewnienie podręczników ▪ Dodatkowe wsparcie dla słabszych szkół |
| Przyciągnięcie uczniów do szkół | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Zwiększenie liczby miejsc w szkołach: aby zapewnić powszechny dostęp do edukacji, system zwiększa liczbę miejsc w szkołach. ▪ Zaspokojenie podstawowych potrzeb uczniów: aby poprawić frekwencję i zmniejszyć liczbę nieobecności, system zaspokaja podstawowe potrzeby uczniów. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Zaspokojenie podstawowych potrzeb uczniów (posiłki, odzież, transport, toalety). ▪ Zwiększenie liczby miejsc w szkołach |
| Dotyczy systemów | Chile (2001-2005) Madhya Pradesh (2006+) Minas Gerais (2003+) | Western Cape (2003+) Ghana (2003+) |

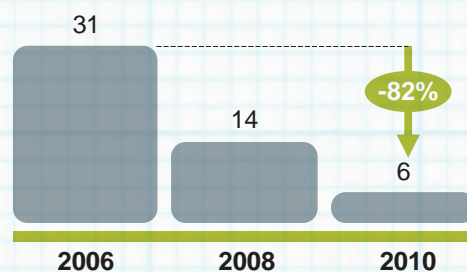
ŹRÓDŁO: Baza interwencji McKinsey & Company oraz rozmowy z przedstawicielami systemów.

Rysunek 10
Po wprowadzeniu reformy czytania i pisania w 2006 roku poziom tych umiejętności w stanie Minas Gerais poprawił się, a stan ten zdobył pierwsze miejsce w brazylijskim teście oceny wyników

Procent ośmiolatków czytających na zalecany poziomie



Procent ośmiolatków czytających na niskim poziomie¹



W latach 2007-2009 Minas Gerais poprawił swoje wyniki w krajowym brazylijskim badaniu IDEB, przesuając się z 5. na 1. miejsce.

¹ Niski poziom jest opisywany w badaniu jako sytuacja, kiedy uczniowie potrafią przeczytać jedynie pojedyncze słowa.

ŹRÓDŁO: Brazylijskie badanie umiejętności czytania PROALFA.

podzielonych na cztery regiony. Każdy z mniejszych zespołów każdego miesiąca dwa tygodnie wizytował regionalne departamenty ds. edukacji, mając do wykonania trzy zadania: szkolenie trenerów¹³, rozpowszechnianie i ocenianie wykorzystania materiałów pomocniczych przygotowanych przez departament ds. edukacji, działanie jako barometr i zbieranie informacji zwrotnych od szkół na temat ich potrzeb, wyzwań i postępów we wdrażaniu programu dotyczącego pisania i czytania.

Minas Gerais śledził wyniki każdego regionu, szkoły i ucznia za pomocą bazy danych online. Zespół centralny za pomocą tych danych oceniał postępy i różnicował swoje podejście do poszczególnych szkół. Szkołom, którym brakowało najwięcej do osiągnięcia zakładanego celu, dostarczał wyraźnych wskazówek i ograniczał ich odpowiedzialność (*enforces tight accountability*), natomiast szkołom z lepszymi wynikami dawał większą autonomię tak długo, jak długo trzymały się wyznaczonych celów. Nauczyciele ze szkół, które osiągnęły swoje cele, otrzymali dodatkowe wynagrodzenie sięgające wysokości miesięcznej pensji. W latach 2006–2010 odsetek ośmiolatków czytających na zalecanym poziomie wzrósł z 49 do 86%. W tym samym czasie liczba słabych uczniów zmniejszyła się z 31 do 6%. Do 2009 roku stan Minas Gerais przesunął się z piątego na pierwsze miejsce w kraju pod względem wyników uczniów, co znalazło odzwierciedlenie w brazylijskim krajowym indeksie edukacji (rys. 10).

Istotnym osiągnięciem w fazie rozwoju od słabego do przeciętnego jest równoczesna praca nad poprawą wyników i niwelowaniem różnic pomiędzy szkołami i grupami społeczno-ekonomicznymi. Western Cape (Republika Południowej Afryki) na przykład do 2002 roku osiągnął stały wzrost w poziomie czytania i pisania w klasach trzecich i szóstych, zmniejszając różnice pomiędzy najsłabszymi i najgorzej radzącymi sobie kwantylami uczniów. W odniesieniu do trzecioklasistów trzy kwantyle z grupy o najniższych dochodach dogoniły drugi pod względem dochodów kwantyl w ciągu czterech lat (rys. 11). Aby osiągnąć tę poprawę, departament ds. edukacji w Western Cape (WCED) określił i opracował strategie wsparcia najsłabszych i podniesienia poziomu wyników. Połączył dane dotyczące wyników szkół z informacją na temat położenia geograficznego w celu określenia konkretnych społeczności mających trudności, a także

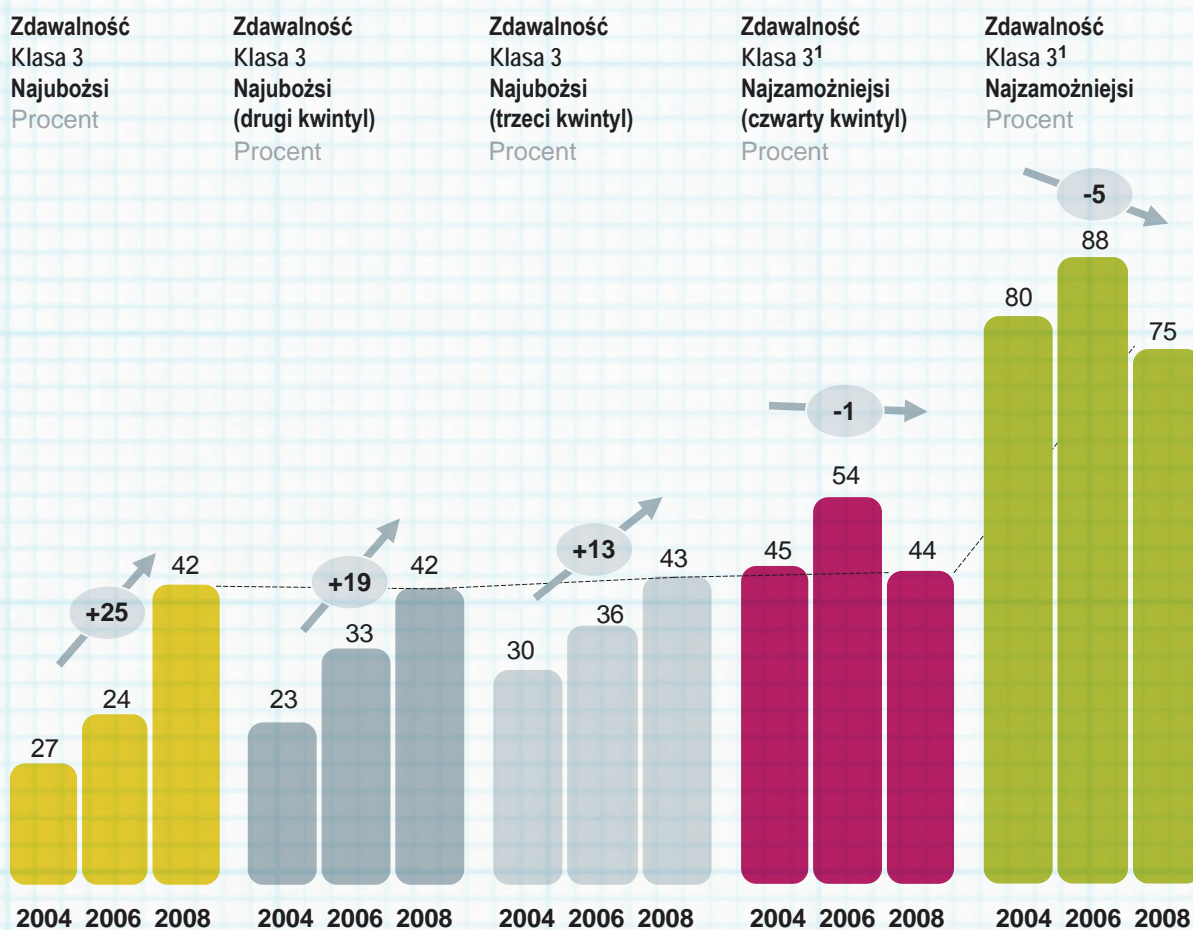
zrozumienia ich specyficznych lokalnych potrzeb i odpowiedniego dopasowania wsparcia dla nich. Na przykład w jednym z dystryktów urzędnicy pracowali z niepiśmiennymi rodzicami, pisząc wspólnie historie, których rodzice mogli się nauczyć na pamięć, by „czytać” je swoim dzieciom. Poproszono również stowarzyszenie właścicieli farm o wolne dla ich pracowników, aby mogli się oni spotkać z nauczycielami swoich dzieci. Pracownicy departamentu spędzali trzy dni rocznie w każdym z ośmiu dystryktów stowarzyszenia, przeglądając dane dotyczące wyników, rozmawiając z liderami dystryktów i rodzicami oraz odwiedzając najlepiej i najgorzej radzące sobie szkoły.

Niwelacja różnic w poziomie wyników zwykle wymagała dwóch dalszych interwencji. Po pierwsze, trzeba było zaspokoić podstawowe potrzeby uczniów, tak by mogli się skupić na nauce. W tym celu w programach Madhya Pradesh, Minas Gerais i Western Cape znalazły się darmowe posiłki dla niedożywionych uczniów. Dodatkowo, w celu poprawy frekwencji i zwiększenia liczby uczniów, w Madhya Pradesh dzieci dostawały bezpłatne mundurki i rowery, a w niektórych szkołach w Minas Gerais stworzono uczniom warunki do kąpielii. Po drugie, doskonalące się systemy chciały zwiększyć czas na naukę czytania i liczenia. Na przykład w Madhya Pradesh zmieniono plan lekcji, aby każdego dnia móc przeznaczyć dwie godziny na czytanie. Podobnie w Western Cape w ramach strategii poprawy umiejętności czytania, systemowo nakazano każdego dnia przeznaczyć 30 minut na czytanie dla przyjemności.

Metody tych trzech systemów różniły się od siebie „stylem” działania. W Madhya Pradesh zastosowano większy reżim, rozpisując i standaryzując nauczanie w klasie. Nasi rozmówcy przypisywali to ogromnej skali zadania: stan ma 138 500 szkół publicznych, 17 milionów uczniów i ponad 450 000 nauczycieli. Inaczej było w Western Cape, liczącym 1100 szkół podstawowych, 600 000 uczniów i 17 000 nauczycieli, gdzie dystrykty otrzymały większą swobodę w określaniu, w jaki sposób dojdą do rezultatów. Oprócz nakazu związanego z przeznaczeniem 30 minut dziennie na czytanie dla przyjemności WCED nie określił żadnych dodatkowych wymogów związanych z nauczaniem. Jednakże w 2006 roku uściślił centralne wskazania, wymagając od dystryktów, aby w swojej strategii doskonalenia się zawarły osiem specyficznych obszarów¹⁴. ➔

Rysunek 11

Western Cape w ciągu czterech lat zmniejszył rozbieżności w czytaniu i pisaniu: dolne trzy kwintyle trzecioklasistów dorównały drugiemu kwintylowi pod względem zamożności



¹ Nasi rozmówcy z departamentu edukacji Western Cape spadek w dwóch najwyższych kwintylach zamożności przypisywali wzrostowi zamożności uczniów od 2006 r.

ŹRÓDŁO: Ocena wyników uczniów WCED, raport końcowy lata 2002-2008.

Chile i Ghana, choć kontekst funkcjonowania ich systemów jest inny, skupiły się bardziej na wysiłkach zmierzających do poprawy frekwencji uczniów i podniesieniu standardów nauczania do minimalnego poziomu jakości. Główne interwencje podjęte przez Ghanę obejmowały: zwiększenie liczby uczniów objętych edukacją na poziomie podstawowym (liczba zapisów netto do szkół podstawowych wzrosła z 59% w latach 2004–2005 do 89% w latach 2008–2009); powszechną dystrybucję podręczników do głównych przedmiotów (poprawiając wskaźnik uczniów korzystających z jednego podręcznika z 4:1 do 1:1); poprawę zdrowia uczniów (odrobaczanie, badanie wzroku, zapewnienie wody pitnej); dostarczanie bezpłatnych posiłków do szkół w gorszej sytuacji ekonomicznej (skala pomocy wzrosła z 20 000 szkół w latach 2001–2002 do 330 000 szkół w 2007 roku); w 2002 wprowadzenie ogólnokrajowych testów sprawdzających uczniów w celu zapewnienia przejrzystości wyników. Budowanie kompetencji nauczycieli, choć w pewnym zakresie się odbywało, nie było procesem systematycznym. W Chile sztandarową interwencją było wydłużenie dnia szkolnego z pół dnia do całego dnia w 1996 roku, co równało się dodatkowym dwóm latom nauki uczniów. Ten dodatkowy czas został wykorzystany na nauczanie treści wprowadzonych ostatnią reformą programową; ten aspekt programu był wspierany przez powszechną dystrybucję podręczników i materiałów do nauki, szczególnie na terenach wiejskich.

Dowody wskazują, że te systemy, które na swojej drodze od słabego do przeciętnego wytrwale skupiły się na podniesieniu umiejętności związanych z pisaniem, czytaniem i liczeniem, trzymały się zwyczajowego zestawu interwencji, natomiast systemy, które skupiły się na ogólnej poprawie środowiska i struktury systemu (np. Ghana i Chile), były bardziej elastyczne, jeśli chodzi o wybór interwencji.

Droga od przeciętnego do dobrego: konsolidacja fundamentów systemu

14 z 20 wybranych do naszego badania systemów przeszło w jakimś momencie drogę od przeciętnego do dobrego. Osiągnąwszy poziom, na którym uczniowie zdobyli podstawowe umiejętności związane z pisaniem, czytaniem i liczeniem, systemy te szukały rozwiązań na podniesienie jakości umiejętności uczniów. Istotnym zadaniem dla tych systemów było skonfigurowanie fundamentów systemu, w tym opracowanie systemu zbierania danych, a także kwestii

związanych z odpowiedzialnością nauczycieli, finansami, organizacją i metodami nauczania. Dzięki tym fundamentom system wyposażony jest w informacje, zasoby i strukturę niezbędne do monitorowania i poprawy wyników. Rys. 12 pokazuje pakiet interwencji charakterystyczny dla drogi od przeciętnego do dobrego.

Naturę tej drogi doskonalenia się ilustruje przykład Polski. Przed 1999 rokiem w Polsce obowiązywał model szkolny obejmujący osiem lat szkoły podstawowej i cztery lata szkoły średniej; połowa uczniów szkół średnich kształciła się w kierunku zawodowym, druga połowa w kierunku akademickim. Kierownictwo systemu zdecydowało o wydłużeniu ogólnej edukacji o jeden rok, aby w tym celu stworzyć więcej możliwości wyboru szkoły średniej. Dlatego zdecydowano się na model szkolny składający z sześciu lat ogólnej szkoły podstawowej, trzech lat ogólnego gimnazjum i trzech lat szkoły średniej, z profilem akademickim, ogólnym i zawodowym. Strukturalne i pedagogiczne konsekwencje tej decyzji były dwójakie. Po pierwsze, w ciągu roku musiało powstać w Polsce 4000 gimnazjów, z których ogromna większość została utworzona na bazie zamykanych szkół podstawowych. Zadanie to Ministerstwo Edukacji powierzyło samorządom, dając im możliwość wybrania opcji pasującej do lokalnych uwarunkowań. Po drugie, ministerstwo opracowało nowy program nauczania dla gimnazjów, co miało wpływ na naukę w szkołach podstawowych i średnich, a także pociągało za sobą konieczność odpowiedniego przeszkolenia nauczycieli.

Równoległe zdecentralizowano administrację i finansowanie szkół zgodnie z ogólnokrajowym trendem do decentralizacji. Dominował pogląd, że centrala nie jest w stanie efektywnie zarządzać szkołami na odległość. Dlatego określono prawa do podejmowania istotnych decyzji na każdym szczeblu edukacji – centrala wyznacza standardy, województwa (których liczbę rząd zmniejszył z 49 do 16) nadzorują pracę szkół i dostarczają im merytorycznego wsparcia; starostwa nadzorują finanse i administrację szkół ponadgimnazjalnych, natomiast gminy w tym samym zakresie nadzorują szkoły podstawowe i gimnazja. Dyrektorzy szkół sami decydują o zatrudnieniu nauczycieli, a nauczyciele sami mogą wybrać program nauczania, który będą realizowali, korzystając z zaakceptowanej przez ministerstwo listy programów napisanych →

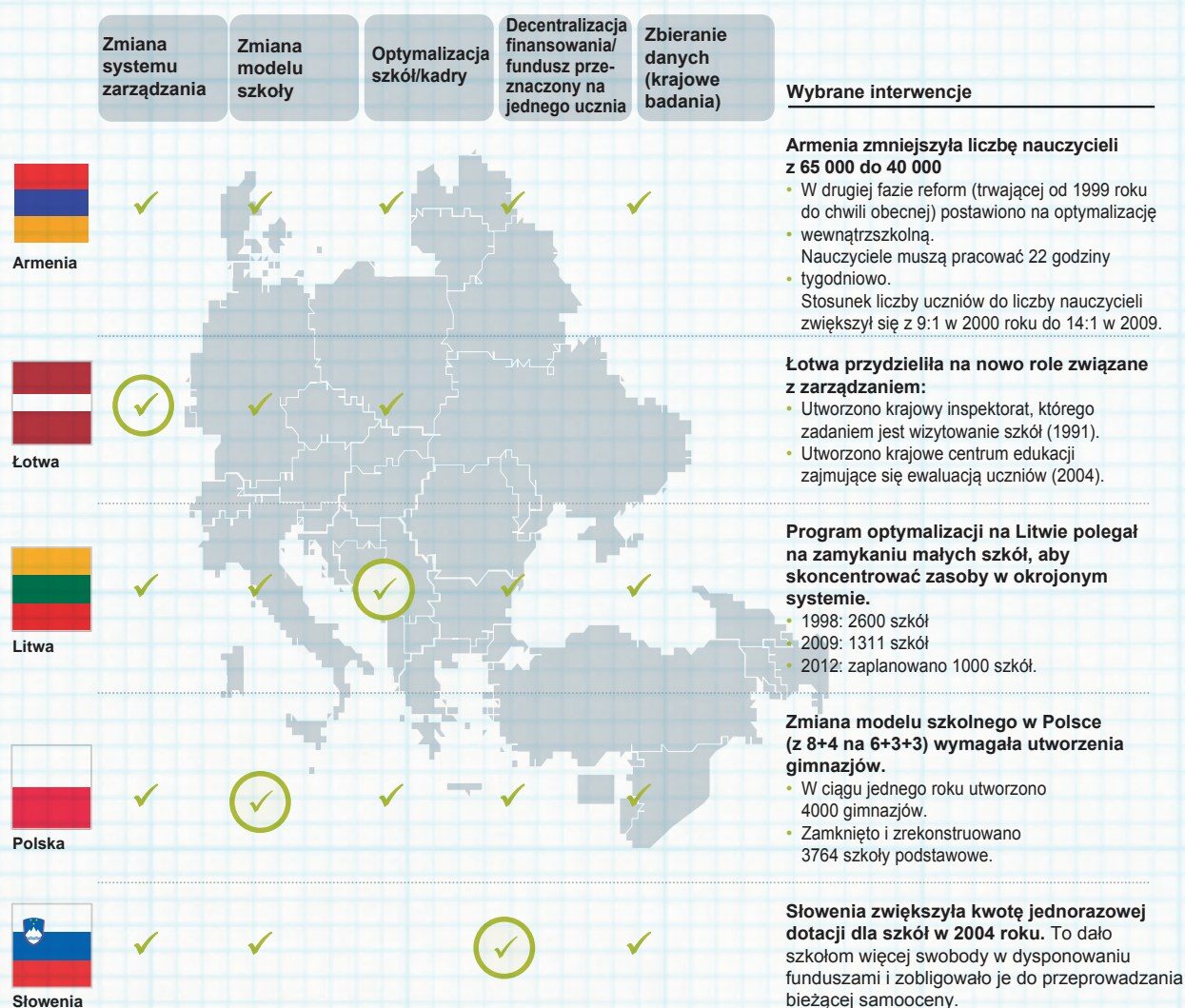
Rysunek 12 Solidne fundamenty – na tym skupiają się systemy będące na drodze od przeciętnego do dobrego

| Temat | Opis | Przykładowe interwencje | |
|---|---|---|--|
| Dane i odpowiedzialność – fundamenty | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Przejrzystość i odpowiedzialność: w ramach systemu powstają narzędzia oceniania i testowania uczniów i przeprowadzane są inspekcje szkół, aby uzyskać wiarygodne dane dotyczące ich pracy i uczynić szkoły odpowiedzialnymi za poprawę. ▪ Obszary poprawy: w ramach systemu wykorzystywane są dane do identyfikacji i podjęcia działań w konkretnych obszarach (przedmioty, oddziały, płeć) o słabszych rezultatach. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ocenianie i testowanie uczniów ▪ Jawność danych dotyczących wyników szkół, udostępnianych szkołom i/lub opinii publicznej ▪ Inspekcje szkolne i instytucje ds. inspekcji | |
| Finanse i organizacja – fundamenty | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Struktura organizacyjna: w ramach systemu podejmowane są działania, aby struktura i zarządzanie siecią szkół było łatwiejsze i dopasowuje się do tego prawa do podejmowania decyzji. ▪ Struktura finansowa: w ramach systemu powstaje efektywny i sprawiedliwy mechanizm alokacji funduszy dla szkół. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Optymalizacja liczby szkół i nauczycieli ▪ Decentralizacja uprawnień finansowych i administracyjnych ▪ Wzrost finansowania i zmiana modelu alokacji funduszy ▪ Zmiana struktury organizacyjnej | |
| Pedagogika – fundamenty | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Model uczenia się: w ramach systemu następuje wybór modelu uczenia się spójnego z rosnącymi możliwościami uczniów, a także przygotowywane są niezbędne materiały pomocnicze dla tego modelu (standardy wymagań, program nauczania, podręczniki). | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Model szkoły (liczba lat poświęconych na każdy etap edukacji) ▪ Ścieżki edukacyjne na podstawie wyników i zainteresowań uczniów ▪ Język nauczania | |
| Dotyczy systemów | <p>Armenia (2003+)</p> <p>Aspire (2002-2003)</p> <p>Boston (2003-2005)</p> <p>Chile (2006+)</p> | <p>Hongkong (1983-1988)</p> <p>Jordania (1999+)</p> <p>LBUSD (2002-2005)</p> <p>Łotwa (1995-2000)</p> | <p>Litwa (1995-2000)</p> <p>Polska (2000-2002)</p> <p>Singapur (1983-1987)</p> <p>Słowenia (1995-2005)</p> |

ŹRÓDŁO: Baza interwencji McKinsey & Company oraz rozmowy z przedstawicielami systemów.

Rysunek 13

Kraje wschodnioeuropejskie i państwa byłego bloku radzieckiego podjęły te same interwencje, aby poprawić zarządzanie i przejrzystość systemu szkolnego



ŹRÓDŁO: Baza interwencji McKinsey & Company oraz rozmowy z przedstawicielami systemów.

przez ponad sto prywatnych podmiotów. Polska rozpoczęła monitorowanie postępu reform poprzez wprowadzenie krajowych egzaminów na koniec szkoły podstawowej, gimnazjum i szkół kończących się maturą oraz corocznych testów sprawdzających.

Wszystkie inne kraje wschodnioeuropejskie oraz kraje byłego Związku Radzieckiego należące do badanej przez nas grupy, które również odbywały drogę od przeciętnego do dobrego, użyły interwencji zadziwiająco podobnych do tych wprowadzonych w Polsce (rys. 13). Podobieństwa nie dziwią, jeśli weźmiemy pod uwagę kontekst: wszystkie te systemy doświadczyły podobnych wyzwań związanych z tworzeniem i zarządzaniem krajowym systemem edukacji po rozpadzie bloku sowieckiego; i wszystkie one w tym czasie miały bardzo podobne wyniki uczniów.

Ważnym aspektem fazy doskonalenia się systemu od przeciętnego do dobrego jest wprowadzenie obejmujących cały system oceny wyników uczniów. Takie dane w tej fazie drogi odgrywają ogromną rolę, i to w dwojaki sposób. Po pierwsze, pozwalają liderom systemu ocenić, czy wyniki uczniów ulegają poprawie, czy nie, i w razie czego przenieść uwagę i środki na obszary o największych potrzebach. Po drugie, czynią pedagogów w całym systemie odpowiedzialnymi za poprawę wyników uczniów, pomagając w ten sposób zmienić kulturę systemu „z nauczania na uczenie się”. Przypadek Bostonu i stanu Massachusetts pokazuje, jak te dwa elementy się ze sobą łączą. W 1998 roku Massachusetts wprowadził Massachusetts Comprehensive Assessment System (MCAS), ogólnostanową ocenę wyników uczniów dziesiątej klasy, i test ten stał się w 2001 roku obowiązującym warunkiem ukończenia szkoły. Test MCAS jest uważany za najbardziej rygorystyczny ze wszystkich stanowych testów przeprowadzanych w Stanach Zjednoczonych¹⁵. Podczas programu pilotażowego MCAS w 1998 roku około połowy wszystkich uczniów nie zdało tego testu. W 2001 roku, kiedy test MCAS stał się oficjalnie obowiązujący w tym stanie, wykorzystano jego wyniki przy przydzielaniu środków najbardziej potrzebującym dystryktom. Z 55 milionów USD przeznaczonych na ten cel, 5 milionów trafiło do Bostonu. Powstały podwójne klasy (dzięki czemu uczniowie mogli powtarzać semestr z tą samą klasą), programy wakacyjne oraz programy zajęć pozalekcyjnych. Stan Massachusetts wykorzystał także dane zebrane podczas programu pilotażowego MCAS

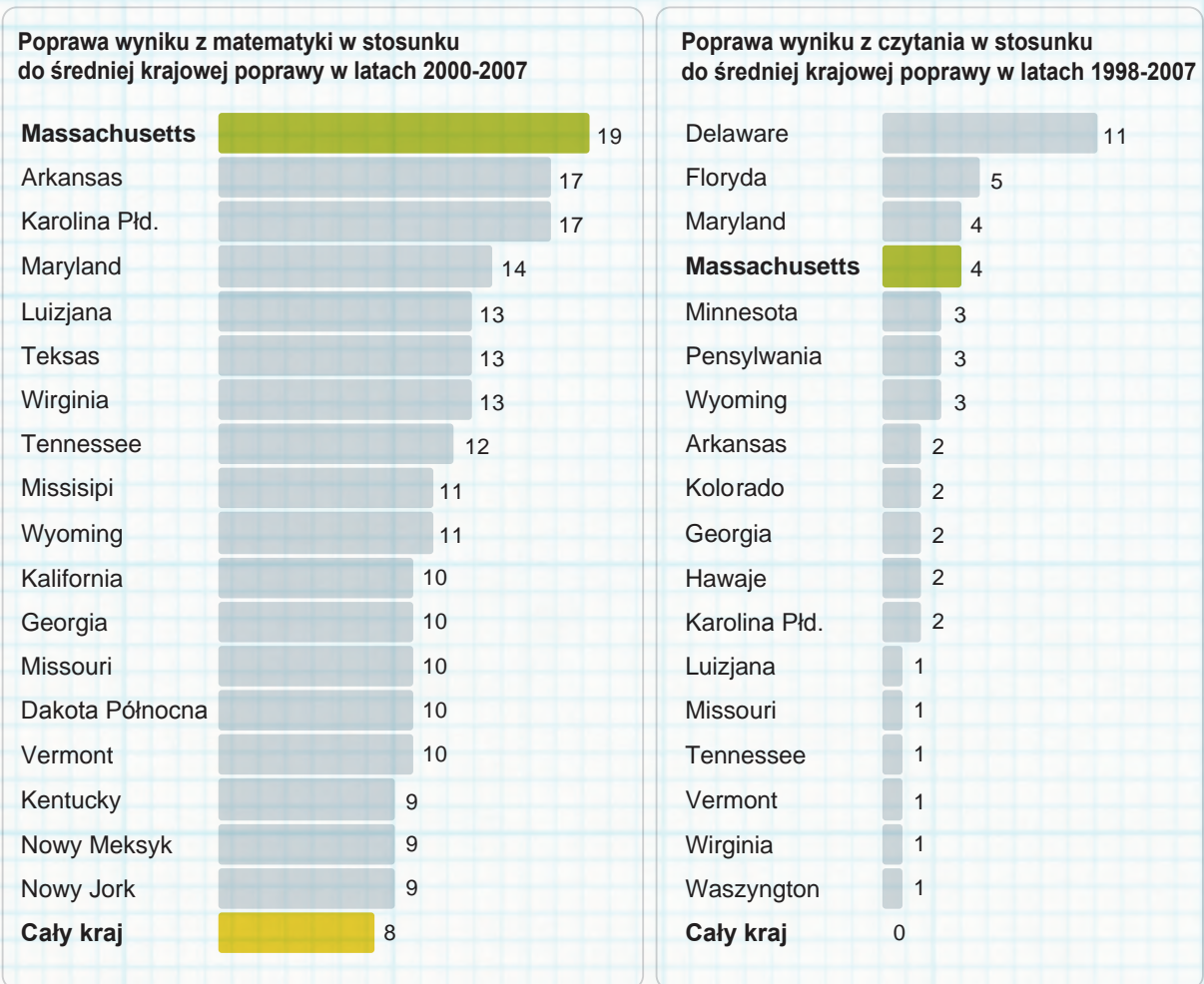
w 1998 roku do uzasadnienia powołania programu rozwoju zawodowego na rok 2001 dla 1000 dyrektorów szkół z terenów miejskich. Zaczynając od 40-procentowego współczynnika zdawalności na pierwszym teście MCAS w 2001 roku, klasa z 2003 roku uzyskała 80-procentowy współczynnik zdawalności w klasie dwunastej. Zdaniem jednego z bostońskich liderów z wczesnych lat programu: „Bez dodatkowych zasobów dla klasy z 2003 roku, nie uzyskalibyśmy poprawy wyników”.

Chcąc wspierać szkoły w osiągnięciu wyższych wyników, miasto Boston stworzyło system danych MyBPS. System zawierał dokładne informacje dotyczące wyników uczniów i mogli z niego korzystać nauczyciele, dyrektorzy i administratorzy. Liderzy dystryktu bostońskiego analizowali te dane i zapraszali nauczycieli z udokumentowanymi sukcesami w nauczaniu do dzielenia się swoimi metodami z kierownictwem lub wspierali pracę zespołów uczących się nauczycieli. Każda szkoła wyznaczała swoje roczne cele dotyczące poprawy wyników uczniów i niwelowania różnic w wynikach uczniów pochodzących z różnych środowisk społeczno-ekonomicznych. Szkoły dobrze sobie radzące miały większą swobodę działania; szkoły ze słabszymi wynikami otrzymywały więcej wskazówek od biura dystryktu. Ta reguła obowiązuje także w innych systemach będących w fazie od przeciętnego do dobrego. Na przykład w Anglii nazwano tę regułę „interwencją odwrotnie proporcjonalną do sukcesu”. Massachusetts poszedł w swoich działaniach dalej niż ktokolwiek. Stanowi udało się usunąć dyrektorów szkół z umowy zbiorowej, więc dystrykty mogły bezpośrednio rozliczać swoich dyrektorów z wyników osiągniętych przez ich szkoły. Podczas jedenastoletniej kadencji Toma Payzanta na stanowisku superintendenta bostońskich szkół publicznych z pracy odeszło 75% dyrektorów z tego dystryktu – albo zostali odwołani, albo przeszli na emeryturę.

W latach 1998–2007 Massachusetts zanotował najwyższe noty w Stanach Zjednoczonych w badaniu Narodowa Ocena Postępów w Nauce (NAEP), osiągając najwyższe wyniki w matematyce i zajmując trzecie miejsce w czytaniu spośród wszystkich stanów USA (rys. 14). W 2007 roku osiągnął najlepszy wynik w badaniu NAEP spośród wszystkich stanów USA zarówno w czytaniu, jak i w liczeniu. W tym najlepiej doskonalącym się stanie najlepiej doskonalącym się dystryktem okazał się Boston Public School District. →

Rysunek 14
W latach 1998–2007 Massachusetts było najlepiej rozwijającym się stanem USA wg badania NAEP

Systemy osiągające wyższą od przeciętnej poprawę w badaniu NAEP, klasa 8



W 2007 roku średni krajowy wynik z matematyki dla klasy 8 wynosił 280.

W 2007 roku średni krajowy wynik z czytania dla klasy 8 wynosił 263.

Rysunek 15

Kształtowanie profesjonalistów – na tym skupiają się systemy będące na drodze od dobrego do bardzo dobrego

| Temat | Opis | Przykładowe interwencje | | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|--------------------|----------------------|----------------|---------------|----------------------|----------------|---------------|------------------|----------------------|----------------|------------------------------|--|
| Podniesienie poziomu nauczycieli i dyrektorów rozpoczynających pracę | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rekrutacja: w ramach systemu podnosi się poprzeczkę dla kandydatów na nauczycieli. ▪ Przygotowanie i wprowadzenie do zawodu: w ramach systemu podnosi się jakość kształcenia wstępnego i wymagania dotyczące uprawnień (certyfikacji). | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Programy rekrutacyjne ▪ Kształcenie wstępne ▪ Uprawnienia (certyfikacja) | | | | | | | | | | | | |
| Podniesienie poziomu obecnie zatrudnionych nauczycieli i dyrektorów | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rozwój zawodowy: w ramach systemu podnosi się wymagania dotyczące rozwoju zawodowego i dostarcza więcej okazji do uczenia się i rozwoju: samodzielnego, wzajemnego (koleżeńskiego) lub organizowanego przez centralę. ▪ Coaching dotyczący praktyki: w ramach systemu coachowie pracują z nauczycielami w celu poprawy ich umiejętności w takich obszarach, jak planowanie lekcji, analiza danych dotyczących uczniów i metod nauczania stosowanych w klasie. ▪ Ścieżki kariery: w ramach systemu tworzy się specjalizacje dla nauczycieli i liderów poprzez ścieżki kariery, podnosi się oczekiwania w stosunku do każdego szczebla oraz odpowiednio podnosi się wynagrodzenie. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Programy doskonalenia ▪ Coaching w szkole ▪ Ścieżki kariery ▪ Fora współpracy nauczycieli | | | | | | | | | | | | |
| Decyzje podejmowane na poziomie szkoły | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Samocena: w ramach systemu wzmacniane jest w szkole poczucie autorstwa w rozwoju szkoły poprzez wprowadzenie wewnętrznej ewaluacji szkół i łatwiejszy dostęp do danych dotyczących wyników. ▪ Elastyczność: w ramach systemu szkołom stwarza się możliwość realizowania specjalnych programów odpowiednich dla ich uczniów i coraz częściej powierza się im odpowiedzialność za wybór metod nauczania. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ewaluacja wewnętrzna ▪ Systemy danych na temat uczniów ▪ Niezależne i specjalistyczne szkoły | | | | | | | | | | | | |
| Dotyczy systemów | <table border="0"> <tr> <td>Aspire (2003+)</td> <td>Long Beach (2005+)</td> <td>Saksonia (2000-2005)</td> </tr> <tr> <td>Boston (2006+)</td> <td>Łotwa (2001+)</td> <td>Singapur (1988-1998)</td> </tr> <tr> <td>Anglia (1995+)</td> <td>Litwa (2001+)</td> <td>Słowenia (2006+)</td> </tr> <tr> <td>Hongkong (1989-1999)</td> <td>Polska (2003+)</td> <td>Korea Południowa (1983-1998)</td> </tr> </table> | Aspire (2003+) | Long Beach (2005+) | Saksonia (2000-2005) | Boston (2006+) | Łotwa (2001+) | Singapur (1988-1998) | Anglia (1995+) | Litwa (2001+) | Słowenia (2006+) | Hongkong (1989-1999) | Polska (2003+) | Korea Południowa (1983-1998) | |
| Aspire (2003+) | Long Beach (2005+) | Saksonia (2000-2005) | | | | | | | | | | | | |
| Boston (2006+) | Łotwa (2001+) | Singapur (1988-1998) | | | | | | | | | | | | |
| Anglia (1995+) | Litwa (2001+) | Słowenia (2006+) | | | | | | | | | | | | |
| Hongkong (1989-1999) | Polska (2003+) | Korea Południowa (1983-1998) | | | | | | | | | | | | |

Boston, będąc czterokrotnym finalistą oraz zdobywcą nagrody Broad Prize for Urban Education z 2006 roku, zwiększył procent uczniów zdających stanowe egzaminy z matematyki z 23% w 1998 roku do 84% w 2008, a z czytania z 43% w 1998 roku do 91% w 2008.

Wszystkie analizowane tutaj systemy, przechodzące drogę od przeciętnego do dobrego, wykazują dwa wyraźnie różne, ale mające część wspólną zestawy celów. Pierwsza grupa obejmuje kraje wschodnioeuropejskie, które niedawno przestały być częścią bloku sowieckiego; skupiły się one na przekształcaniu i optymalizacji zarządzania systemem. Druga grupa to systemy, które nie miały bagażu w postaci trwającej w kraju zmiany strukturalnej, skupiły się jednak na wprowadzeniu obowiązujących systemów zarządzania i oceny wyników. Pokazuje to regułę, którą już zauważyliśmy, że systemy znajdujące się w tej samej fazie rozwoju, niezależnie od kontekstu, stawiają sobie takie same cele i aby je osiągnąć, wykorzystują te same pakiety interwencji.

Droga od dobrego do bardzo dobrego: kształtowanie zawodu nauczyciela

Po wzniesieniu fundamentów czas na następny etap, czyli skupienie uwagi na profesjonalizacji kadry nauczycielskiej. Droga do doskonalenia się systemu opiera się w tym momencie na sumienności pedagogów w zakresie procedur nauczania i uczenia się. Podczas gdy sukces poprzednich etapów na drodze doskonalenia się zależał głównie od centralnej kontroli nad systemem i jego kadrami, to etap od dobrego do bardzo dobrego oznacza punkt, od którego system, by rozwijać dalsze doskonalenie się, zaczyna polegać na wartościach i zachowaniach swojej kadry. W tym celu centrala systemu podejmuje działania związane z pakietem interwencji, których celem będzie stworzenie konkretnych i określonych form terminowania (praktycznej nauki zawodu i mentoringu nauczycieli, tak jak to wygląda w innych zawodach, np. medycznych czy prawnych) (rys. 15).

Przykładem rozwinięcia tych procedur i praktyk jest Long Beach Union School District z Kalifornii (LBUSD). Lider LBUSD tak opisuje ich dążenia do profesjonalizacji: „Chcieliśmy, aby wszyscy nasi pedagodzy mówili jednym językiem o zawodzie, jakim jest nauczanie, i tak samo oceniali, jak powinno wyglądać dobre nauczanie i uczenie się. Naszym sprawdzianem

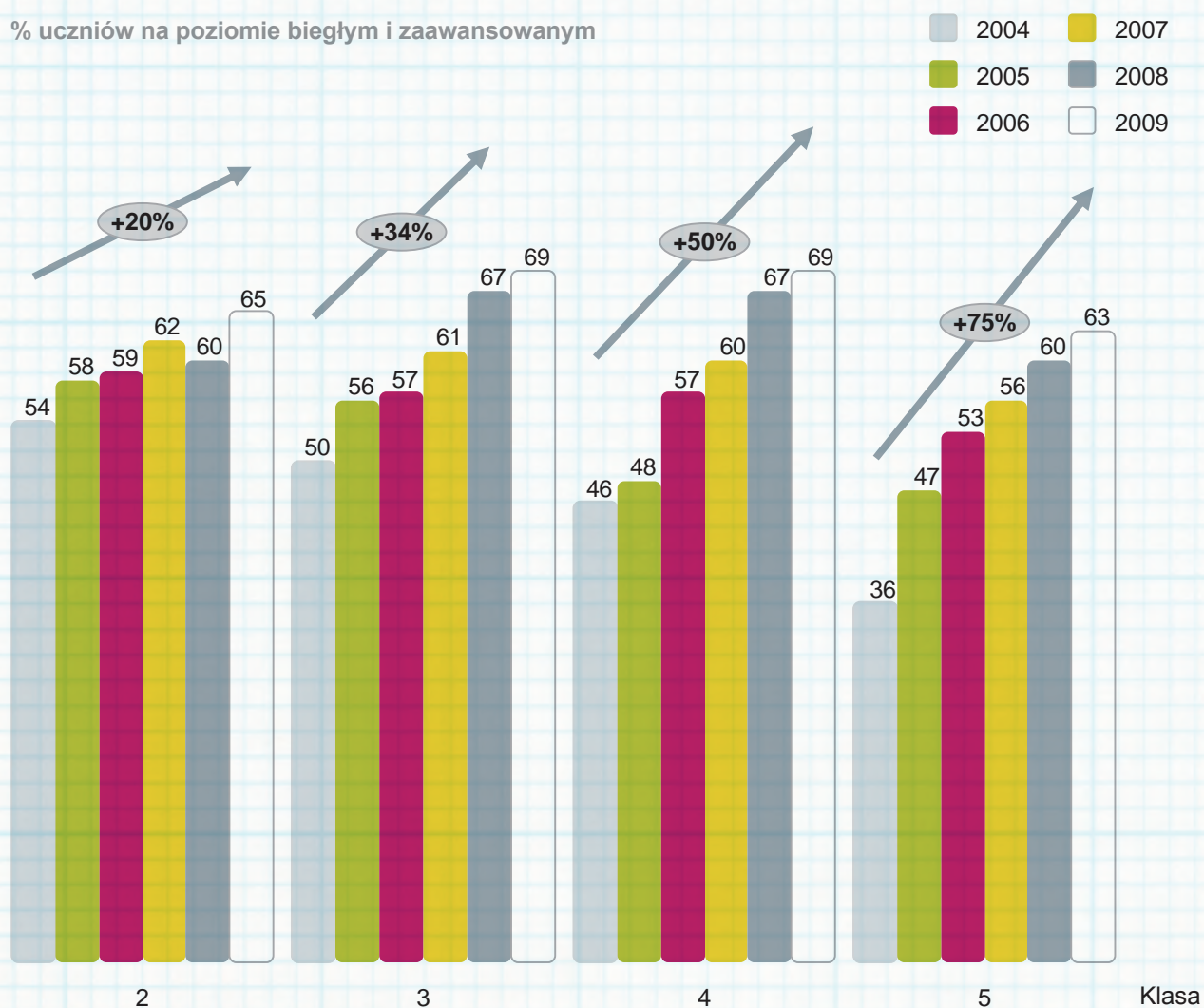
było pytanie: Czy posłałbyś swoje dziecko do tej szkoły?”. Rzeczywiście, gdy rozmawialiśmy z ponad piętnastoma liderami systemu w LBUSD, to niemal we wszystkich rozmowach jak mantra przewijało się to zdanie: „Czy posłałbyś swoje dziecko do tej szkoły?”.

LBUSD podjął wiele różnorodnych interwencji, aby osiągnąć ten cel. „Zawsze zaczynamy od spojrzenia na dzieci i na dane” – mówi jeden z liderów systemu. Kierując się przekonaniem, że dane pozwalają na obiektywność w podejmowaniu decyzji, LBUSD upublicznił wszystkie dane dotyczące wyników uczniów (stopnie ze sprawdzianów, prace domowe) w internetowym systemie komunikacji szkolnej *School Loop*, tak że wszyscy interesariusze systemu, włączając w to rodziców, mają do nich dostęp. Upublicznienie danych idzie w parze ze spacerami edukacyjnymi (*walk-throughs*), podczas których superintendenci razem z dyrektorami, coachami i innymi osobami odwiedzają szkoły i klasy wszystkich poziomów (podstawowe, pośrednie i średnie), aby rozmawiać o danych i celach szkoły. W przypadku szkół doświadczających trudności każdego miesiąca może się odbyć kilka spacerów z dyrektorem. Jak mówi jeden z liderów systemu: „Spacery muszą jednocześnie i być pełne szacunku, ale jednocześnie umożliwiają ogląd szkoły. Ramię w ramię z dyrektorem przyglądamy się danym, słuchamy, zadajemy pytania, na podstawie danych udzielamy informacji zwrotnej dotyczącej realizacji celów szkoły i jeśli mamy do tego podstawę, to chwalimy”. W spacerach mogą niekiedy uczestniczyć dyrektorzy z innych szkół mających podobne cele. Warto zaznaczyć, że spacery edukacyjne w LBUSD przypominają duchem obchody lekarskie, podczas których lekarze prezentują sobie nawzajem przypadki pacjentów, zadają pytania, rozważają alternatywy, stawiają diagnozę i opracowują plan leczenia.

LBUSD wykorzystuje spacery i dane zgromadzone w systemie do ewentualnego przesuwania coachów do szkół mających trudności. Dystrykt ma swoich coachów ds. nauczanych treści: są to zwykle doświadczeni nauczyciele zajmujący się priorytetowymi obszarami: matematyką, czytaniem i pisaniem, oceną gotowości uczniów do podjęcia nauki w college'u. Coachowie mają pod swoją opieką od czterech do pięciu szkół i zwykle jednego dnia pracują z trzema nauczycielami z jednej szkoły. Wspólna praca odbywa się w systemie trzech kroków: zobacz, poprowadź wspólnie, poprowadź sam. System polega na tym, ➔

Rysunek 16
Wyniki Long Beach w matematyce
w kalifornijskich egzaminach STAR uległy
znacznej poprawie w latach 2004–2009

% uczniów na poziomie biegłym i zaawansowanym



ŹRÓDŁO: Long Beach Unified School District.

że najpierw mentor przeprowadza lekcję, którą obserwuje nauczyciel, później nauczyciel współprowadzi lekcję z mentorem, w końcu nauczyciel prowadzi lekcję samodzielnie, a mentor ją obserwuje. To stopniowe zyskiwanie samodzielności obejmuje okres od trzech do czterech tygodni. Proces ten jest także uzupełniany o spacer edukacyjny, które polegają na odwiedzaniu przez coacha wraz z dyrektorem nauczycieli podczas lekcji i zadawaniu im przez dyrektora pytań przygotowanych przez coacha. „Coaching musi być powiązany z dyrektorem, aby mógł go kontrolować” – mówi jeden z mentorów LBUSD. Różniac się wyraźnie od szkolenia w fazie od słabego do przeciętnego, coaching w fazie od dobrego do bardzo dobrego skupia się na przekazaniu efektywnych strategii nauczania, a nie metod i wskazówek. Wiele uwagi poświęca się zapewnieniu nauczycielowi kontroli nad procesem coachingu – na przykład coach nie może wejść do klasy bez zgody nauczyciela, musi zagwarantować nauczycielowi, z którym pracuje, pełną dyskrecję. Coach nie opowiada dyrektorowi o zachowaniu nauczyciela, ale może zasugerować spacer edukacyjny, aby dyrektor sam zobaczył sytuację w klasie. Przez cały czas coach przypomina nauczycielowi i dyrektorowi, że to oni są odpowiedzialni za jakość nauczania w szkole, a rolą coacha jest wspieranie ich w tym procesie. W podobny sposób LBUSD wspiera dyrektorów szkół borykających się z trudnościami. Dystrykt ma również coachów ds. programu interwencji. Są to byli dyrektorzy szkół z dużymi osiągnięciami, którzy przez dwie–trzy godziny tygodniowo pracują z dyrektorami mającymi problemy.

LBUSD podjął również różne interwencje, aby mieć pewność, że wszyscy jego nauczyciele mają wpojona tzw. metodę Long Beach. 80% nauczycieli LBUSD wywodzi się z wydziału edukacji na uniwersytecie stanowym Kalifornii w Long Beach, więc LBUSD chciał, aby od początku wpajano im metody dydaktyczne stosowane w dystrykcie. Dlatego pracownicy departamentu ds. programu nauczania LBUSD wykładają metodykę nauczania na wydziale edukacji. „W 1994 roku uniwersytet i LBUSD współdziałały w niewielkim stopniu. Teraz doszliśmy do punktu, w którym trudno jednoznacznie powiedzieć, kto jest z uniwersytetu, a kto z LBUSD” – mówi lider z Kalifornii.

Wszyscy młodzi nauczyciele zatrudnieni przez LBUSD w ciągu pierwszego roku pracy w swojej

pierwszej szkole otrzymują od trzech do pięciu godzin coachingu tygodniowo w celu utrwalenia dobrych metod nauczania i zarządzania klasą. Coachem jest doświadczony nauczyciel z tej samej szkoły. W ciągu drugiego i trzeciego roku pracy w celu dalszego rozwoju zawodowego nauczyciele otrzymują siedem dni rocznie szkoleń. „Wcześniej nauczyciele rozchodzili się na różne szkolenia oferowane przez rozmaite podmioty. Teraz szkolenia są scentralizowane i bardziej spójne” – zaobserwował jeden z liderów LBUSD.

LBUSD stara się zauważać i wykorzystywać najlepsze praktyki stosowane przez nauczycieli, których uczniowie uzyskują imponujące wyniki. Podobnie jak w medycynie, opartej na faktach, LBUSD rozpoznaje najlepsze metody nauczania, a później wdraża je w postaci programu dla wszystkich swoich szkół podstawowych. Tak było w przypadku matematyki. Jeden z nauczycieli stworzył nowy program nauczania matematyki w szkołach podstawowych, nazwany MAP^{2D}. Zainspirowany przez swoją ciotkę, która uczyła matematyki w Singapurze, ten osiągający świetne rezultaty nauczyciel zaproponował specyficzną strukturę lekcji, dzięki której wyniki uczniów wzrosły z 40 do 60–70%. LBUSD przydzielił temu nauczycielowi czterech coachów matematycznych, aby skodyfikować i pilotować ten program w innych szkołach¹⁶. Wyniki LBUSD w kalifornijskich egzaminach STAR wskazują, że w klasach od drugiej do piątej system ten osiągnął od 20 do 75% poprawy w latach 2004–2009 (rys. 16).

Przykład LBUSD pokazuje, jak systemy na dalszym etapie drogi doskonalenia zaczynają skupiać się na wspieraniu pedagogicznych aspektów uczenia się nauczycieli i ich pracy. Energia tego procesu także zaczyna przenosić się z centrali na same szkoły (więcej o tych aspektach doskonalenia się systemu szkolnego w rozdziale 3 *Zapewnienie trwałości interwencji*).

Droga od bardzo dobrego do wspaniałego: poprawa poprzez wsparcie koleżeńskie i innowacje w nauczaniu

Na ostatnim etapie doskonalenia się szkoły, czyli na drodze od bardzo dobrego do wspaniałego, systemy skupiają się na stworzeniu środowiska, które uwolni kreatywność i innowacyjność ich nauczycieli oraz innych grup będących interesariuszami systemu. W tym momencie drogi doskonalenia się pedagogzy są wysoko wykwalifikowani i mają zestaw →

Rysunek 17

Wzajemne uczenie się i innowacje – na tym skupiają się systemy będące na drodze od bardzo dobrego do wspaniałego

| Temat | Opis | Przykładowe interwencje |
|---|---|--|
| Wzajemne uczenie się nauczycieli i dyrektorów | <ul style="list-style-type: none">▪ Społeczności uczących się: w ramach systemu tworzy się warunki do współpracy nauczycieli w małych zespołach, oraz do wzajemnego wsparcia i odpowiedzialności przed sobą nawzajem.▪ Elastyczność: w ramach systemu skuteczni nauczyciele otrzymują większą autonomię w zakresie wyboru metod nauczania.▪ Rotacja: w ramach systemu następują przesunięcia nauczycieli, które mają za zadanie upowszechnić to, czego się nauczyli oraz różne rodzaje mentoringu. | <ul style="list-style-type: none">▪ Praktyka współpracy nauczycieli▪ Decentralizacja uprawnień dotyczących wyboru metod nauczania i przeniesienie ich na szkoły i nauczycieli▪ Programy rotacyjne i tymczasowe przeniesienia (oddelegowania) między szkołami oraz między szkołami a centralą |
| Dodatkowe mechanizmy wspierające profesjonalistów | <ul style="list-style-type: none">▪ Zwiększanie skuteczności: w ramach systemu w szkołach zatrudnia się dodatkowy personel administracyjny, dzięki czemu nauczyciele i dyrektorzy mogą bardziej skupić się na metodach nauczania i liderowaniu, niż na obowiązkach administracyjnych. | <ul style="list-style-type: none">▪ Zatrudnienie dodatkowego personelu administracyjnego |
| Ekspertyzy/ innowacje w szkołach finansowane przez system | <ul style="list-style-type: none">▪ Innowacje interesariuszy: w ramach systemu finansowane i identyfikowane są przykłady innowacyjnych praktyk w szkołach (praktyki nauczania i uczenia się, praktyki dotyczące zaangażowania rodziców/lokalnych społeczności itp.), a następnie tworzy się mechanizm dzielenia się tymi innowacjami z innymi szkołami. | <ul style="list-style-type: none">▪ Upowszechnianie wypracowanych innowacji i wprowadzanie ich do wszystkich szkół▪ Dodatkowe fundusze na innowacje |

Dotyczy systemów¹

Hongkong (2000+) Saksonia (2006+)
Korea Południowa (1999+) Singapur (1999+)
Ontario (2003+)

¹ Wszystkie te systemy znajdują się na drodze od bardzo dobrego do wspaniałego i choć wykazują coraz większą poprawę, to żaden z nich nie przekroczył jeszcze progu wymaganego do przejścia do kategorii wspaniałej na uniwersalnej skali (560+).

uzgodnionych procedur i praktyk, zgodnych ze sposobem ich pracy. Zestaw interwencji na drodze od bardzo dobrego do wspaniałego dalej służy wzmocnieniu odpowiedzialności nauczycieli za swój rozwój; system daje nauczycielom czas i zasoby, a także pozwala na elastyczność, aby mogli przemyśleć i wypróbować nowe pomysły jeszcze lepiej wspierające uczenie się uczniów (rys. 17)¹⁷.

Każdy z systemów, które rozpoczęły drogę od bardzo dobrego do wspaniałego, wybrał inny sposób propagowania innowacji wśród swojej kadry pedagogicznej. Na przykład Hongkong stworzył Fundusz Jakości Edukacji (Quality Education Fund) na który przeznaczono 50 miliardów dolarów hongkońskich. Fundusz wspiera szkoły podejmujące zaaprobowane przez niego projekty doskonalenia lub badania w działaniu (*action research*). Badania te muszą być bardzo praktyczne i przynosić natychmiastowe korzyści dla procesu nauczania i uczenia się. Także Korea Południowa funduje badania w działaniu przeprowadzane przez nauczycieli i traktuje je jako jeden z wymogów rozwoju zawodowego. Dystrykty oferują szkołom granty na przeprowadzenie własnego projektu badawczego – każda szkoła może wybrać temat badania, przeprowadzić je, opublikować wyniki i poprosić nauczycieli z innych szkół o ocenę rezultatów. Jeden z południowokoreańskich dyrektorów szkół szacuje, że z 1000 placówek w jego dystrykcie 150 przeprowadziło takie badania. Dystrykt finansuje także międzyszkolne projekty doskonalenia, w ramach których nauczyciele z różnych szkół w dystrykcie mogą ubiegać się o środki na wspólne przeprowadzenie badania obejmującego wszystkie ich szkoły. Uczestnictwo w różnych typach badań jest ważnym czynnikiem branym pod uwagę przy dorocznej ocenie pracy nauczyciela, przyznawaniu premii motywacyjnych oraz awansach. Dążąc do upublicznienia nauczania, szkoły zachęcają swoich nauczycieli do otwarcia klas dwa lub trzy razy w miesiącu, tak aby inni nauczyciele mogli przyjść i obejrzeć ich lekcje.

Od ścisłych procedur do uwolnienia kreatywności

Z omówienia poszczególnych pakietów interwencji wyłania się zadziwiający związek pomiędzy osiąganymi wynikami a ścisłością centralnej kontroli nad

szkołami na wszystkich etapach drogi doskonalenia się systemu. Systemy z nauczycielami o mniej ugruntowanych umiejętnościach pedagogicznych sprawują ściślejszą kontrolę nad procesami nauczania i uczenia się, podczas gdy systemy posiadające lepiej wykwalifikowaną kadre nie kontrolują jej aż tak ściśle. Nie chcemy tu powiedzieć, że nauczyciele robią to, co im się podoba, a raczej, że odpowiednio rozwinięty system dysponuje solidną i popartą dowodami praktyką nauczania, w której nauczyciele współpracują ze sobą i sami ustanawiają standardy, za które czują się odpowiedzialni.

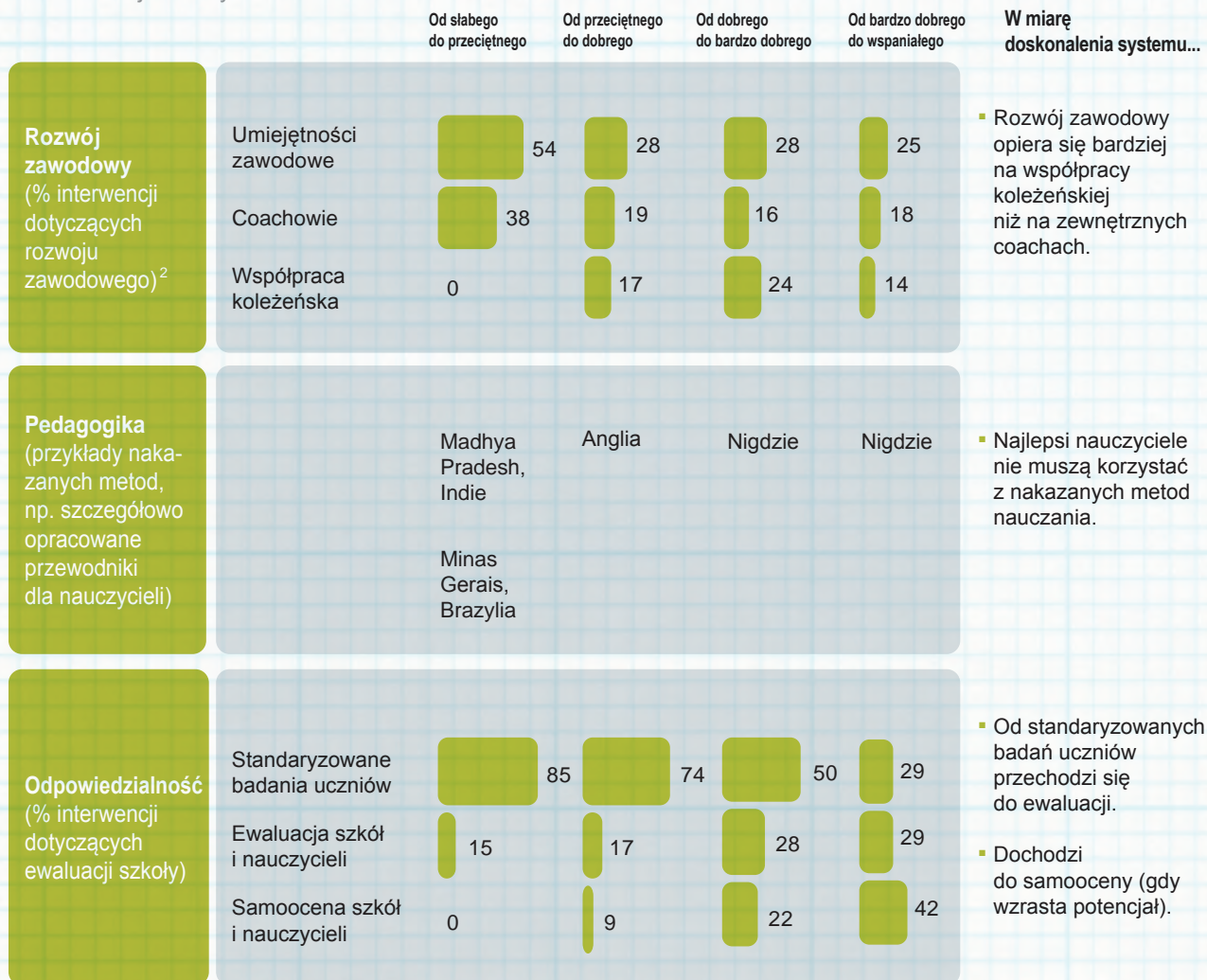
Rys. 18 pokazuje dominującą regułę, jaka wyłania się z opisów naszych systemów. Wraz z poprawą wyników systemu coraz mniejszą wagę przykładają do technicznego szkolenia nauczycieli przez profesjonalistów z centrali, a rozwój zawodowy kadry coraz bardziej opiera się na współpracy nauczycieli i wzajemnym wsparciu w rozwoju. Żaden z opisywanych przez nas systemów, osiągnąwszy wyniki powyżej przeciętnej, nie narzuca nauczycielom konkretnych metod postępowania. Gdy poprawiają się wyniki systemu, poszerza się zakres odpowiedzialności nauczyciela, a centralne testy sprawdzające wyniki uczniów są uzupełniane samooceną szkoły i nauczycieli. Można powiedzieć, że dążąc do poprawy wyników uczniów, słabsze systemy skupiają się na „oderwaniu od podłogi”, podczas gdy systemy mające lepsze wyniki starają się „otworzyć sufit”.

Istnieje więc związek pomiędzy etapem drogi doskonalenia się a formą interwencji. Dlaczego tak się dzieje? Odpowiedzią może być to, że głównym wyzwaniem stającym przed systemami na etapie od słabego do przeciętnego i od przeciętnego do dobrego jest zminimalizowanie różnic pomiędzy klasami i szkołami. Wymaga to wsparcia mniej wykwalifikowanych nauczycieli i zapewnienia im pomocy w postaci wysokiej jakości materiałów dydaktycznych i dokładnie opracowanych planów lekcji do wykorzystania w codziennej pracy. Jak mówi lider jednego z azjatyckich systemów, wspominając drogę swojego systemu od słabego do przeciętnego: „Zrobiliśmy wszystko, co w naszej mocy, aby naszym nauczycielom jak najbardziej ułatwić nauczanie”. Jednak kiedy poziom umiejętności kadry wzrasta, a tak się dzieje na etapach od dobrego do bardzo dobrego i od bardzo dobrego do wspaniałego, tak ścisła centralna kontrola staje się przeszkodą w dalszym doskonaleniu się. ➔

Rysunek 18

W miarę jak poprawiają się wyniki systemu, centralna kontrola ustępuje miejsca współpracy odbywającej się w szkole oraz samoocenie

% interwencji w danym obszarze reform



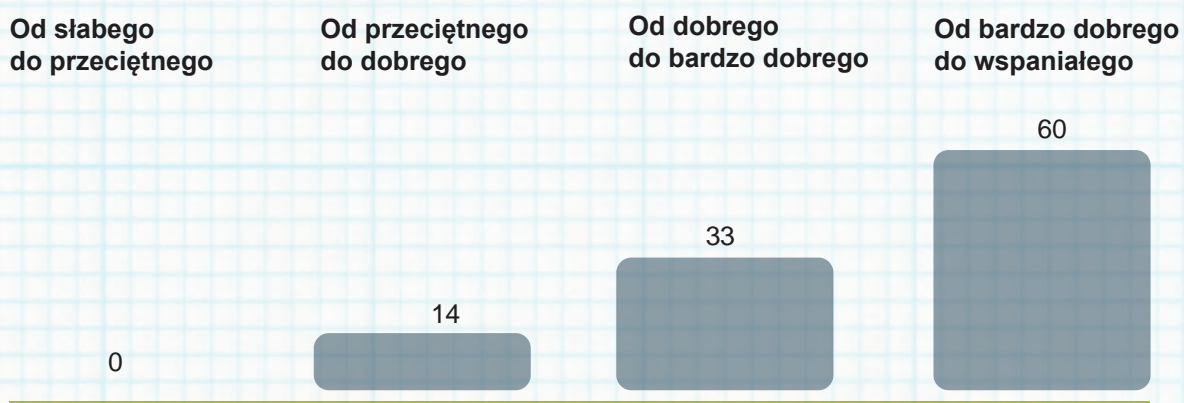
¹ Wielkość grup badawczych (od słabego do przeciętnego, od przeciętnego do dobrego, od dobrego do bardzo dobrego, od bardzo dobrego do wspaniałego). Rozwój i szkolenia zawodowe (13, 28, 36, 25). Odpowiedzialność (13, 23, 18, 7).

² Inne, nieopisane tutaj interwencje dotyczące rozwoju i szkoleń zawodowych stanowią 33% wszystkich interwencji z obszaru rozwój zawodowy i szkolenia zawodowe. Dotyczą takich obszarów, jak: ścieżki zawodowe, wymagania stawiane podczas rekrutacji i szkoleń, rotacja.

Rysunek 19
W opisywanych przez nas systemach centrala
w miarę poprawy wyników coraz częściej
decentralizowała uprawnienia pedagogiczne

Uprawnienia pedagogiczne

% systemów na danym etapie reform, które przekazały prawa pedagogiczne warstwie pośredniczącej
lub szkołom



ŹRÓDŁO: Baza interwencji McKinsey & Company.

Wtedy ważniejsza staje się elastyczność szkoły i współpraca nauczycieli, bo to one prowadzą do innowacji w nauczaniu i uczeniu się. Centrala zauważa innowacje wprowadzane przez poszczególne szkoły i zachęca do wykorzystywania ich przez inne placówki. Wysoko wykwalifikowani nauczyciele potrzebują elastyczności i swobody w doborze metod nauczania, bo to pozwoli im zaangażować się w innowacje i czuć się zmotywowanymi i spełnionymi zawodowo. Rys. 19 pokazuje, że w miarę poprawy wyników, opisywane przez nas systemy coraz bardziej decentralizowały uprawnienia swojej kadry pedagogicznej rozumiane tutaj jako możliwość wyboru metod i materiałów dydaktycznych, przekazując te uprawnienia poziomo – w pośredniemu lub samym szkołom¹⁸.

Regułę tę świetnie ilustruje kontrast pomiędzy sposobem, jaki w celu poprawy wyników zastosowano w Madhya Pradesh (Indie) a sposobem wybranym przez Ontario (Kanada). Liczący ponad 138 000 szkół Madhya Pradesh jest największym z opisywanych przez nas systemów. Na początku swojej drogi doskonalenia się osiągał jeden z najniższych wyników uczniów wśród wszystkich doskonalących się systemów. Mniej niż 50% uczniów z poziomu pierwszego i drugiego (w wieku od 6 do 7 lat) potrafiło przeczytać pojedyncze litery lub słowa, podczas gdy średnia krajowa wynosiła 70%; mniej niż 60% uczniów z poziomów od trzeciego do piątego (w wieku od 8 do 10 lat) potrafiło przeczytać tekst z poziomu pierwszego, podczas gdy średnia krajowa wynosiła 67%. Na tym etapie systemowi temu brakowało standardów dotyczących osiągnięć uczniów, rygoru związanego z przeprowadzeniem testów oceny wyników, a także odpowiedzialności po stronie szkół.

W 2005 roku w Madhya Pradesh rozpoczęto reformę nauczania pisania i czytania nazwaną „Uczymy się czytać”. W celu poprawy nauczania i uczenia się w całym systemie szkolnym zastosowano mocno wystandaryzowany model nauczania. Do każdej lekcji przeprowadzanej w klasie napisano nowy plan, przygotowano materiały dydaktyczne, karty pracy dla uczniów oraz zestaw technik nauczania bazujących na aktywności. Grupa 75 wykwalifikowanych trenerów rozpowszechniała te techniki nauczania metodą kaskadową, poprzez dystrykty, dzielnice, zespoły i szkoły, z wykorzystaniem modelu *train the trainer* (szkolenie trenerów wewnętrznych). Postępy uczniów sprawdzano raz w miesiącu za pomocą stan-

dardowych testów, a centrala uważnie śledziła dane dotyczące postępów poszczególnych dystryktów, szkół i uczniów, tak aby natychmiast wychwycić wszelkie odchylenia. Do kaskadowego szkolenia dodano także większe, dziesięciodniowe doroczne szkolenia dla nauczycieli. Każdego miesiąca odbywały się sesje szkoleniowe dla wszystkich nauczycieli poprzez przekaz satelitarny; menedżerowie zespołów, liderzy dzielnic i dystryktów przeprowadzali obserwacje w klasie; 350 nauczycieli coachów dostarczało ukierunkowanego wsparcia w rejonach o szczególnych potrzebach zidentyfikowanych na podstawie analizy danych dotyczących postępów uczniów. Wspólnym celem tych wszystkich interwencji było dążenie do ujednolicenia sposobu nauczania w całym systemie. Jak opisywał jeden z liderów systemu: „Nasza standaryzacja była tak powszechna, że jeśli przenieslibyśmy ucznia z jednego końca kraju do innej szkoły w zupełnie innym miejscu, to nie zauważyłby on żadnej różnicy... Każdy musi uczyć według jednego programu, w ten sam sposób i w tym samym czasie”. W latach 2006–2008 ten zakrojony na szeroką skalę wystandaryzowany model, połączony ze ścisłą kontrolą i monitoringiem, doprowadził do znaczącej poprawy jakości. W Madhya Pradesh odsetek uczniów z poziomu szóstego, którzy potrafili przeczytać tekst z poziomu drugiego, wzrósł z 86 do 95%, co znacząco przekroczyło ówczesną indyjską średnią krajową (rys. 20).

Podobne przykłady wzmoczonego centralnego nadzoru i sterowania zaobserwowaliśmy we wszystkich doskonalących się systemach przechodzących od etapu słabego do przeciętnego. Narzucone z góry metody nauczania, cele określające osiągnięcie wymaganego poziomu postawione przed każdą szkołą, częste, standardowe testowanie w celu monitorowania postępów systemu, kaskadowe szkolenia wychodzące z centrali i obejmujące wszystkich nauczycieli, zewnętrzni coachowie – wszystko to cechuje interwencje podejmowane na tym etapie, od Minas Gerais po Madhya Pradesh.

Sytuacja w Ontario jest zupełnie inna niż ta w Madhya Pradesh. Ontario, który także ma względnie duży system szkolny, składający się z blisko 5000 szkół, 12 000 nauczycieli i 2,2 miliona uczniów, jest jednym z najlepszych systemów szkolnych na świecie. W testach PISA konsekwentnie plasuje się w górnych kwartylach wyników matematycznych i górnych decylach, jeśli chodzi o wyniki czytania. Ale nie →

Rysunek 20

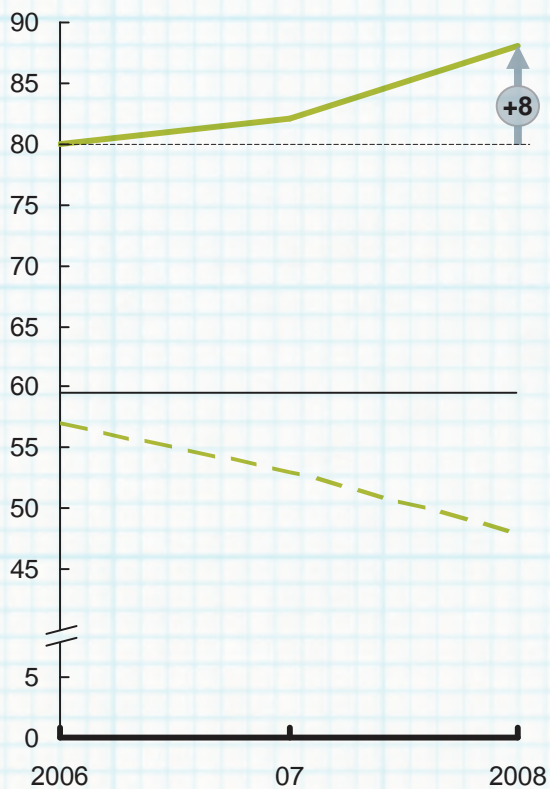
W ciągu dwóch lat wyniki z matematyki i czytania w Madhya Pradesh przewyższyły średnią dla całych Indii i poprawiły się w większym stopniu

— Madhya Pradesh
- - Średnia dla Indii

Poprawa z matematyki w Madhya Pradesh

Biegłość w dzieleniu

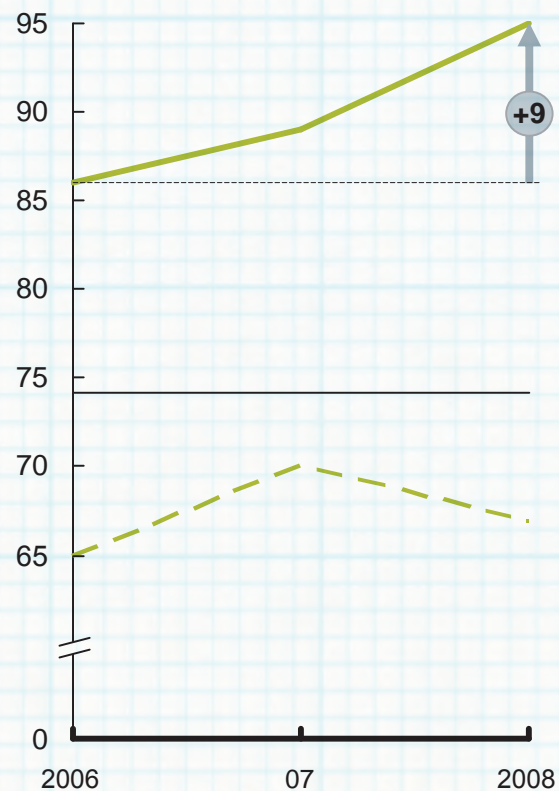
% biegłości uczniów poziomu 6



Poprawa w czytaniu w Madhya Pradesh

Biegłość w czytaniu tekstu poziomu 2

% biegłości uczniów poziomu 6

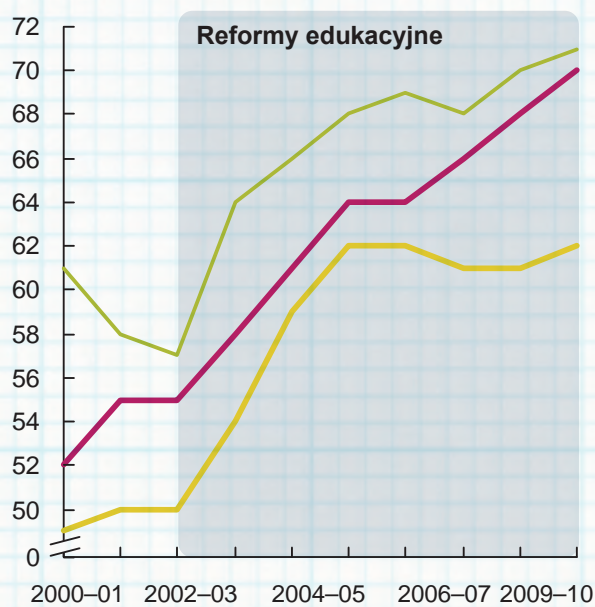


Rysunek 21 Biegłość uczniów klas 3 i 6 w Ontario stale rośnie

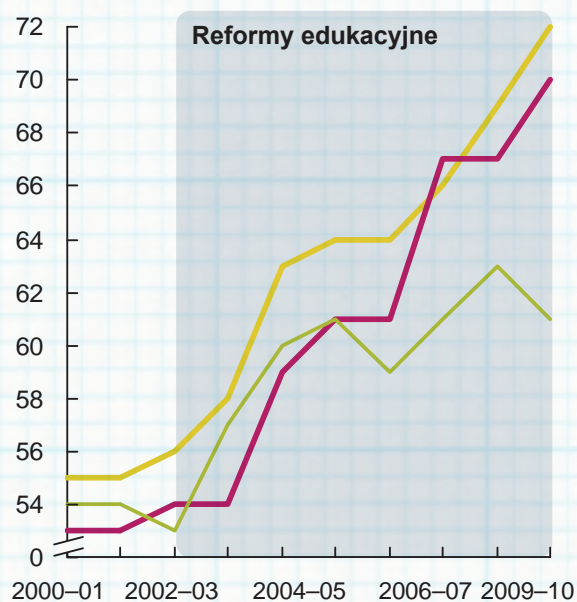
— Czytanie
— Pisanie
— Matematyka

W 2003 roku w Ontario urząd objął nowy premier oraz powstał nowy zespół ds. edukacji i rozpoczęto reformę systemu szkolnego

Odsetek uczniów 3 klasy biegłych w czytaniu, pisaniu i matematyce



Odsetek uczniów 6 klasy biegłych w czytaniu, pisaniu i matematyce



ŹRÓDŁO: Biuro ds. jakości edukacji i odpowiedzialności Ontario; IELD Ontario Case Study Report 2007.

znaczy to, że system ten nie boryka się z żadnymi trudnościami, stąd jego liderzy poszukiwali rozwiązań pozwalających jeszcze bardziej usprawnić jego działanie. Testy przeprowadzone przez tę prowincję wykazały, że w matematyce, czytaniu i pisaniu ponad połowa trzecio- i szóstoklasistów plasuje się poniżej normy. W ramach całego systemu w ciągu czterech ostatnich lat uczniom przepadło, ze względu na przerwy w pracach szkoły, 26 milionów dni nauki, a w rezultacie zaufanie publiczne do systemu stało się bardzo niskie i rodziny coraz częściej zaczęły omijać szkolnictwo publiczne. W konsekwencji w 2003 roku nowe kierownictwo w Ontario w celu poprawy wyników w czytaniu, pisaniu i liczeniu na poziomie podstawowym oraz by poprawić wyniki uzyskiwane na zakończenie edukacji w szkole średniej, zdecydowało o wprowadzeniu w życie nowej strategii. Podobnie jak Madhya Pradesh Ontario skupiło się na nauce pisania i czytania na poziomie podstawowym. Uznając, że usprawnione metody nauczania są podstawowym czynnikiem decydującym o poprawie, wyznaczono ambitne cele i regularnie sprawdzano dane dotyczące wyników uczniów, aby ocenić postępy i odpowiednio ukierunkować wsparcie. Jednak tutaj podobieństwa pomiędzy tymi dwoma systemami się kończą. W przeciwieństwie do Madhya Pradesh Ontario nie opracowało i nie narzuciło kaskadowo szkołom nowych metod nauczania i uczenia się. Zamiast tego skupiono się na pielęgnowaniu innowacji i zmian prowadzących do poprawy wyników w szkołach. Jak opisywał jeden z liderów systemu w Ontario: „Zminimalizowaliśmy liczbę instrukcji i poleceń. Zamiast tego postawiliśmy na pomysły naszych szkolnych specjalistów. Organizowaliśmy regularne spotkania kadry, aby dzielić się dobrymi praktykami i wymieniać pomysły. Niemal nie wydawaliśmy poleceń dotyczących konkretnych strategii – to oni mieli stworzyć własne plany. Nie zarządzaliśmy szkołami czy dystryktami w tym procesie. Daliśmy im pełnomocnictwo”. W latach 2003–2007 Ontario zanotowało nagłą poprawę wyników trzecio- i szóstoklasistów (rys. 21). W 2007 roku sytuacja ustabilizowała się, ale w 2009/2010 w czterech z sześciu testów znowu zanotowano wzrost. Reguła ta – gwałtowny wzrost, a następnie stabilizacja – jest zjawiskiem typowym (doświadczył go zarówno system Anglii, jak i Bostonu). Może ona wynikać z tego, że kiedy osiągniemy już zakładany poziom, dalsze doskonalenie metod nauczania staje się trudniejsze i zabiera więcej czasu.

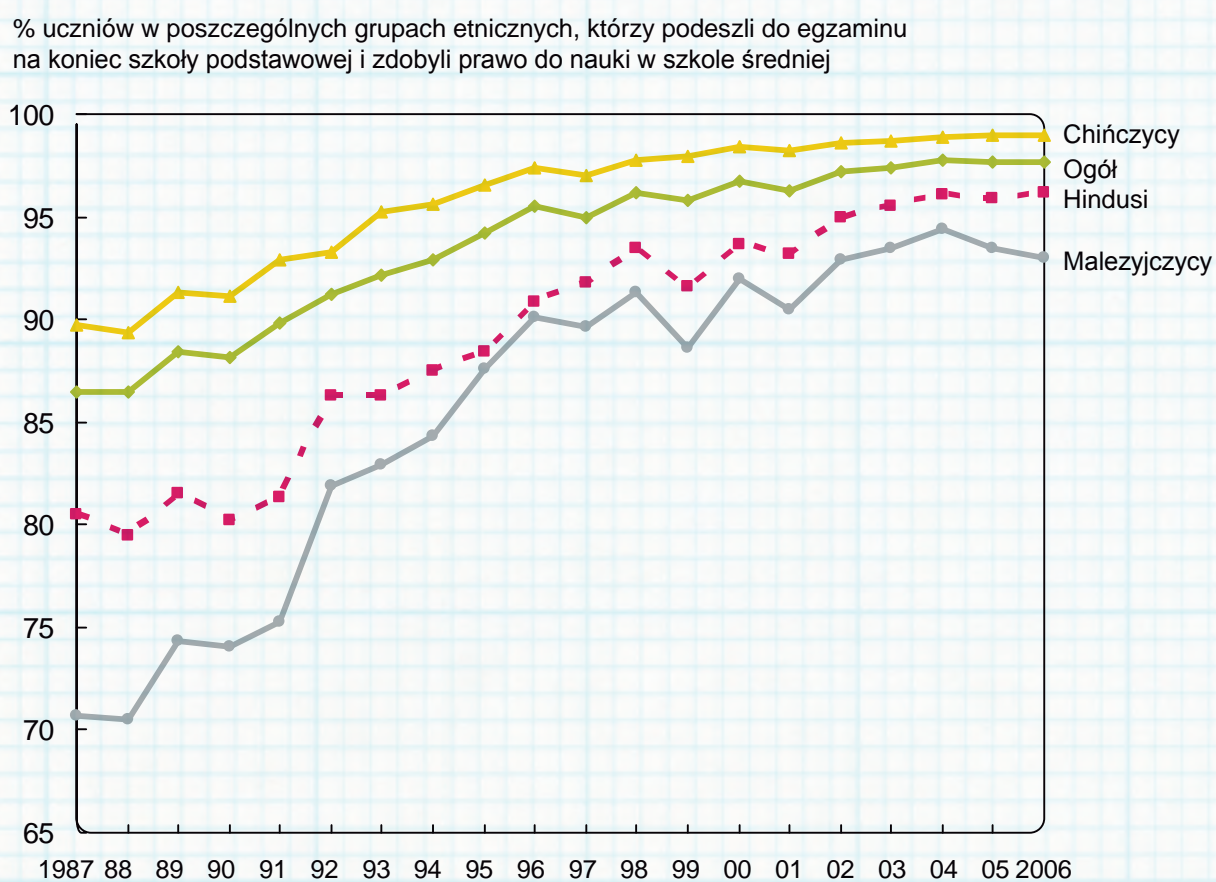
Przykładem tego, jak system, osiągając kolejne etapy na drodze doskonalenia się, zmienia swoje priorytety, jest Singapur, który w ciągu ostatnich czterdziestu lat przeszedł drogę od słabego do bardzo dobrego. W miarę jak poprawiały się wyniki systemu, mała centralny nadzór nad procesem nauczania i uczenia się. Liderzy tego systemu mówią, że przeszedł on trzy fazy: „Walka o przetrwanie” (1959–1978), „Dążenie do efektywności” (1979–1996) oraz „Rozwijanie zdolności” (od 1997 do dziś).

W fazie „Walki o przetrwanie” Singapur skupił się głównie na rekrutacji i dążeniu do zapewnienia każdemu dziecku miejsca w szkole. Zaczęto budować szkoły w tempie jedna miesięcznie, a stan liczebny kadry nauczycielskiej się podwoił – z 10 500 w 1959 roku do 19 000 w 1968. W tym czasie udało się osiągnąć niemal powszechną edukację na poziomie podstawowym. Jednak prawie 30% uczniów szkoły podstawowej nie kontynuowało nauki w szkole średniej, poziom znajomości języka angielskiego był niski, a poziom strat edukacyjnych wysoki (chodzi o niezdolność do osiągnięcia zakładanych wyników i porzucanie szkoły przed jej ukończeniem).

W fazie „Dążenia do efektywności” skupiono się na niwelowaniu różnic w systemie. „Chcieliśmy osiągnąć jak najlepsze rezultaty przy jak najmniejszych nakładach” – wspomina jeden z singapurskich liderów. Uczniowie zostali podzieleni na różne klasy pod kątem swoich umiejętności, i to nie tylko po to, aby zmniejszyć liczbę rezygnujących z nauki. Równie ważne było ułatwienie pracy nauczycielom, tak by mogli uczyć klasy, w których uczniowie będą reprezentowali podobny poziom. Równocześnie, w 1980 roku, stworzono Singapurski Instytut ds. Rozwoju Programu Nauczania (CDIS). Jego głównym zadaniem było opracowanie zestawu materiałów dydaktycznych, które mogły być „od ręki” zastosowane przez mniej doświadczonych i gorzej wykwalifikowanych nauczycieli. Jak wspomina jeden z singapurskich liderów: „Do każdej lekcji stworzyliśmy plan, książkę dla nauczyciela, zeszyt ćwiczeń dla ucznia i przygotowaliśmy propozycję działania, eksperyment lub nagranie wideo, dzięki którym można było rozpocząć lekcję”. Każda klasa otrzymywała takie same materiały dydaktyczne, a CDIS organizował warsztaty dla nauczycieli, na których pokazywano, w jaki sposób efektywnie je wykorzystywać. Dodatkowo nauczyciele musieli prowadzić dziennik zajęć, ➔

Rysunek 22

W Singapurze zmniejszyły się różnice w wynikach osiągniętych przez poszczególne grupy etniczne



ŹRÓDŁO: Ministerstwo edukacji Singapuru.

który w każdy poniedziałek przedstawiali do wglądu dyrektorowi szkoły. Przeprowadzono regularne testy uczniów, dzięki którym ministerstwo edukacji mogło monitorować postępy w nauce. Jak zauważył jeden z liderów systemu: „Bardzo mocno narzucaliśmy sposób nauczania i nastawiliśmy się na «masową produkcję». Byliśmy przywiązani do podręczników i ukierunkowani na wyniki egzaminów”. W latach 1980–1990 poziom nauki w singapurskich szkołach znacznie się poprawił, zmniejszyły się też różnice pomiędzy osiągnięciami uczniów z różnych grup etnicznych (rys. 22).

Osiągnąwszy etap od dobrego do bardzo dobrego, Singapur zrezygnował ze sztywnych zaleceń na rzecz większej elastyczności działania. W latach 80. XX wieku utworzył szkoły, które cieszyły się większą autonomią, w 1988 roku powstały Szkoły Niezależne, a w 1994 roku Szkoły Autonomiczne. W 1995 roku Singapur był jednym z najlepiej funkcjonujących systemów edukacji na świecie, osiągając wysokie wyniki z matematyki i nauk ścisłych w teście TIMSS. W 1996 roku zamknięto Singapurski Instytut ds. Rozwoju Programu Nauczania (CDIS), gdyż „nie był już potrzebny”. Następnie, w 1997 roku, wprowadzono „Myślącą Szkołę, Uczący się Naród” (TSLN). Tym samym system ten wszedł w fazę „Rozwijania zdolności”, gdzie główny nacisk kładzie się na stworzenie uczniom warunków do swobodnego rozwijania ich potencjału. Aby skupić się na zdolnościach uczniów, szkoły potrzebowały większej swobody i musiały same decydować, w jaki sposób uczyć i jak kierować swoimi uczniami.

TSLN pozwolił nauczycielom na większą swobodę w klasie, a dyrektorom dał prawo do decydowania o sposobie zarządzania szkołą. Wprowadzono zespołową pracę szkół¹⁹, aby w ten sposób stworzyć forum wymiany efektywnych metod uczenia się i nauczania oraz rozwoju liderów w szkole. Zmieniono również model inspekcji szkolnych, zastępując poprzedni, mocno scentralizowany, modelem bardziej nakierowanym na współpracę, skoncentrowanym na samoocenie i zapewnieniu jakości.

Przez cały wcześniejszy okres Singapur pracował intensywnie nad poprawą umiejętności swoich nauczycieli i dyrektorów szkół, tak aby mogli oni w pełni skorzystać z przysługującej im wolności. Stworzono system składający się z trzech ścieżek (liderowanie, nauczanie, starszy specjalista), rekrutację do

zawodu nauczycielskiego ograniczono do najlepszych absolwentów, do stu rocznie zwiększono liczbę godzin przeznaczonych na rozwój zawodowy, szkolnych liderów połączono w pary mentorskie. Stosunkowo niedawno skupiono się na wzmocnieniu sieci zespołów wspólnie uczących się profesjonalistów (*Professional Learning Communities/PLC*) w szkołach, w ramach których zachęca się nauczycieli do współpracy w ocenianiu swoich metod nauczania i do wspólnego ich doskonalenia. Mówiąc słowami jednego z liderów systemu: „W miarę jak rosły umiejętności naszych pedagogów, musieliśmy zmienić nasze podejście do zarządzania nimi. Nie mogliśmy już nakazywać im jakiegoś działania, musieliśmy ich traktować jak profesjonalistów, którzy mają właściwy osąd, dobrze znają swoich uczniów i sami mogą podejmować decyzje”.

Doświadczenie Singapuru kieruje naszą uwagę na drugą ważną kwestię dotyczącą kontroli: czy stopień nakazowości i elastyczności w ramach jednego systemu może lub powinien się różnić. Odpowiedź brzmi: może. W grupie opisywanych przez nas systemów są przypadki, w których system szkolny poświęcał więcej uwagi słabszym szkołom, tworząc dla nich scenariusze, podczas gdy szkoły z lepszymi wynikami miały większą swobodę działania. W 1996 roku Anglia, będąc na drodze od systemu przeciętnego do dobrego, wprowadziła program ds. umiejętności czytania i liczenia, uściślając nadzór nad nauczaniem w klasie. System w sposób kaskadowy narzucił cel poprawy każdej szkole, nakazał wprowadzenie „godziny na czytanie” każdego dnia dla wszystkich uczniów oraz „codziennej lekcji matematyki”, a także dostarczył nauczycielom modelowych rozwiązań dotyczących nauczania czytania i liczenia, do wykorzystania w przypadku, gdyby ich własne okazały się słabsze. Szkoły o wysokich wynikach, które i tak przekroczyły zakładane minimum umiejętności, były zwolnione z tego obowiązku. Podobnie postąpił Western Cape na drodze od systemu słabego do przeciętnego, dając więcej wolności szkołom osiągnięciem lepsze wyniki. Podczas gdy szkoły o gorszych wynikach musiały uczestniczyć w sterowanym programie ds. czytania, szkoły o lepszych wynikach były z niego wyłączone. Jak mówił jeden z liderów systemu WCED: „Nie jesteśmy w stanie głęboko wspierać wszystkich naszych szkół. Jeśli szkoła radzi sobie dobrze – w okolicach siedemdziesięciu lub więcej – poświęcamy jej bardzo mało uwagi, chcąc jedynie wiedzieć, co robi. Takie szkoły mają więcej wolności”.

LEARN★

Współzależność pomiędzy wynikami systemu a stopniem centralnej kontroli ma cechy wspólne z tzw. szczupłym zarządzaniem (*lean operations*). Określony system produkcyjny, aby coś wytworzyć, musi połączyć nakłady i proces. Jeśli jakość nakładów jest niska, system musi stosować sztywne procesy, aby otrzymać produkt dobrej jakości. I na odwrót, kiedy jakość nakładów jest wysoka, system produkcyjny może nieco „poluzować” procesy, aby powstał ten sam produkt. Inaczej mówiąc, we wszystkich sektorach, w których znajduje zastosowanie podejście *lean*, stosuje się dwa kroki: najpierw trzeba system ustabilizować, a potem przenieść go w stan ciągłego doskonalenia się. Celem stabilizacji jest szybkie zahamowanie kryzysu w systemie oraz osiągnięcie, za pomocą natychmiastowej dużej zmiany, jednolitego dostatecznego poziomu. Interwencja na tym poziomie wymaga ściślejszej centralnej kontroli procesu, z rozpisanymi standardowymi procedurami operacyjnymi, a także uproszczenia procesów produkcji (podejście *back to basics*), stworzenia wiarygodnych danych dotyczących wyników systemu, ściślejszego zarządzania obejmującego regularne raportowanie i ocenę wyników oraz ponownego rozbudzenia poczucia wspólnego celu, kaskadowo rozchodzącego się na wszystkie poziomy systemu. Wszystkie te interwencje obrazują poczynione przez nas obserwacje szkolnych systemów, które przeszły drogę doskonalenia się od słabego do przeciętnego i do dobrego.

Po ustabilizowaniu się system przechodzi w stan stałego doskonalenia się. W przeciwieństwie do stabilizacji celem stałego doskonalenia się jest osiągnięcie jeszcze wyższego poziomu poprzez pielęgnowanie trwałej poprawy na pierwszej linii frontu. Menedżerowie działający na pierwszej linii mają uprawnienia agentów zmian, z codziennymi zbiórkami zespołów, sesjami informacji zwrotnej oraz formalnymi mechanizmami umożliwiającymi systemowi gromadzenie, ocenianie i rozpowszechnianie innowacji stosowanych na pierwszej linii frontu. Również rozwijanie talentów stało się sprawą bardziej

kolektywną, opartą na praktyce. Na przykład wiele systemów *lean* jako miejsce do rozwijania talentów wprowadza tzw. „kluby jakości”. Ważne dla przejrzystości systemu stają się również solidniejsze metody zarządzania jakością, umożliwiające szybkie rozpoznawanie wzrostów i spadków wydajności. Te systemy zarządzania jakością są wspierane przez system zachęt odpowiedni dla danego sektora i związanych z nim zawodów. Interwencje te odzwierciedlają nasze obserwacje w systemach zmierzających z poziomu dobrego do wspaniałego.

Nasze obserwacje dotyczące doskonalenia się systemów szkolnych wykazują duże podobieństwa między tym procesem a kulturą *lean*, co z kolei stwarza systemom szkolnym możliwość uczenia się od systemów *lean*. Nie chcemy tutaj sugerować, że systemy szkolne są procesami produkcji, ale raczej wskazać i docenić, że systemy z innych dziedzin także zmieniają procesy w oparciu o charakterystykę nakładów. Wzór wyłaniający się z naszego badania wskazuje, że systemy szkolne z naszej grupy badawczej dokładnie rozpoznały poziom umiejętności i potrzeby swoich nauczycieli i dyrektorów na każdym etapie drogi doskonalenia się, stosownie różnicując swoje podejście, by osiągnąć poprawę.

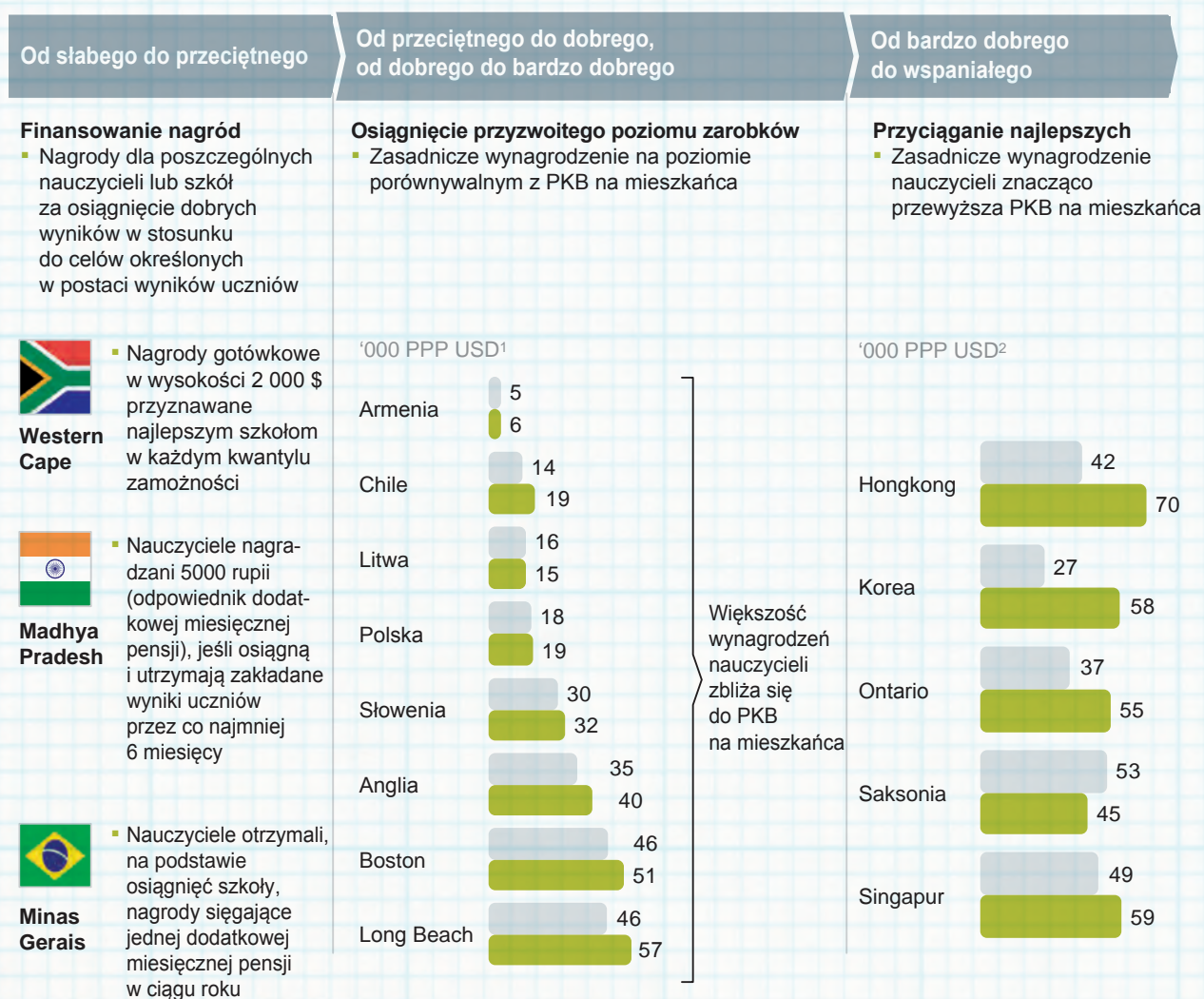
Wspólne, ale różne

Zidentyfikowaliśmy grupę sześciu interwencji, które pojawiają się z równą częstotliwością podczas całej drogi doskonalenia się, choć na każdym jej etapie objawiają się w inny sposób. Niezmienności tych sześciu interwencji nie dziwi, jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że są one kluczowe dla nauczania i uczenia się:

- Rozwijanie umiejętności zawodowych: wspieranie rozwoju zawodowego nowych i zatrudnionych na stałe nauczycieli i dyrektorów
- Ocenianie uczniów: ocenianie uczniów na poziomie regionalnym lub krajowym, sprawdzanie wiedzy z różnych poziomów i przedmiotów
- Systemy danych edukacyjnych: zbieranie, analizowanie i dzielenie się danymi dotyczącymi działania systemu (szkół, uczniów, pedagogów, rejonów geograficznych) oraz wykorzystywanie tych danych jako narzędzia pozwalającego zidentyfikować obszary wymagające systemowego wsparcia ➔

Rysunek 23

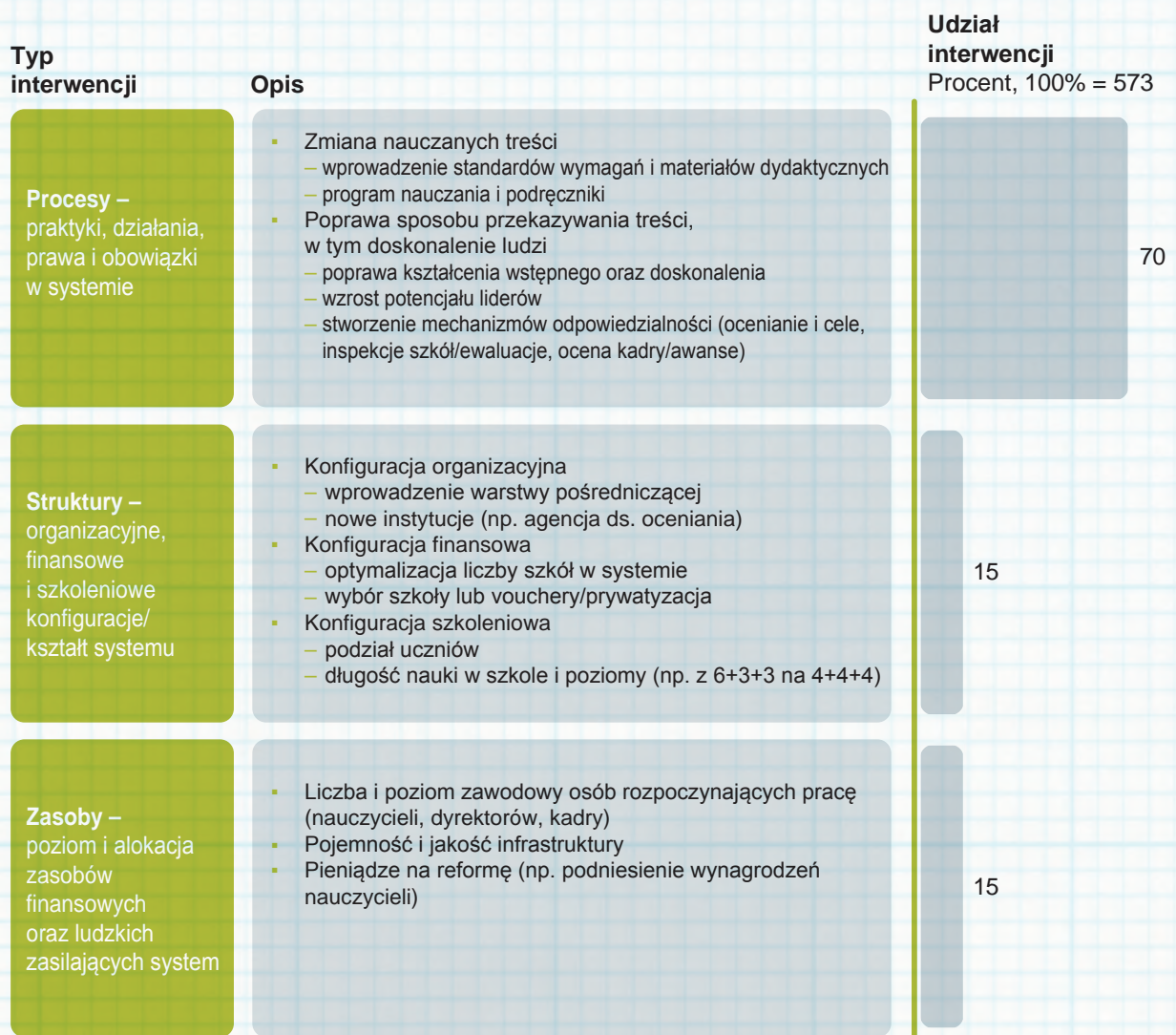
Zmiany w strukturze wynagradzania nauczycieli różnią się w zależności od fazy doskonalenia



¹ Chile – średnia wynagrodzenia początkującego nauczyciela i nauczyciela z 20-letnim stażem, 2007; Armenia 2009; Polska – średnia wynagrodzenia nauczyciela stażysty, kontraktowego, mianowanego i dyplomowanego, wrzesień 2009; Litwa – wynagrodzenie nauczycieli netto; Słowenia – średnie wynagrodzenie, 2008; PKB na mieszkańca USA wykorzystane dla Bostonu i Long Beach; dane dotyczące Anglii pochodzą z 2007 roku.

² Średnie wynagrodzenie dla absolwentów studiów magisterskich w Hongkongu; średnia wynagrodzenia początkujących, doświadczonych i najlepszych nauczycieli w Korei; średnie wynagrodzenie nauczycieli w Saksonii; wynagrodzenie nauczycieli z pięcioletnim stażem w Singapurze; średnie wynagrodzenie pracowników szkół w Ontario; PKB na mieszkańca Kanady wykorzystane dla Ontario; PKB na mieszkańca dla Saksonii po konwersji PKB na mieszkańca dla Niemiec.

Rysunek 24
Interwencje dotyczące procesu dominują
nad interwencjami w obszarach struktury
i zasobów



- Rewizja podstaw programowych i programów nauczania: określenie, co uczniowie powinni wiedzieć, rozumieć i wykonać, oraz stworzenie do tego odpowiednich treści nauczania
- Wynagrodzenie nauczycieli i dyrektorów: stworzenie schematów wynagrodzeń za wysokiej jakości pracę oraz zbudowanie struktury wynagradzania dyrektorów i nauczycieli zgodnie z funkcją, jaką pełnią
- Dokumenty programowe i prawo oświatowe: wspomaganie drogi doskonalenia się poprzez wyrażanie aspiracji, celów i priorytetów programu reform.

Jeśli przyjrzymy się bliżej wynagradzaniu nauczycieli i dyrektorów, zauważymy, że przeważająca większość badanych przez nas systemów zapewnia system wynagradzania i nagradzania odpowiedni dla poziomu umiejętności swoich dyrektorów i nauczycieli, jeśli zachodzi taka potrzeba, podnosząc zarobki i/lub wprowadzając nagrody. Na wszystkich etapach drogi doskonalenia się liderzy zaznaczali, że zarobki rosły, gdy system osiągnął znaczący postęp w realizacji celów pakietu interwencji właściwego dla danego etapu.

Modyfikacja systemu wynagrodzeń występuje na wszystkich etapach drogi doskonalenia się, jednak prawdziwa natura tych interwencji jest na każdym etapie znacząco inna (rys. 23). Systemy na drodze od słabego do przeciętnego nagradzają nauczycieli lub szkoły, które osiągają zakładany poziom biegłości. Na przykład Madhya Pradesh nagradza dodatkowo miesięczną pensją nauczycieli, którym udało się osiągnąć i utrzymać przez sześć lub więcej miesięcy

zakładane cele związane z umiejętnością czytania i pisania. Western Cape przyznaje 2000 USD najlepszym szkołom z każdego kwantylu zamożności w każdym z ośmiu okręgów szkolnych. Natomiast systemy znajdujące się na drodze od przeciętnego do dobrego i od dobrego do bardzo dobrego starają się dać swoim nauczycielom przyzwoitą pensję podstawową (powiązaną z PKB na mieszkańca), a całkowite wynagrodzenie powiązać z miejscem, w którym znajduje się nauczyciel na drodze rozwoju zawodowego (więcej na ten temat w rozdziale 3). Systemy te starają się także motywować nauczycieli poprzez poprawę ich środowiska pracy oraz wpływanie na wzrost poszanowania zawodu nauczyciela. Wreszcie systemy znajdujące się na drodze od bardzo dobrego do wspaniałego starają się, aby zarobki nauczycieli znacząco przekraczały PKB ich kraju na mieszkańca. Zatrudniają one najlepszych studentów, więc wynagrodzenie nauczycieli musi być konkurencyjne w stosunku do innych zawodów. Na przykład w Singapurze nauczyciele otrzymują obecnie wynagrodzenie, które jest o poziom wyższe niż pensje pełniących funkcje administracyjne urzędników państwowych z podobnymi kwalifikacjami. Dodatkowo najlepsi nauczyciele otrzymują bonus w wysokości maksymalnie trzech miesięcznych pensji²⁰.

Podobnie jak w przypadku wynagrodzeń na różnych etapach drogi doskonalenia się systemu inaczej wygląda rozwijanie umiejętności zawodowych. W miarę rozwoju systemy odchodzą od małej liczby szeroko zakrojonych, standardowych programów szkoleń na rzecz większej liczby sesji treningowych, dopasowanych do indywidualnych potrzeb. Na przykład systemy od słabego do przeciętnego organizują rozwijane kaskadowo standardowe programy szkoleń dotyczące nauczania czytania, pisania i liczenia →



Rysunek 25
~75% interwencji dotyczących procesu podejmowanych przez opisywane przez nas systemy wiązało się z nauczaniem w szkole



ŹRÓDŁO: Baza interwencji McKinsey & Company.

i skupiają się na wspieraniu nauczycieli w uczeniu się zalecanych treści i metod nauczania. Systemy na drodze od bardzo dobrego do wspaniałego przewidują większą liczbę godzin na szkolenie zawodowe, ale dają swoim nauczycielom dużą swobodę w wyborze tematyki pod kątem ich potrzeb i kierunków rozwoju. Przykładowo w Singapurze nauczyciele muszą odbyć sto godzin szkoleń rocznie, ale mogą sobie wybrać moduły, odpowiadające ich zainteresowaniom i potrzebom²¹. W miarę jak systemy się doskonalą, tematyka programów szkoleniowych się poszerza, obejmując nie tylko doskonalenie umiejętności zawodowych związanych z nauczaniem, ale również takie tematy jak praktyka zawodowa, przywództwo i zarządzanie, a nawet umiejętności interpersonalne. Co więcej, nauczyciele w coraz większym stopniu przyjmują współodpowiedzialność za poprawę warsztatu zawodowego nauczycieli ze swojej szkoły, szczególnie gdy sami stają się doświadczonymi członkami kadry (więcej na ten temat w rozdziale 3).

Ponadto inna jest natura oceny na poszczególnych etapach drogi doskonalenia się. Ogólnie mówiąc, ocena dostarcza danych niezbędnych do prowadzenia polityki opartej na dowodach na wszystkich etapach drogi doskonalenia się, a więc umożliwia stały rozwój systemu. W systemach będących na drodze od słabego do przeciętnego ocena przeprowadzana jest na poziomie lokalnym lub regionalnym i skupia się na osiągnięciu celów dotyczących podstawowych umiejętności związanych z pisaniem, czytaniem i liczeniem zakładanych dla poszczególnych klas. W miarę jak system osiąga kolejne etapy, ocena się rozszerza, obejmując inne przedmioty lub dodatkowe klasy. Systemy te wykorzystują także ocenę do przeprowadzenia badań porównawczych. Na przykład Litwa w celu analizy trendów uczenia się wprowadziła, podobne do badań TIMSS, krajowe testy z nauk ścisłych i matematyki, obejmujące klasę czwartą, szóstą, ósmą i dziesiątą. Na drodze od dobrego do bardzo dobrego i od bardzo dobrego do wspaniałego zakres takich testów często się rozszerza, obejmując takie zagadnienia jak rozwiązywanie problemów, a także więcej aspektów jakościowych.

Jeszcze jedna obserwacja obejmuje wszystkie etapy drogi doskonalenia się; dotyczy kategoryzacji interwencji, jako tych obejmujących proces, strukturę lub zasoby. Chociaż każdy z opisywanych przez nas systemów na jakimś etapie swojej drogi zastosował

wszystkie trzy typy interwencji, odkryliśmy, że większość tych interwencji dotyczyła procesu (rys. 24). Można to częściowo wytłumaczyć faktem, że menu interwencji obejmujących proces jest szersze od dwóch pozostałych lub że kilka systemów odkryło, że okoliczności ograniczają ich możliwości zmian w zakresie zasobów i struktury, i dlatego skupiło się na interwencjach związanych z procesem. Jednak wskazuje to także na to, że wyniki uczniów mogą się poprawić jedynie w sytuacji, gdy zmieni się metoda nauczania w klasie. Tak jak powiedział jeden z bostońskich liderów: „Aby wzmocnić proces uczenia się uczniów, musimy poprawić proces nauczania i uczenia się w klasie. Aby tak się stało, konieczna jest zmiana kultury pracy szkoły i klasy”. Dowodem na poparcie tego stwierdzenia są liczby, które wskazują, że tylko 15% wszystkich interwencji związanych z procesem dotyczyło treści nauczania (podstawy, programu), podczas gdy ok. 75% dotyczyło sposobu nauczania. Jeśli chodzi o ten ostatni, interwencje najczęściej dotyczyły rozwoju zawodowego (ok. 25%) i odpowiedzialności (ok. 15%), co pokazuje, że wzmocnienie tych mechanizmów na każdym etapie drogi doskonalenia się jest kluczowe dla poprawy sposobu nauczania (rys. 25). Nie twierdzimy przy tym, że reformy struktury i zasobów są nieistotne. Ścieżki reform opisane w tym rozdziale pokazują raczej jasno, że oba te typy interwencji odgrywają ważną rolę. Dominacja interwencji dotyczących procesu wynika, według nas, z ich częstego stosowania przez doskonalące się systemy.

W rozdziale tym skupiliśmy się na tym, jak doskonalące się systemy na każdym z etapów drogi doskonalenia się wybierają interwencje z danego pakietu, bez względu na kulturę, geografii czy kontekst polityczny. W następnym rozdziale położymy nacisk na różnice – popatrzymy na różne sposoby wdrażania tych interwencji, adaptowania ich do konkretnych warunków. ■



2. Kontekst interwencji

Raczej przekonywać, niż nakazywać

Przeprowadzając nasze badanie, chcieliśmy sprawdzić, które aspekty drogi doskonalenia się systemu szkolnego są uniwersalne i mogą być zastosowane wszędzie, a które są specyficzne dla danego kontekstu. Było to ważnym elementem naszych dociekań. Na początku podamy zgodną z naszym rozumieniem definicję kontekstu. Kontekst przybiera dwie główne formy. Pierwszy typ kontekstu, o którym mówiliśmy w rozdziale 1, oznacza obecną pozycję systemu (słaby, przeciętny, dobry, bardzo dobry, wspaniały) i jej wpływ na jego działania. Drugi typ kontekstu, którym będziemy się zajmować w tym rozdziale, odnosi się do wpływu historii, kultury, wartości, struktury systemu, polityki itp. na sposób, w jaki system wdraża wspólne interwencje na swojej drodze doskonalenia się.

Zauważyliśmy, że aby osiągnąć sukces, liderzy używają wielu taktyk i strategii, chcąc dopasować wspólny pakiet interwencji do realiów, w których działają. Postanowiliśmy w naszych rozważaniach skupić się na trzech szczególnych aspektach dopasowywania występujących w wielu systemach i na różnych etapach drogi doskonalenia się:

1. Wymagania dotyczące rozwoju zawodowego.
2. Język nauczania.
3. Cele do osiągnięcia przez ucznia.

Najistotniejszym wymiarem, odróżniającym różne rozwiązania podejmowane przez liderów opisywanych przez nas systemów w celu wdrożenia pakietu interwencji, jest decyzja, czy „nakazywać”, czy „przekonywać” i w jakich proporcjach. Nakazanie interwencji oznacza stałą jakość działań podejmowanych na obszarze całego systemu, podczas gdy perswazja daje zainteresowanym stronom poczucie autonomii i autorstwa. Zarządzanie tym napięciem oznaczało dla systemów ciągle balansowanie, gdzie kontekst był punktem podparcia, wokół którego koncentrowały się wszystkie decyzje.

Czym należy się kierować, nakazując, a czym, przekonując

Charakterystyczną cechą opisywanych przez nas systemów jest elastyczność sposobów, jakie stosują

w celu osiągnięcia celów reformy. Elastyczność ta najwyraźniej przejawia się w ich umiejętności oscylowania pomiędzy twardym nakazem a łagodną perswazją. Były superintendent z Long Beach Carl Cohn, borykając się z takim wyborem, postawił sobie dwa pytania: „Reforma w Long Beach była przeprowadzana zarówno od podstaw, jak i odgórnie. Pytania, jakie sobie stawiałem, dotyczyły sposobu, w jaki pozyskam ludzi, którzy wykonają tę pracę, i sposobu, w jaki przekonam ich o tym, że to pilne”.

Spoglądając na naszych 20 przykładowych doskonalących się systemów, odkrywamy wyraźny wzór wynikający z okoliczności, w jakich system wybiera drogę nakazywania lub przekonywania. Nakazywanie jest dominującym podejściem, jeśli w systemie występuje jeden z następujących czynników: 1. Pożądana zmiana jest uważana za coś, co nie podlega negocjacji i liderzy systemu nie pozwalają na żadne kompromisy lub idą tylko na niewielkie; 2. W wyniku tej zmiany nie będzie przegranych lub będzie ich niewielu; 3. Wiarygodność i stabilność kierownictwa systemu i krajowego rządu, kontekst polityczny i historyczny; 4. Tempo zmian musi być szybkie (z powodu presji politycznej). Jeśli nie zachodzi żaden z powyższych czynników, liderzy skłaniają się bardziej ku perswazji (np. grupy interesariuszy systemu są głęboko podzielone, a w wyniku zmiany pojawią się całkowicie wygrani lub przegrani; lub władza obecnego lidera lub rządu jest nikła).

Oba te podejścia mają oczywiste zalety i wady. Nakaz umożliwia szybkie działanie i jednolitość działań w całym systemie, ale stwarza ryzyko, że uczestnicy systemu będą stawiać opór. Perswazja pozwala interesariuszom systemu na stopniowe przyzwyczajenie się do konkretnej zmiany i stwarza poczucie prawdziwego autorstwa decyzji, ale niesie ryzyko popadnięcia w samozadowolenie i spowolnienia reform. Nasze przykładowe systemy opracowały wiele taktyk, aby złagodzić minusy obu tych podejść. W sytuacji gdy interwencja jest nakazana, liderzy systemu idą na pierwszą „linię frontu”, aby wysłuchać poglądów i wytłumaczyć, dlaczego zmiana jest konieczna. W przypadku gdy stosowana jest perswazja, liderzy systemu pracują nad zbudowaniem masy krytycznej (*critical mass*) wspierającej zmiany, a jednocześnie przypominają zainteresowanym stronom o konieczności pożądanej zmiany. →

We wszystkich systemach liderzy przez cały czas szukali równowagi pomiędzy nakazywaniem a przekonywaniem. Podejmując ogromne wysiłki w celu wysłuchania zainteresowanych stron i uwzględnienia ich obaw, jednocześnie nie mieli wątpliwości, kiedy postawić granicę, gdy chodziło o przeforsowanie reformy lub zapewnienie jednolitości systemu. Jak zaobserwował lider systemu armeńskiego: „Rozpoczynając pracę, obawiałem się opinii różnych interesariuszy i czułem się sparaliżowany. A później odwiedziłem inne systemy i zrozumiałem, że interesariusze nie są szczęśliwi w żadnym systemie. To normalne. Zrozumiałem, że zmiana wywołuje opór, obojętnie, czego by dotyczyła. Osoba na moim stanowisku nie wykona dobrze swojej pracy, jeśli zawsze będzie się martwić opiniami innych ludzi. Trzeba podejmować działania dobre dla systemu i mieć odwagę. W przeciwnym razie nie nadajesz się do tej pracy”.

Rozwój zawodowy

Kilka doskonalących się systemów szkolnych chciało zwiększyć prestiż zawodu nauczyciela poprzez podniesienie wymogów dotyczących rozwoju zawodowego i stworzenie przejrzystych ścieżek kariery; jest to szczególnie widoczne na etapach od przeciętnego do dobrego i od dobrego do bardzo dobrego. Jednakże sposób wprowadzenia tych zmian różni się w sposób znaczący. Opiszemy tutaj trzy skrajnie różne przykłady i konteksty takich działań. Pierwszy z systemów wprowadził system certyfikacji nowych nauczycieli, co w sposób znaczący podniosło wymagania dotyczące zawodu i doprowadziło do oceny praktyki nauczycielskiej. Drugi opisywany przez nas system po prostu nakazał nauczycielom ukończenie określonej liczby szkoleń w ciągu roku. Trzeci zaś zdecydował, że rozwój zawodowy jest sprawą indywidualną.

Chcąc wytłumaczyć, dlaczego Litwa wprowadziła system certyfikacji nowych nauczycieli obejmujący ocenę umiejętności nauczycielskich, musimy opisać dwa ważne czynniki środowiskowe. Po pierwsze, na początku lat 90. XX w. zawód nauczyciela na Litwie był postrzegany jako mało prestiżowy – studenci wybierali studia nauczycielskie na uniwersytecie tylko w ostateczności – w rankingu popularności zajmowały piętnaste miejsce. Było to tuż po rozpadzie Związku Radzieckiego i jak mówi jeden z doświadczonych liderów litewskiego systemu szkolnego: „Wszyscy chcieli być handlowcami... i zarabiać

dziesięć razy więcej niż profesor uniwersytecki”. Po drugie, wprowadzenie systemu certyfikacji było częścią większego zamierzenia litewskiego ministerstwa edukacji, które postawiło sobie za cel profesjonalizację zawodu nauczyciela. W 1996 roku ministerstwo wprowadziło nowy program nauczania, opracowało standardy wymagań na podstawie kompetencji i nowe materiały dydaktyczne (podręczniki, książki dla nauczyciela i zeszyty ćwiczeń dla uczniów). A to oznaczało konieczność zagwarantowania odpowiedniego poziomu pedagogicznych kompetencji nauczycieli, którzy byliby w stanie nauczać według nowego programu, w szczególności jeśli chodzi o kształcenie wykorzystania nabytych umiejętności przez uczniów. Równocześnie z wprowadzeniem systemu certyfikacji ministerstwo stworzyło ścieżki rozwoju zawodowego nauczycieli i wprowadziło proporcjonalny wzrost wynagrodzenia po osiągnięciu kolejnych szczebli kariery. Te działania miały na celu zwiększenie atrakcyjności zawodu nauczycielskiego.

W wyniku programu pilotażowego przeprowadzonego w 1996 roku, w 1998 roku wprowadzono na Litwie powszechny system certyfikacji nauczycieli – wszyscy nauczyciele zatrudnieni przed 1 grudnia 1994 roku musieli do 31 grudnia 2001 roku uzyskać certyfikat²². Ministerstwo edukacji określiło cztery tytuły zawodowe: nauczyciel, starszy nauczyciel (odpowiedzialny za szkolenie nauczycieli w szkole), metodyk (odpowiedzialny za szkolenie nauczycieli w rejonie), ekspert (odpowiedzialny za szkolenie nauczycieli na poziomie krajowym i pisanie krajowych programów). Każdy kolejny szczebel rozwoju wymagał określonych umiejętności i odpowiedniego okresu wykonywania zawodu, wiązał się także z około 10-procentowym wzrostem wynagrodzenia. Nauczyciele, w zależności od tytułu zawodowego, otrzymywali certyfikaty na podstawie ocen przeprowadzanych przez szkołę, rejon lub komitet krajowy. Brano przy tym pod uwagę trzy kryteria, takie same dla każdego nauczanego przedmiotu: praktykę nauczycielską (na podstawie obserwacji lekcji nauczyciela), spełnienie wymogów szkoleniowych oraz wiedzę na temat teorii nauczania. Certyfikat trzeba odnawiać co trzy lata. Do roku 2005/2006 certyfikat uzyskało ponad 75% z 46 865 litewskich nauczycieli. Większość pozostałych została bez gwarancji zatrudnienia.

Zupełnie inaczej było w Hongkongu, gdzie nauczycielom „mocno zarekomendowano” podjęcie

w narzuconym terminie określonej liczby szkoleń²³. W 2000 roku kierownictwo systemu oświatowego skupiło się na reformach systemu szkolnego mających na celu poprawę umiejętności zarządzania szkołą oraz zmniejszenie różnic pomiędzy szkołami w zakresie poziomu nauczania. Częścią tego planu było budowanie kompetencji zawodowych dyrektorów i nauczycieli. W roku 2002/2003 Hongkong zalecił swoim nauczycielom i dyrektorom podjęcie 150 godzin szkoleń zawodowych w ciągu każdego trzech lat²⁴. Wybór metody i treści szkoleń oraz monitorowanie rozwoju zawodowego nauczycieli należało do szkół. „Nauczyciele i dyrektorzy zaakceptowali to z łatwością, gdyż tak naprawdę to prosiliśmy ich o zrobienie czegoś, co i tak już robili, a dodatkowo sposób spełnienia naszych wymagań był dowolny. W rzeczywistości nauczyciele często z nawiązką spełniali nasze oczekiwania dotyczące rozwoju zawodowego” – mówił wyższy rangą edukator z Hongkongu. Dowolność przejawiała się w wyborze, jakiego mogli dokonać nauczyciele, aby spełnić wymagania dotyczące rozwoju zawodowego. Nauczyciele mogli korzystać z opcji oferowanych przez szkołę, takich jak spotkania wydziału, wizytacje lekcji, uczestnictwo w wykładach, mogli też korzystać z formalnych kursów oferowanych przez biuro ds. edukacji, instytucje szkoleniowe dla nauczycieli lub stowarzyszenia zawodowe. Uczestnictwo w tych szkoleniach było zaliczane, jeśli tylko uczestnik był obecny na co najmniej 80% zajęć.

Hongkong wybrał proces certyfikacji oparty raczej na wkładzie merytorycznym niż na ocenie umiejętności, ponieważ, jak mówi jeden z liderów systemu: „Szkoły w Hongkongu są bardzo zróżnicowane pod względem oferowanych programów nauczania. Trudno jest nam wprowadzać powszechne nakazy obowiązujące we wszystkich szkołach. Ale chcieliśmy, aby profesjonalizm nauczycieli i dyrektorów był widoczny na radarze szkoły i był codziennym tematem rozmów”. Od lat 60. XX wieku większość szkół w Hongkongu jest finansowana ze środków publicznych, ale prowadzą je cieszące się znaczną autonomią organizacje dobroczynne lub chrześcijańskie. „Przyjęliśmy zasadę, że nie możemy zmusić szkół do zrobienia czegoś, czego nie chcą, więc skłoniliśmy się raczej ku wykorzystaniu mechanizmów wspierających, lekkiej presji” – powiedział lider systemu. To jeden z powodów, dla których wraz z wprowadzeniem wymogów dotyczących rozwoju zawodowego biuro ds. edukacji w celu zachęcenia nauczycieli →



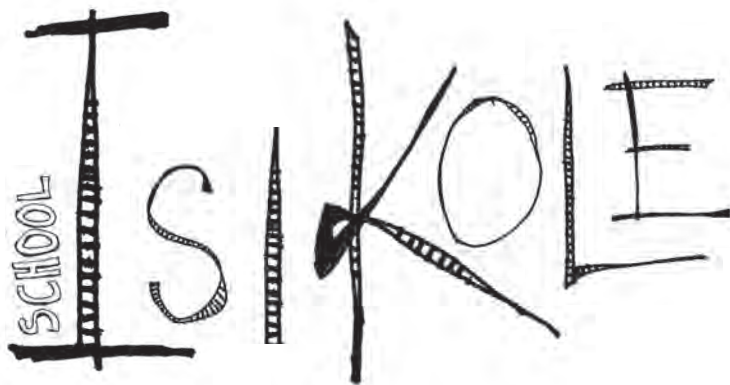
do podporządkowania się tym wymogom podjęło kampanię apelującą do profesjonalizmu. „Powiedzieliśmy nauczycielom, że każdy, kto chce uważać się za zawodowca, powinien to robić” – powiedział pedagog z Hongkongu.

W 1990 roku Polska wybrała zupełnie inną ścieżkę, opartą na dobrowolnym rozwoju zawodowym leżącym w gestii każdego nauczyciela. „W Polsce trudno jest komukolwiek cokolwiek narzucić. Kierujemy się bardzo mocnym przekonaniem, że centrala nie może mówić ludziom, co mają robić. To reakcja na naszą scentralizowaną przeszłość z komunizmem i stanem wojennym. Zdecydowaliśmy, że rozwój zawodowy będzie sprawą dobrowolną, a nie obowiązkową. W innym wypadku nasi nauczyciele przeciwstawiliby się tej zmianie” – powiedział lider polskiego systemu. Spuścizna po komunizmie to jedno, ale interesariusze wskazują również na dwa inne czynniki środowiskowe, mające wpływ na decyzje o przyjęciu zasady dobrowolnego rozwoju zawodowego. Po pierwsze, w latach 90. XX wieku jedynie 10% najlepszych uczniów każdego rocznika szkół średnich kontynuowało naukę na uniwersytecie. W tej grupie znajdowali się także przyszli nauczyciele, bowiem, aby zostać przyjętym do zawodu, trzeba było ukończyć szkołę wyższą i uzyskać stopień licencjata. „Dwadzieścia lat temu nasi nauczyciele rekrutowali się spośród 10% najlepszych uczniów, toteż ich poziom umiejętności był już wysoki” – mówią liderzy. Drugi czynnik jeden z zainteresowanych opisuje w ten sposób: „Rozmiar zmian strukturalnych dokonanych w systemie poprzez wprowadzenie w 1999 roku dodatkowego roku edukacji ogólnej był tak wielki, że sami nauczyciele, aby sobie z nimi poradzić, zwracali się o pomoc”.

Zdecydowawszy o dobrowolności rozwoju zawodowego, MEN zaczęło w dwojaki sposób zachęcać nauczycieli do podnoszenia swoich kwalifikacji. Po pierwsze, w całej Polsce ministerstwo utworzyło ośrodki doskonalenia nauczycieli. Zarządzane przez szesnaście województw ośrodki były odpowiedzialne za diagnozowanie potrzeb szkoleniowych nauczycieli na swoim terenie oraz miały im zapewnić stosowną ofertę szkoleń. Kursy oferowane przez ośrodki były prowadzone przez ich pracowników, a także przez nauczycieli akademickich wykładających na wydziałach pedagogicznych lokalnych szkół wyższych oraz przez doświadczonych nauczycieli. Decyzja o przek-

zaniu władzy nad ośrodkami doskonalenia nauczycieli w ręce województw była podyktowana ogólnokrajowym dążeniem do decentralizacji w 1999 roku. Po drugie, Polska, podobnie jak Litwa, zastosowała metodę marchewki. W 1999 roku wprowadziła czterostopniową ścieżkę awansu zawodowego nauczyciela, której towarzyszył odpowiedni wzrost wynagrodzenia. Miało to zmotywować nauczycieli do uczestnictwa w programach szkoleniowych, bo ich ukończenie przyspieszało zdobywanie kolejnych szczebli rozwoju zawodowego. „Zdawaliśmy sobie sprawę, że gdy nauczyciele osiągną dwa ostatnie szczeble i zapewnią sobie bezpieczeństwo stałej pracy, ich motywacja do rozwoju zawodowego spadnie, więc pomyśleliśmy również o systemie premii motywacyjnych sięgających 20% całkowitych zarobków” – mówi lider polskiego systemu. Premie przeznaczone dla wybitnych nauczycieli przydzielają, zgodnie z wytycznymi władz wojewódzkich, dyrektorzy szkół.

Każdy z tych trzech systemów miał ten sam cel – szukanie sposobów na poprawę profesjonalizmu swoich nauczycieli. Każdy w procesie wdrażania wybrał ze względu na własny kontekst całkiem inną mieszankę nakazów i przekonywania. Na Litwie nakazy dotyczyły nakładów i końcowych wyników, ponieważ kwestia certyfikacji nauczycieli nie podlegała negocjacji – była niezbędna, bo towarzyszyła zmianom w programie nauczania. Co więcej, nauczyciele w większości wspierali tę metodę, gdyż na podstawie posiadanych kompetencji umożliwiała im ona uzyskanie większego zawodowego prestiżu i wyższych zarobków. Hongkong wybrał „miękką” nakaz, aby zachęcić nauczycieli do dalszych studiów na podstawie tego, co już robili, więc łatwo zyskał ich wsparcie. Struktura jego systemu szkolnego sprawiła, że liderzy byli przekonani, że mocniejszy nakaz może być trudny do wyegzekwowania i mógłby skończyć się szerokim oporem interesariuszy. Polska nie zdecydowała się na nakazy dotyczące nakładów ani wyników, wybierając perswazję. Wynikało to z troski o potencjalny opór nauczycieli. Liderzy systemu wierzyli, że podejście to okaże się sukcesem, gdyż nauczyciele mieli już wcześniej wysokie umiejętności, nowe ścieżki kariery były kuszące, stymulując popyt na szkolenia, a zmiany zachodzące w programie nauczania były wystarczająco duże, by nauczyciele chcieli skorzystać z dostępnego wsparcia w postaci szkoleń wewnętrznych.



Język nauczania

Język nauczania może być jedną z bardziej kontrolowanych kwestii w każdym systemie szkolnym, ponieważ dotyczy delikatnych kwestii związanych z poczuciem tożsamości osobistej i narodowej. Sprawa języka jest istotna zarówno w Hongkongu, jak i w Singapurze: każdy z tych systemów wybrał inną drogę rozwiązania tej kwestii, zgodną z ich własnym kontekstem. Oba te systemy borykały się z tym zagadnieniem, przeprowadzając interwencje dotyczące umiejętności czytania i pisania oraz fundamentów pedagogicznych. Hongkong wybrał perswazję i elastyczne podejście, Singapur odgórny nakaz. Oba systemy zdawały sobie sprawę, jak znajomość języka angielskiego wpłynie na szanse zatrudnienia uczniów w przyszłości i jak ważna jest znajomość języka ojczystego, jeśli chodzi o tożsamość i jedność kulturową.

Departament ds. edukacji w Hongkongu tak opisał znaczenie znajomości języka angielskiego oraz języka chińskiego dla zbiorowości uczniów: „Hongkong jest miastem światowym, centrum biznesu, finansów i turystyki. Z jednej strony język chiński (głównie kantoński) jest językiem ojczystym, używanym w codziennej komunikacji przez większość mieszkańców. Z drugiej strony zdajemy sobie sprawę, jak biegła znajomość języka angielskiego jest istotna dla stałego rozwoju i pomyślności Hongkongu. Dlatego celem polityki edukacyjnej prowadzonej przez rząd jest doprowadzenie do sytuacji, w której młodzi ludzie biegle posługują się językiem chińskim i angielskim w formie pisemnej, a potrafią płynnie wysławiać się w trzech językach: kantońskim, angielskim i mandaryńskim”²⁵. Od 1984 roku przeprowadzono serię konsultacji publicznych, finansowanych przez komisję ds. edukacji. Wynikało z nich, że językiem wykładowym w szkołach powinien być język chiński, gdyż uznano, że uczniowie najłatwiej przyswajają wiedzę w swoim ojczystym języku.

W okresie przed 1997 rokiem w Hongkongu przeprowadzono szeroko zakrojone konsultacje społeczne dotyczące języka wykładowego w szkołach. Departament ds. edukacji otrzymał 106 pisemnych propozycji od rad szkolnych, instytucji edukacyjnych, związków dyrektorów szkół, stowarzyszeń nauczycielskich, instytucji sponsorujących, nauczycieli, rodziców i uczniów oraz innych społeczności. Debata publiczna podzieliła środowisko. Nauczyciele słabo znający język angielski rekomendowali chiński, rodzice uczniów, w trosce o ich przyszłość i szanse zatrudnienia, optowali za językiem angielskim.

W wyniku narad departament ds. edukacji nowo utworzonego rządu ostatecznie we wrześniu 1997 roku wydał wytyczne w formie perswazji, opisujące język chiński jako preferowany język wykładowy, ale umożliwiające szkołom wybór języka angielskiego, jeśli będą w stanie to usprawiedliwić: „Począwszy od roku szkolnego 1998/1999 chiński powinien być podstawowym językiem wykładowym we wszystkich średnich szkołach publicznych. Jeśli szkoła, po głębokim zastanowieniu się, wybierze angielski, to musi dostarczyć departamentowi ds. edukacji odpowiednie wyjaśnienie i informacje usprawiedliwiające swój wybór”. Wytyczne określały dalsze obszary, w których możliwe były zmiany:

W wypadku wyższych klas szkół średnich polityka dotycząca języka wykładowego nie była już tak rygorystyczna. W wyjątkowych wypadkach szkoły spełniające wymagania za zgodą departamentu ds. edukacji mogą nauczać niektórych przedmiotów w języku angielskim.

- a W przypadku klas szóstych szkoły mogą wybrać język wykładowy najlepiej odpowiadający potrzebom uczniów. →

- b W przypadku nauk religijnych, przedmiotów kulturalnych, handlowych i technicznych poszczególne szkoły mogą wybrać język wykładowy najlepiej odpowiadający ich warunkom.
- c Po dwóch rundach aplikacji i oceny około jedna czwarta szkół średnich (114 szkół) otrzymała prawo posługiwania się językiem angielskim jako wykładowym; pozostałe trzy czwarte szkół musiało jako język wykładowy przyjąć chiński²⁶.

Jednocześnie społeczeństwo Hongkongu miało duże obawy dotyczące umiejętności nauczycieli. Dlatego w ramach reform 2000 roku, mających na celu profesjonalizację zawodu nauczyciela, departament ds. edukacji zdecydował o certyfikacji nauczycieli języka angielskiego. Wszyscy pracujący i przyszli nauczyciele języka angielskiego mieli w ciągu sześciu lat przystąpić do egzaminu kwalifikującego do nauczania tego języka. W świetle obaw o utratę zatrudnienia, wynikających ze zmniejszającej się liczby uczniów w Hongkongu, oraz lęku, że proces certyfikacji jest pierwszym krokiem do uczynienia z języka angielskiego języka wykładowego, związki nauczycielskie mocno protestowały przeciwko temu nakazowi.

Po raz pierwszy w historii Hongkongu nauczyciele w akcji protestu wyszli na ulice. Wtedy rząd zastosował nową taktykę. Do debaty w sprawie języka włączył rodziców i pracodawców. Obie grupy zdecydowanie poparły proces certyfikacji. Biuro ds. edukacji nie zmieniło zdania i proces ten szybko nastąpił.

W Singapurze dla odmiany decyzja dotycząca języka została podjęta odgórnie. Język zawsze był istotną kwestią w tym państwie. Od uzyskania autonomii w 1959 roku w szkołach singapurskich obowiązywały cztery oficjalne języki (chiński, malajski, tamilski i angielski). Każdy z nich miał równy status, bo celem rządu była budowa spójnego, zróżnicowanego etnicznie społeczeństwa. Rodzice wybierali język, w jakim miało uczyć się ich dziecko. Dodatkowo każdy uczeń musiał uczyć się drugiego języka. W 1966 roku rząd zdecydował się wprowadzić dwujęzyczność. Każdy uczeń, począwszy od szkoły podstawowej, musiał uczyć się języka angielskiego albo jako pierwszego, albo jako drugiego języka. Każdy musiał też znać język ojczysty. W 1969 roku 60% wszystkich uczniów uczyło się w grupie angielskiej, 33% w chińskiej, 6% w malajskiej i 1% w tamilskiej²⁷. Dla rządu wpro-

wadzona w 1966 roku polityka dwujęzyczności była podstawą do osiągnięcia dobrobytu społecznego i gospodarczego przez Singapur. Oceniając z perspektywy czasu tę decyzję, ówczesny premier Lee Khuan Yew zauważył: „Gdybyśmy zostali tylko przy naszych ojczystych językach, nie zarobiliśmy na swoje utrzymanie. Posługiwanie się jedynie językiem angielskim zrodziłoby problem. Utracilibyśmy poczucie naszej tożsamości kulturowej, pewność siebie i swojego miejsca na ziemi”²⁸. Pierwszy rząd Singapuru mocno wierzył, że przyszłość nauki i technologii będzie napisana w języku angielskim, więc uczniowie musieli od najmłodszych lat biegle posługiwać się tym językiem.

W 1978 roku *Goh Report* pokazał, że polityka dwujęzyczności nie wszędzie była równie efektywna. Mniej niż 40% wszystkich uczniów osiągnęło minimalny poziom kompetencji w dwóch językach. *Goh Report* zaproponował dzielenie uczniów według poziomów kompetencji od 4 klasy szkoły podstawowej. Ponadto słabsi uczniowie, którym nauka dwóch języków przychodziła z trudnością, mieli skupić się tylko na jednym (angielskim). Natomiast uczniowie, którzy biegle opanowali dwa języki, angielski i język ojczysty, mogli wybrać do nauki dodatkowy, trzeci język.

W 1983 roku rząd poszedł krok dalej, obwieszczając, że od 1987 wszystkie przedmioty, z wyjątkiem języka ojczystego, będą wykładane w języku angielskim, począwszy od pierwszej klasy szkoły podstawowej. Ta polityka była spójna ze stanem rzeczywistym. Liczba uczniów w szkołach z językiem chińskim, tamilskim i malajskim malała, gdyż większość rodziców postrzegala język angielski jako gwarancję lepszych możliwości zatrudnienia ich dzieci w przyszłości.

Zakres wyzwań, przed jakimi stanął system szkolny, wprowadzając tę zmianę, był ogromny. Niewiele rodzin rozmawiało ze sobą po angielsku: w 1990 roku tylko 18% rodzin uczniów posługiwało się w domu głównie angielskim, 65% rozmawiało po chińsku, 14% po malajsku, a 3% po tamilsku. Nakazując przejście na język angielski, ministerstwo edukacji podjęło jednocześnie działania dotyczące ogromnej grupy chińskojęzycznych interesariuszy systemu – nauczyciele ze szkół z wykładowym chińskim za sprawą ministerstwa przekształcili się w nauczycieli języka chińskiego jako drugiego języka. Jednocześnie

podjęto działania mające na celu poprawę jakości nauczania w języku chińskim.

Dlaczego, prowadząc politykę dotyczącą języka wykładowego, Hongkong zdecydował się na elastyczność, a Singapur wybrał metodę nakazu? Nasi rozmówcy wskazywali na cztery możliwe powody tej decyzji.

Po pierwsze, struktura szkoły: Hongkong ma finansowany publicznie, kierowany prywatnie system szkolny; większość szkół publicznych jest kierowanych przez prywatne jednostki (fundusze dobroczynne i kościelne stowarzyszenia misyjne²⁹). Dlatego Hongkong mógł zmieniać postępowanie szkół i nauczycieli tylko poprzez stosowanie kombinacji przepisów i zachęt. Natomiast ministerstwo edukacji w Singapurze miało pełną i bezpośrednią kontrolę nad swoimi szkołami.

Drugim powodem wymienianym przez naszych rozmówców była zgodność wszystkich zainteresowanych stron. Hongkong spotkał się z wieloma sprzecznymi i skrajnie różnymi opiniami (szczególnie jeśli chodzi o nauczycieli i rodziców). Natomiast w Singapurze zainteresowane strony prezentowały bardziej jednolite poglądy, podjęto także aktywne działania w celu uspokojenia dużej chińskojęzycznej grupy interesariuszy.

Trzeci powód wiąże się z tym, co oba systemy uznały za kwestie niepodlegające negocjacji. W Singapurze polityka dwujęzyczności zagroziła jednej z takich kwestii – umiejętności czytania i pisania, co wywołało pilną potrzebę ustanowienia nowego prawa. Hongkong także stanął przed podobnymi wyzwaniem. Co ciekawe, certyfikacja nauczycieli języka angielskiego była jedynym momentem podczas debaty dotyczącej języka wykładowego, kiedy Hongkong zdecydował się na odgórny nakaz zamiast przekonywania, i to pomimo znaczącego protestu nauczycieli. Co sprawiło, że zszedł z wytyczonej ścieżki? Nasi rozmówcy tłumaczą to w ten sposób: profesjonalizacja nauczycieli była cechą charakterystyczną reform z 2000 roku, co sprawiło, że kwestia kompetencji nauczycieli stała się kwestią niepodlegającą negocjacji. Tym bardziej, że to znajomość angielskiego wpłynęła na rozwój gospodarczy Hongkongu.

Czwarty i ostatni powód odmienności działań podejmowanych przez te dwa systemy miały charakter polityczny. Podczas negocjacji dotyczących języka wykładowego rząd Hongkongu znajdował się w okresie przejściowym (prowadzącym do przekazania władzy w 1997 roku), więc nie mógł wykonywać żadnych gwałtownych ruchów, natomiast rząd Singapuru miał za sobą długi okres sprawowania mandatu, więc był relatywnie niepodatny na krytykę.

Cele

Wszystkie systemy szkolne w naszej grupie badawczej regularnie i czynnie korzystają z danych, aby wiedzieć o tym, które szkoły i którzy uczniowie pozostają w tyle lub wysuwają się na czoło i aby ocenić, czy wysiłki reformatorskie przynoszą zakładane efekty. Jednakże tylko część naszej grupy badawczej przekłada te dane na ilościowe cele stawiane szkołom i klasom. Jeszcze bardziej zadziwiający jest fakt, że ta część obejmuje tylko dwie grupy systemów: 1. Systemy USA, Anglii i Kanady (Aspire, Boston, Long Beach i Ontario); 2. Systemy na drodze od słabego do przeciętnego (Madhya Pradesh i Minas Gerais). W tych dwóch grupach systemy szkolne nadają uzgodnionym celom wysokie znaczenie i dzielą się nimi ze wszystkimi interesariuszami systemu, a w większości wypadków także z szeroką opinią publiczną. Natomiast systemy azjatyckie i z Europy Wschodniej, znajdujące się w naszej grupie badawczej, wstrzymują się od wyznaczania celów ilościowych, preferując dzielenie się danymi z poszczególnymi szkołami, angażując je w indywidualny dialog dotyczący sposobów poprawy. W tej ostatniej grupie dane dostępne publicznie dotyczą jedynie poziomu systemowego.

Wszystkie doskonalące się systemy z grupy wybranej do badania miały wysokie oczekiwania wobec szkół. Dlaczego jedynie systemy angloamerykańskie i te na drodze od słabego do przeciętnego postanowiły wyrazić te oczekiwania w postaci celów dla szkół i uczniów, podczas gdy systemy azjatyckie i systemy z Europy Wschodniej wolały unikać stawiania celów i postanowiły przekonywać szkoły do poprawy „za kulisami”? Nie może być innej odpowiedzi na to pytanie niż stwierdzenie, że jest to wynik ich „społeczno-gospodarczego, politycznego i kulturalnego kontekstu”. Kultura, historia i wartości systemu łączą się, w wyniku czego liderzy systemów wybierają różne taktyki wykorzystywania danych. Na przykład kilku naszych rozmówców z USA zauważyło, ➔

że ustawa „Żadne dziecko nie pozostanie w tyle” (No Child Left Behind Act) z 2001, która nakłada na stany obowiązek stworzenia standardów uczniowskich i przeprowadzania oceny podstawowych umiejętności w celu otrzymania federalnych funduszy na szkoły, odegrała znaczącą rolę w podsycaaniu kultury docelowej w USA. Dla kontrastu, jak zauważył jeden z liderów singapurskiego systemu: „W singapurskim systemie wartości na pierwszym miejscu jest naród, na drugim organizacja, a na trzecim człowiek. Nie musimy używać celów, ponieważ dobro narodu motywuje naszych ludzi do ciągłego doskonalenia się”. Ten lider spekulował, że w systemach, gdzie obowiązuje przeciwny system wartości, gdzie człowiek jest na pierwszym miejscu, cele mogą być ważnym sposobem stworzenia wspólnych podstaw. W Europie Wschodniej kontekst jest znowu inny. Jak zauważył jeden ze wschodnioeuropejskich liderów: „Nasza scentralizowana przeszłość sprawia, że bardzo trudno jest ustanawiać odgórne cele. Nasze szkoły i nauczyciele chcą wolności wyboru tego, co dla nich najlepsze. Cele byłyby postrzegane jako nadmierna kontrola państwa i byłyby odrzucane”.

Systemy angloamerykańskie i systemy na drodze od słabego do przeciętnego powielają ten sam schemat, ogłaszając ambitne cele publicznie, przeprowadzając regularnie testy, by ocenić wyniki w stosunku do zakładanych celów, a później upubliczniając rezultaty w celu zmotywowania szkół i wywołania dyskusji dotyczących sposobów poprawy. „Jesteśmy tutaj dla dzieci. Nie chodzi o to, aby dorośli bezpiecznie siedzieli w budynku” – mówi jeden z liderów systemu USA. Na przykład Aspire wyznacza 85-procentowy próg realizacji celów nauczania stawianych poszczególnym klasom i co dwa, trzy tygodnie przeprowadza testy, aby ocenić postęp. Wyniki są później wywieszane na ścianie, aby wszyscy uczniowie, rodzice, inni nauczyciele i pracownicy mogli się z nimi zapoznać. Ta jawność skutkuje ciągłymi dyskusjami o tym, dlaczego wyniki poszczególnych klas w tej samej szkole są różne i dlaczego wyniki poszczególnych szkół różnią się między sobą. Lider systemu z Ameryki Północnej mówi: „Wyniki nie są powodem do wstydu. Powodem do wstydu jest brak refleksji nad słabymi wynikami... Jeśli klasa jednego nauczyciela osiąga wyniki około czterdziestki, ale stara się poprawić, to robimy wszystko, aby mu pomóc. Jeśli taka sytuacja się utrzymuje, to znaczy, że trzeba zmienić nauczyciela. Nasze dzieci przychodzą

tutaj zmuszone pokonywać tyle innych przeszkód, że nie mamy czasu do stracenia”. Po drugiej stronie Atlantyku, w Anglii, progi wyników wykorzystywano w tym samym duchu, aby zmotywować szkoły do odpowiednio skutecznego nauczania umiejętności czytania i pisania. Na bieżąco publikowano tzw. tabele ligowe, czyli ranking szkół według wyników osiąganych przez nie w testach i podczas inspekcji; powtarzające się słabe wyniki mogą doprowadzić do zamknięcia szkoły.

Są jednak różnice w skali podawania uzgodnionych celów do wiadomości publicznej. Podczas gdy Aspire, Anglia i Long Beach upubliczniały dane dotyczące szkół i cele przed nimi stawiane, Boston ustanawiał co roku oczekiwany poziom wyników uczniów i czynił dyrektorów odpowiedzialnymi za ich osiągnięcie – ale powstrzymywał się od ogłaszania tych celów na forum publicznym.

Systemy na drodze od słabego do przeciętnego – Madhya Pradesh, Minas Gerais, Western Cape – także zdecydowały się na upublicznienie ilościowych danych dotyczących wyników, czyniąc z nich podstawę drogi doskonalenia się. Na przykład departament ds. edukacji w Minas Gerais ustanowił cele związane z doskonaleniem umiejętności czytania najpierw dla systemu, a później w sposób kaskadowy przełożył je na cele dla każdej szkoły, opierając się przy tym na ich wynikach w ogólnostanowym teście czytania. Cele były najpierw uzgadniane z dyrektorami szkół, po czym każda szkoła została formalnie zobowiązana do wypełnienia swoich celów na następne trzy lata poprzez podpisanie stosownego porozumienia. Cele i wyniki szkół dążących do ich spełnienia były ogłaszane publicznie. Western Cape postąpiło podobnie, angażując podczas dorocznej wizyty objazdowej po prowincji dystrykty, szkoły i społeczności w publiczne dyskusje o wynikach szkół.

Liderzy w tych trzech systemach zaangażowanych w drogę od słabego do przeciętnego zauważyli, że cele pomagały im koncentrować interesariuszy systemu na małej grupie priorytetów i dawały im prostą skalę dotyczącą postępów w doskonaleniu się, co łatwo było ogłosić publicznie i było proste do zrozumienia przez opinię publiczną. Podobną opinię wyraził lider systemu z USA: „Kiedy nad osiągnięciem wyników ciąży presja czasu, a środowisko interesariuszy systemu jest kłótlive, to czasami uzgodnienie jakiejś liczby



jest najlepszym sposobem na skupienie ludzi wokół realizacji celu”.

Na przeciwnym biegunie wobec systemów anglo-amerykańskich są systemy azjatyckie i systemy z Europy Wschodniej. „Nigdy nie używaliśmy celów. Upublicznianie danych szkoły i zawstydzanie naszych nauczycieli nie przyniosłoby uczniom nic dobrego” – twierdzi jeden z azjatyckich liderów. Wszyscy liderzy azjatyccy, bez wyjątku, wskazywali na dwojakie przesłanki stojące za decyzją o nieustanawianiu celów dla szkół i o upublicznianiu danych dotyczących jedynie poziomu systemowego.

Pierwszy wymieniany powód dotyczył przekonania, że odgórne nakazywanie celów jest sprzeczne z rozwijaniem holistycznych zdolności szkoły. Postrzegane to było jako kompromis pomiędzy wymaganym skupieniem się na procesie (np. doskonaleniu szkoły, nauczaniu i uczeniu się) a skupieniem się na celu. „Chcemy, aby nasze szkoły skupiały się na prawidłowym kierunku procesu. Jeśli będą się go trzymały, to osiągną dobre wyniki. Jeśli skupią się na celach, to może się to skończyć pójściem na skróty” – mówili liderzy. Nawet będąc na etapie drogi od słabego do przeciętnego, żaden z wybranych do naszego badania systemów azjatyckich nie ustanawiał ilościowych celów dla swoich szkół.

Drugim powodem, na który wskazywano, uzasadniając swoją decyzję o nieupublicznianiu wyników, było przekonanie, że „wskazywanie i zawstydzanie” szkodzi zarówno nauczycielom, jak i uczeniu się samego systemu. „Upublicznianie rezultatów demotywuje kadrę i paraliżuje jej działania. Nauczyciele przestają być otwarci na naukę i wypróbowywanie nowej wiedzy. Zamiast tego skupiają się na obronie własnej i szukają sposobów, dzięki którym uczniowie wypadną lepiej w testach”.

Liderzy systemów z Europy Wschodniej, godząc się z obowiązującą w przeszłości centralizacją, doszli do tego samego wniosku, choć ich przesłanki były zupeł-

nie inne. Ich podejście tak opisuje jeden ze wschodnioeuropejskich liderów: „U podstaw całości zmian leży profesjonalizacja nauczycieli i dyrektorów. Nie możemy ich zmuszać. Jeśli chcemy, aby cokolwiek zmieniło się w naszych szkołach, to musimy ich przekonać do doskonalenia się”.

Azjatyckie i wschodnioeuropejskie systemy, dochodząc do podobnych wniosków, pomimo bardzo różnych kontekstów, zamiast ogłaszać publicznie wyniki oceny/inspekcji, wołały porozmawiać o nich na osobności ze szkołami. Przybierało to zwykle formę pokazywania pozycji szkoły w stosunku do innych szkół (np. szkoła X zajmuje piąte miejsce w krajowych testach z matematyki przeprowadzanych w klasie szóstej). Niektóre systemy odkrywały również przed szkołami ich „statystycznych sąsiadów”, dzięki czemu porównywane były anonimowe szkoły lub rejony z podobną statystycznie populacją uczniów, tym samym odbierając im wymówkę. „Moi uczniowie są inni”. Taki sposób prezentacji danych jest podstawą dialogu pomiędzy szkołą i ministerstwem o tym, w jaki sposób szkoła poradzi sobie z poprawą wyników i jakiego rodzaju wsparcie ministerstwo może jej zaoferować na drodze doskonalenia się.

Podczas gdy pierwsza zasadnicza decyzja podejmowana przez lidera systemu dotyczy tego, co zrobić, aby poprawić wyniki uczniów (jakie interwencje podjąć), to druga odnosi się do metod wdrożenia tych interwencji (dopasowywanie do kontekstu). Trzy omawiane tu przykłady – rozwój zawodowy, język wykładowy i cele – ilustrują dużą różnorodność podejścia i taktyk stosowanych do wdrażania tych samych interwencji. W szczególności wybór pomiędzy nakazywać czy przekonywać determinuje sposób, w jaki liderzy systemu uzyskują od interesariuszy poparcie dla reform. Liderzy doskonalących się systemów pokazują, że są wysoce wrażliwi na swój kontekst działania, pracując z nim i wokół niego, odpowiednio dopasowując swoje interwencje w celu uzyskania jak najlepszych efektów. ■



3. Zapewnienie trwałości interwencji

Jeśli droga doskonalenia się systemu ma być utrzymana przez dłuższy czas, to działania podnoszące jego jakość muszą być zintegrowane z metodami pracy szkół i nauczycieli.

Zaobserwowaliśmy, że doskonalące się systemy wcielają w życie tę zasadę na trzy sposoby: ustanawiają zasady współpracy, tworzą warstwę pośredniczącą pomiędzy szkołami a centralą, a także odpowiednio przygotowują przyszłych liderów. Wszystkie te aspekty są wzajemnie powiązane i stanowią integralną część praktyki edukacyjnej systemu.

Lee S. Schulman opisał, dlaczego praktyka edukacyjna (*pedagogy*) ma tak fundamentalne znaczenie: *Autorskie praktyki edukacyjne są zarówno wszechogarniające, jak i rutynowe, przenikają na wskroś tematy i kursy, programy i instytucje... Pedagogika, która łączy teorię i praktykę, nigdy nie jest prosta. Wiąże się z bardzo złożonym procesem obserwacji i analizy, lektury i interpretacji, zadawania pytań i uzyskiwania odpowiedzi, mnóstwem domysłów i sprostowań, propozycji i reakcji, problemów i hipotez, wątpliwości i dowodów, indywidualnych wymysłów i zbiorowych narad... Jedna rzecz nie ulega wątpliwości: metody autorskie naprawdę robią różnicę. Tworzą nawyki umysłu, nawyki serca i nawyki ręki.*

W tym rozdziale opisujemy nasze obserwacje dotyczące sposobu, w jaki doskonalące się systemy z powodzeniem osadzają w systemie podejmowane przez siebie działania naprawcze dla zapewnienia trwałości. Z rozmów z liderami opisywanych przez nas 20 systemów i z innych szerszych dyskusji wynika, że utrzymanie zmiany wymaga zmiany „tkanki systemu” – trzeba zmienić nie tylko sposób i treści nauczania, ale także sposób myślenia o nim. Stałe podnoszenie jakości polega na stworzeniu nowej, profesjonalnej praktyki edukacyjnej.

Doskonalące się systemy stosują w tym celu trzy metody: praktykę współpracy, warstwę pośredniczącą i przygotowanie przyszłych liderów. Opiszemy te metody, wykorzystując przy tym szeroko znaną terminologię związaną z komputerem osobistym (PC): tak jak w systemie szkolnym wszystkie części poprawnie funkcjonującego komputera pełnią komplementarne funkcje w osiąganiu pożądanych rezultatów.

- **Praktyka współpracy: interfejs użytkownika.** Jest to jedna z najważniejszych części każdego komputera, ponieważ od niego zależy łatwość, z jaką skłonnym urządzenie do wykonania pożądanych przez nas operacji. Potężny program ze słabym interfejsem użytkownika nie ma dużej wartości. Wspólna praktyka sprawia, że doskonalenie dydaktyki i przywództwa staje się stałym elementem działania społeczności nauczycielskiej, gdzie nauczanie jest sprawą publiczną, a nauczyciele stają się coachami swoich kolegów. Ta wspólna praktyka

jest wspierana przez infrastrukturę profesjonalnych ścieżek kariery, które umożliwiają nauczycielom wytyczanie ich własnej drogi rozwoju oraz dzielenie się swoimi umiejętnościami z innymi członkami systemu. Praktyka współpracy sprawia, że siła napędowa systemu przenosi się z centrali na jego pierwszą linię (do szkół), a to pomaga w zapewnieniu samoutrzymującej się poprawy.

- **Warstwa pośrednicząca: system operacyjny.** W komputerze jest to najważniejszy program – który kieruje pozostałymi. Systemy operacyjne wykonują podstawowe działania, takie jak rozpoznawanie sygnałów z klawiatury, wysyłanie sygnału na ekran, zapisywanie folderów i katalogów na dysku i kontrolowanie urządzeń peryferyjnych, takich jak stacja dysków czy drukarka. System operacyjny jest ściśle związany z interfejsem użytkownika i centralnym procesorem. Mediuje pomiędzy nimi. Warstwa pośrednicząca w szkolnym systemie pełni bardzo podobną funkcję. Opisywane przez nas systemy, w miarę pokonywania kolejnych etapów doskonalenia się, aby utrzymać obrany kierunek zmiany, w coraz większym stopniu zaczynały polegać na warstwie pośredniczącej pomiędzy centralą a szkołami. Warstwa pośrednicząca przydaje się systemowi z trzech głównych powodów: dostarcza szkołom ukierunkowanego, praktycznego wsparcia, stanowi bufor pomiędzy szkołami a centralą oraz umożliwia dzielenie się i wprowadzanie praktyk doskonalenia się do pracy szkół. →

- Budowanie jutra: główny procesor. Główny procesor przeprowadza wszystkie obliczenia podejmowane przez PC. Odczytuje i wykonuje funkcje programu oraz decyduje, gdzie w PC powinny trafić poszczególne informacje. To główny procesor czuwa nad powtarzalnością pewnych działań. W systemie szkolnym ciągłość na stanowisku lidera odgrywa podobnie ważną rolę. To lider ma ogromny wpływ na priorytety, napęd, mentalność i zasoby niezbędne do przeprowadzenia zmian. Dlatego zapewnienie trwałości doskonalenia się wymaga gładkiego przejścia od jednego lidera do drugiego, tak aby zmiana miała charakter ewolucyjny. Z naszych obserwacji wynika, że najlepsze osiągnięcia, jeśli chodzi o utrzymanie drogi doskonalenia się, mają systemy, które z wyprzedzeniem pracują nad przygotowaniem przyszłych liderów.

Spójrzmy teraz, jak każdy z tych trzech elementów wygląda w rzeczywistości.

Praktyka współpracy: interfejs użytkownika

Praktyka współpracy oznacza nauczycieli i liderów szkół wspólnie pracujących nad skutecznymi metodami dydaktycznymi, śledzących, co się sprawdza w klasie, podchodzących ze szczególną uwagą do detali i z zaangażowaniem dążących do poprawy praktyki nauczycielskiej – nie tylko własnej, ale i innych nauczycieli. Wspólna praktyka to metoda pracy rady pedagogicznej, w ramach której system szkolny tworzy trwałą sieć połączeń (*hardwires*) pomiędzy wartościami i przekonaniem, które są obecne w systemie, ale niewidoczne, i przedstawia je w formie codziennej praktyki nauczania.

Systemy, które wdrożyły taką praktykę, wzmacniają ją publicznie wyrażając uznanie dla podnoszenia kwalifikacji i doskonalenia się nauczycieli. Doceniają nie tylko poszerzanie wiedzy nauczyciela, ale też kierowanie się prawidłowymi wartościami pedagogicznymi oraz branie odpowiedzialności za dzielenie się swoją wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami. Najpierw przyjrzymy się koleżeńskiej współpracy zawodowej, a później ścieżkom rozwoju zawodowego.

Michael Fullan tak opisuje siłę praktyki współpracy, nazywając ją zdolnością zbiorową (*collective capacity*): *Ze zdolnością zbiorową mamy do czynienia wtedy, gdy lepsze stają się grupy – poprawia się kultura pracy szkół, kultura pracy dystryktów, kultura pracy rządów. Prawdziwa zdolność zbiorowa, która naprawdę się liczy, pojawia się wtedy, gdy grupy te wspólnie poprawiają swój los – wówczas rodzi się zbiorowa, albo inaczej mówiąc, zespołowa zdolność. Tworzy ona taką ilość emocjonalnego zaangażowania i wiedzy, jakiej nie osiągnie żadna jednostka pracująca samodzielnie...*

Siła zdolności zbiorowej sprawia, że zwykli ludzie dokonują rzeczy niezwykłych – z dwóch powodów. Po pierwsze, wiedza o skutecznych praktykach staje się powszechnie dostępna i osiągalna na co dzień. Drugi powód ma jeszcze większe znaczenie – wspólna praca generuje zaangażowanie. Zbiorowa powinność, kiedy zagląda ci prosto w twarz poprzez uczniów i współpracowników pracujących razem, aby nasze życie i społeczeństwo było lepsze, jest tak ewidentna, że praktycznie nieodparta. Zbiorowa motywacja wydaje się studnią bez dna. Szybkość skutecznych zmian gwałtownie wzrasta...³²

Koleżeńska współpraca zawodowa

Praktyka współpracy oznacza nauczycieli i liderów szkół wspólnie pracujących nad skutecznymi metodami dydaktycznymi, śledzących, co się faktycznie sprawdza w klasie, podchodzących do tego ze szczególną uwagą i zaangażowaniem, dążących do poprawy praktyki nauczycielskiej – nie tylko własnej, ale i innych. Jak zauważył Lee S. Shulman: „Cechą charakterystyczną autorskiej praktyki edukacyjnej jest fakt, że niemal zawsze wymaga ona publicznego wykonania”³⁰. W swojej syntezie ponad 50 000 opracowań i 800 metaanaliz osiągnięć uczniów, John Hattie wyciągnął jeden główny wniosek: „Godny uwagi jest fakt, że uczniowie osiągają najlepsze wyniki wtedy, gdy ich nauczyciele sami stają się uczniami i wyciągają wnioski z własnego nauczania”³¹. To istota wspólnej praktyki: nauczyciele wspólnie angażują się w empiryczne, regularne, stosowane studia dotyczące własnej działalności zawodowej.

Nadzwyczajnym efektem praktyki współpracy jest fakt, że tworzy ona wzajemną odpowiedzialność nauczycieli, zastępując inne formalne działania związane z rozliczaniem się z własnej pracy, takie jak ocena nauczycieli lub ponowne zdobywanie uprawnień (rys. 26). Rozpoczynając badanie doskonalących się systemów, przewidywaliśmy, że w równym stopniu będą one wdrażać interwencje wspomagające nauczycieli i interwencje służące rozliczaniu ich z pracy. Ale obraz, jaki wyłonił się z naszego badania 20 systemów, był zupełnie inny. 56% inicjatyw polegało na oferowaniu wsparcia nauczycielom (rozwój zawodu i coaching), ale tylko 3% interwencji polegało na działaniach dotyczących zewnętrznego rozliczania ich z pracy (ocena nauczyciela i ocena umiejętności zawodowych). W jaki więc sposób systemy czyniły nauczycieli odpowiedzialnymi za jakość ich pracy, jeśli nie przez wprowadzenie oceny? Odpowiedź na to pytanie składa się z dwóch części. Po pierwsze, nauczyciele stawali się wiarygodni za sprawą uczenia się uczniów. Systemy skupiały się na ocenie tego, czego uczyli się uczniowie, a nie czego nauczali ich nauczyciele. I to jest odzwierciedlone w liczbach, z których wynika, że 44% działań dotyczących wiarygodności obejmowało ocenę ucznia, a jedynie 3% dotyczyło oceny nauczycieli. Jednakże, nawet jeśli ocena uczniów była uważana za mechanizm sprawdzający wiarygodność nauczycieli i zsumowalibyśmy te procenty, to i tak okazałoby się, że do nauczycieli kierowano znacznie więcej działań dotyczących wsparcia (56%) niż działań dotyczących

odpowiedzialności (47%). Drugie źródło wiarygodności nauczycieli jest mniej formalne, ale silniejsze. Pochodzi od innych nauczycieli i wynika ze wspólnej praktyki. Rozwijając wspólną wizję dobrej praktyki, bazując przy tym na opartych na doświadczeniach poszukiwaniach najlepszych sposobów wspierania uczniów w nauce, nauczyciele stają się odpowiedzialni przed sobą nawzajem za stosowanie zaakceptowanych przez siebie praktyk.

Relacja opisująca, jak objawia się to w szkolnym nauczaniu – my mówimy o tworzeniu interfejsu użytkownika – pochodzi od pedagoga z Ontario, który dzieli się z nami opowieścią ilustrującą, jak z praktyki współpracy wyłania się koleżeńska odpowiedzialność³³. Jest to historia nauczyciela, który rozpoczął pracę w szkole podstawowej, w której panowały zwyczajne praktyki współpracy, będącej częścią strategii Ontario dotyczącej poprawy nauczania czytania i pisania – były to małe zespoły wspólnie pracujących nauczycieli (*Professional Learning Communities*), w ramach których nauczyciele wspólnie analizowali uczenie się uczniów i pracowali nad metodami nauczania. W pierwszym tygodniu pracy tego nauczyciela w nowej szkole odwiedziło go dwóch kolegów, którzy zasugerowali, że powinien on w swojej klasie wykorzystywać plansze ściennne, gdyż oni obaj zauważyli, że plansze efektywnie wspomagają uczenie się. Minęły dwa tygodnie, a nauczyciel nie zawiesił plansz na ścianie. Wtedy znowu odwiedzili go ci dwaj koledzy, posadzili go przed sobą, tym razem mocniej namawiając go na powieszenie plansz i tłumacząc, dlaczego ta praktyka jest stosowana w ich szkole i jak to pomaga uczniom. Minęło kilka tygodni, semestr szkolny był w toku, a nowy nauczyciel dalej nie zawiesił plansz na ścianach. Jego koledzy wpadli do niego po zajęciach, tym razem mówiąc: „Przyszliśmy, aby zawiesić razem z tobą plansze na ścianach i wspólnie zaplanować, jak możesz je wykorzystać”. Nauczyciele w tej szkole, jako profesjonalści, stworzyli model nauczania, który uznali za skuteczny, i który stał się trwałą częścią wyznawanych przez nich wartości (metod nauczania – *pedagogy*), dlatego oczekiwali, że inni także będą z niego korzystać. Mieli na uwadze dobro wszystkich uczniów i przestrzeganie profesjonalnych standardów – nie myśleli tylko o uczniach w swojej klasie – i czuli się odpowiedzialni za korzystanie przez innych z praktyk, które okazały się skuteczne. We trzech, razem, zawiesili plansze na ścianach. →

Rysunek 26

Nauczyciele są bezpośrednimi odbiorcami 56% wszystkich interwencji z obszaru wsparcie i tylko 3% interwencji z obszaru odpowiedzialność

% interwencji w poszczególnych obszarach, z podziałem na odbiorców we wszystkich doskonalących się systemach¹



¹ Odpowiedzialność = 101, wsparcie = 180.

Przyjrzyjmy się teraz przykładom, w jaki sposób różne systemy zaszczybiały w swoich szkołach ideę praktyki współpracy.

Aspire Public Schools, sieć szkół społecznych (*charter schools*) z Kalifornii, stale i radykalnie przewyższa inne szkoły działające w tych samych dystryktach. Aspire nie robi selekcji kandydatów i jej szkoły mają taki sam profil uczniów jak pozostałe szkoły w tych dystryktach. Weźmy przykład dwóch dystryktów, w których Aspire ma swoje szkoły – Oakland i Stockton. Średni wynik egzaminów API stanu Kalifornia wynosił w 2008 roku 695 dla Oakland i 694 dla Stockton. Uczniowie ze szkół Aspire uzyskali odpowiednio 775 i 833. Uczniowie z tych szkół szybciej też niż inni uczniowie robili postępy – zyskiwali od trzech do pięciu razy więcej niż przeciętny uczeń w latach 2007/2008. Jak wspomina jeden z liderów Aspire: „Przekroczyliśmy trzy horyzonty; pierwszy wtedy, gdy nasza sekretna receptura polegająca na połączeniu konsekwencji w nauczaniu i odpowiedzialności sprawiła, że wyniki się poprawiły. Później zrozumieliśmy, że powinniśmy się skupić i zrozumieć potrzeby poszczególnych uczniów oraz planować nauczanie w odpowiedzi na nie. A na końcu odkryliśmy magiczną siłę skutecznego, wspólnego planowania lekcji. Długo nie mogliśmy przekroczyć bariery 800 punktów, ale kiedy wprowadziliśmy wspólne planowanie lekcji, kilka naszych szkół pokonało tę barierę. Był to nadzwyczajny przełom”.

Aspire przykładą dużą wagę do doskonalenia się w oparciu o dowody. System ma niemal religijny stosunek do empirycznej analizy tego, co działa w praktyce, i do stosowania tego później na co dzień. W Aspire nauczanie nie musi być od początku perfekcyjnie prowadzone, ale musi ulegać poprawie, bazując na tym, co się sprawdza. Każda rozmowa o tym, co działa, musi być poparta dowodami; bez dowodów w postaci danych opinie w Aspire nie są traktowane jako wiarygodne. Jednak uzbrojone w dowody zostaną z pewnością zauważone. Na przykład we wczesnych latach Aspire na podstawie badań naukowych wykazujących korzyści z mieszanych wiekowo klas wprowadziło takie klasy do swoich szkół jako podstawowy element systemu. Po odkryciu, że mieszane wiekowo klasy nie prowadzą do poprawy wyników nauczania, zrezygnowano z nich, pozostawiając jedynie elementy, które zadziałały, na przykład zasadę, że ten sam nauczyciel powinien uczyć jedną klasę dłużej

niż rok. Po tych zmianach wyniki nauczania w szkołach Aspire poszybowały

Zespołowe planowanie lekcji stało się podstawą praktyki współpracy stosowanej w Aspire. Nauczyciele poświęcają temu zadaniu pół dnia w każdy piątek. W tym czasie oceniają postępy uczniów i planują lekcje odpowiadające ich potrzebom. Pracują wspólnie w zespołach poziomowych (w szkołach podstawowych) lub przedmiotowych (w przypadku szkół średnich), a jeśli jest to możliwe, korzystają z pomocy coachów. Na podstawie dotychczasowych doświadczeń stworzono model dobrego planu lekcji (część „systemu operacyjnego” Aspire, o którym będzie mowa poniżej). Plan lekcji powinien zawierać osiem określonych elementów i musi być powiązany z całym planem danego kursu nauczania i szerszym zakresem tematycznym. Każdy plan jest oceniany na podstawie tabeli kryteriów oceny, która szczegółowo definiuje, czego oczekuje się od nowych nauczycieli, a czego od nauczycieli na poziomie podstawowym, zaawansowanym czy nauczycieli wyróżniających się.

Odwiedziwszy kilka szkół Aspire, zauważyliśmy zadziwiające podobieństwo pomiędzy różnymi szkołami i klasami, jeśli chodzi o praktykę nauczania. Ta dobrowolnie wprowadzona jednolitość jest efektem praktyki współpracy. Materiały dydaktyczne i metody są wspólnie opracowywane przez nauczycieli, testowane w klasach, a ich rezultaty oceniane. To, co działa, jest szeroko rozpowszechniane i adaptowane przez innych. To, co się nie sprawdziło, jest odrzucane. Od nauczycieli oczekuje się nie tylko rozwijania i stosowania skutecznych praktyk w klasie, ale także dzielenia się nimi z całym systemem. Dlatego najlepsze praktyki szybko stają się standardowymi. Stają się częścią praktyki edukacyjnej systemu Aspire.

Aspire stosuje tę samą metodę w stosunku do swoich coachów metodycznych. Wcześniej w jego szkołach stosowano wiele różnych metod coachingu i nie było jasności, co działało najlepiej, dlatego Aspire zebrało informację zwrotną od szkół, aby dowiedzieć się, co pomaga uczniom. Na podstawie otrzymanych danych powstały standardy coachingu metodycznego, nazwane „czterema aktami coachingu”. Każdy coach powinien spędzić 85% swojego czasu w szkole. Określona jest minimalna liczba kontaktów z nauczycielami. Coach spędza czas z nauczycielem, planując razem z nim lekcje, towarzyszy mu także podczas →

prawdziwej lekcji – siedzi w klasie zaopatrzony w mikrofon i przekazuje „na żywo” informację zwrotną i wskazówki nauczycielowi mającemu słuchawki na uszach, aby w ten sposób usprawnić metodykę nauczania.

Praktyka współpracy jest charakterystyczna dla systemów znajdujących się na dobrym poziomie, bez względu na kulturę. Wszędzie tam, gdzie znajdują się szkoły osiągające wysoki poziom, zetknęliśmy się z praktyką współpracy. Na przykład w Hongkongu 50 ze 150 godzin wymaganych na rozwój zawodowy nauczycieli w ciągu trzech lat ma się odbywać w formie praktyki współpracy, włączając w to uczestnictwo w kołach doskonalenia lub mentoring. Ponadto powstała tam sieć wsparcia szkół, która łączy szkoły pracujące razem w celu wdrożenia reformy programu nauczania. Dodatkowo stworzono tam małe zespoły wspólnie uczących się profesjonalistów (*Professional Learning Communities*), aby rozwijać i upowszechniać w szkołach skuteczne metody nauczania. Na Łotwie praktyka współpracy przybiera nieco inną formę. Jedna z wiodących szkół stworzyła „laboratorium pedagogiczne”, w ramach którego nauczyciele przygotowują lekcje, nagrywają je na wideo, przedstawiają swoim kolegom i dyskutują o nich. Każdy nauczyciel musi przygotować i pokazać innym co najmniej trzy lub cztery lekcje rocznie. Zapraszani są nauczyciele z innych szkół, ponieważ zaangażowanie w doskonalenie praktyki nauczycielskiej jest rozumiane jako ogólne oddanie dla zawodu, a nie tylko dla szkoły. Innym przykładem praktyki współpracy jest wprowadzenie przez dystrykt bostońskich szkół publicznych wspólnego czasu planowania, w ramach którego nauczyciele uczący tego samego przedmiotu i/lub nauczyciele uczący w tych samych klasach pracują razem nad planowaniem lekcji. A w Anglii w 1999 roku Departament Edukacji i Umiejętności wyznaczył wiodących nauczycieli matematyki do pokazywania zwykłych lekcji matematyki nauczycielom matematyki w szkołach podstawowych, aby w ten sposób modelować skuteczną praktykę nauczycielską. Dziesięć lat później, w 2009 roku, rozszerzono ten projekt także na szkoły średnie.

Na przykłady praktyki współpracy natrafiliśmy w systemach znajdujących się na co najmniej dobrym poziomie. Na niższych etapach rozwoju systemu edukacji więcej uwagi poświęca się na kaskadowe szkolenia dotyczące rozpowszechniania podstawowych zasad

pedagogiki. Praktyka współpracy jest skuteczna w wypadku nauczycieli o wysokich kwalifikacjach zawodowych. Zdawał sobie z tego sprawę jeden z singapurskich pedagogów: „W 1980 roku nie byliśmy w stanie zakładać społeczności uczących się profesjonalistów, gdyż nie pozwalała na to poziom umiejętności w naszych szkołach. Próba takiego działania mogłaby przynieść odwrotny skutek. Teraz nasi nauczyciele i liderzy są wysoko wykwalifikowani, więc zdecydowaliśmy się polegać bardziej na współpracy koleżeńskiej... i to działa”. I choć moglibyśmy znaleźć powód do wprowadzenia współpracy koleżeńskiej w systemach znajdujących się na niższym poziomie, nie bacząc na umiejętności i wyniki, to doświadczenia systemów znajdujących się na drodze od słabego do przeciętnego pokazują, że najszybszą drogą do uczynienia dużego kroku w rozwoju jest centralne kierowanie metodyką nauczania poprzez zapewnienie materiałów dydaktycznych i szkolenia kaskadowe. W miarę jak rosną kompetencje nauczycieli, zmniejsza się dystans pomiędzy nimi i coachami, a nauczyciele w naturalny sposób stają się ekspertami metodyki w systemie.

Ścieżki rozwoju zawodowego

Kiedy nauczyciel przyjmie właściwe podejście – wartości wyznawane przez system – i nauczy się wykorzystywać je w codziennej praktyce nauczycielskiej, zostaje bezcennym zasobem systemu szkolnego, który często szuka sposobów, aby wykorzystać jego wiedzę i doświadczenie, proponując mu nowe role. W miarę jak nauczyciele pokonują kolejne etapy ścieżki rozwoju zawodowego, biorą na siebie obowiązki zwykłego nauczyciela, mentora i lidera kierującego innymi nauczycielami, uczestniczą także w pracach nad nowym programem nauczania. Przyjrzymy się teraz, jak wygląda ten proces na przykładach.

W 1996 roku Litwa wprowadziła nowy system kwalifikowania nauczycieli w celu profesjonalizacji zawodu nauczycielskiego i dostosowania zarobków nauczycieli do poziomu ich kwalifikacji³⁴. Wprowadzono pięć poziomów kwalifikacji nauczyciela, do których przypisano coraz większe obowiązki:

- Młodszy nauczyciel: nauczyciel rozpoczynający staż w szkole.
- Nauczyciel: nauczyciel staje się w pełni wykwalifikowanym nauczycielem po roku przepracowanym w klasie; tytuł nadaje dyrektor szkoły.

- Starszy nauczyciel: nauczyciel z dwuletnim doświadczeniem: oczekuje się, że będzie coachem dla innych nauczycieli w szkole; o jego awansie decyduje dyrektor szkoły wraz z samorządem.
- Metodyk: starszy nauczyciel z pięcioletnim stażem, który był coachem dla innych nauczycieli w okręgu; o awansie decyduje samorząd.
- Ekspert: metodyk z pięcioletnim stażem, czyli pracujący jako nauczyciel od co najmniej 15 lat, który był coachem dla nauczycieli na poziomie krajowym i miał wkład w pisanie programów nauczania; tytuł nadaje litewski instytut kwalifikacji nauczycieli – krajowa rada działająca pod auspicjami ministerstwa edukacji, do tytułu nominuje nauczyciela dyrektor jego szkoły; nominację potwierdza samorząd.

Ocenę nauczycieli przeprowadzano początkowo za pomocą lekcji pokazowych (które były czasem filmo-

wane), dodatkowo nauczyciele musieli podjąć kursy szkoleniowe i przystąpić do egzaminów. Litewscy nauczyciele pozytywnie podeszli do tych wymagań, a wyniki uczniów wzrosły w całym kraju. Jednakże na początku tego wieku rząd narzucił zamrożenie płac sektora publicznego, a nominacje metodyków i ekspertów scedował na szkoły. To doprowadziło do poluzowania wymogów dotyczących awansu zawodowego. Przykładowo w 1998 roku tylko 12% nauczycieli zostało metodykami, a w 2005 roku ich liczba wzrosła do 20%.

Opisane tutaj praktyki współpracy wspierane przez system rozwoju zawodowego mogą rozpocząć proces stałego doskonalenia się, przenosząc z czasem źródło poprawy systemu z centralnego kierownictwa na samych nauczycieli. Nauczyciele są w stanie wciąż się doskonalić, ponieważ czerpią motywację z obserwacji, jak wpływa to na ich pracę; motywuje ich także udział w kształtowaniu praktyki edukacyjnej. →

CHINY

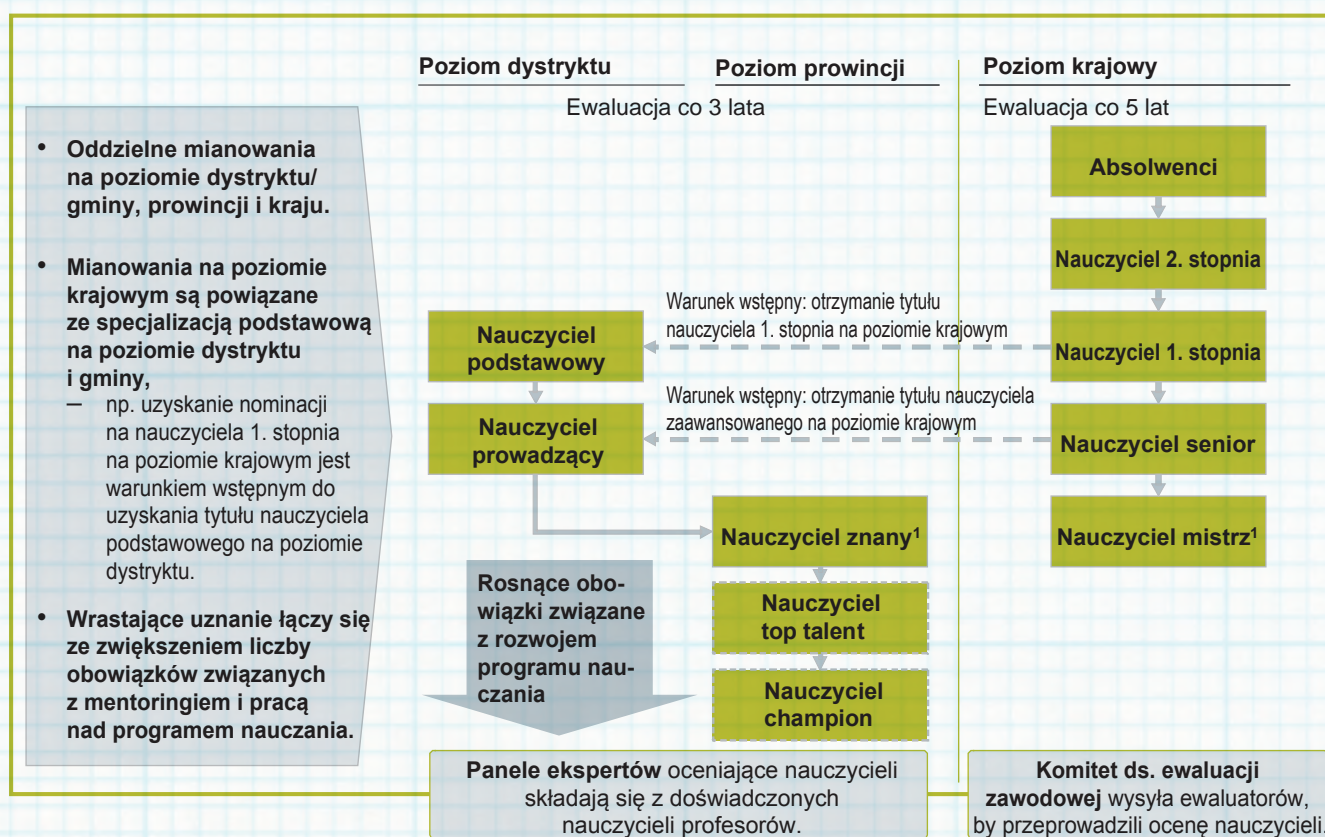
W Chinach istnieją zespoły ds. nauczania i rozwoju (Jiao YanZu). Pracują w nich nauczyciele z jednej lub kilku szkół. Planują nauczanie, dzielą się dobrą praktyką, obserwują swoje lekcje. Te zespoły to pedagogiczna podstawa systemu szkolnego. Na przykład w Szanghaju raz w tygodniu spotykają się konkretne zespoły przedmiotowe (np. wszyscy nauczyciele matematyki z klas trzecich), aby podzielić się refleksjami z zeszłego tygodnia i zaplanować lekcje na następny tydzień. Liderzy zespołów przedmiotowych (np. historii, matematyki, nauk ścisłych) także spotykają się raz w tygodniu, aby przedyskutować, jak w ramach nauczanych przez nich przedmiotów omawiać poszczególne tematy, by pogłębić ich zrozumienie przez uczniów. Dodatkowo okręgowe biuro ds. edukacji nakłada na liderów konkretnych zespołów tematycznych obowiązek regularnego odwiedzania innych szkół okręgu, aby obserwować lekcje pokazowe i dzielić się swoimi doświadczeniami. Jiao YanZu kultywują poczucie autorstwa w praktyce nauczycielskiej; zapewniają konsekwencję w całym systemie i spajają w jedną całość udoskonalone metody nauczania.

Chiny uzupełniają metodę Jiao YanZu zintegrowanym schematem mianowania i certyfikowania nauczycieli na poziomie kraju, prowincji (lub gminy) i dystryktu (rys. 27). Każde mianowanie lub stopień niosą ze sobą inne wymogi co do obowiązków, nauczania i rozwoju zawodowego. Mianowania są oceniane przez ewaluatorów i panele ekspertów lub doświadczonych nauczycieli czy profesorów. Na przykład w Szanghaju krajowe mianowania są przeprowadzane równoległe z mianowaniami na poziomie dystryktu czy gminy, gdzie nauczyciel może być zgodnie z krajowym mianowaniem nauczycielem pierwszego stopnia, a zgodnie z mianowaniem na poziomie dystryktu nauczycielem podstawowym, z tym że ten ostatni tytuł jest wymagany do otrzymania tego pierwszego. Gminne mianowanie na stanowisko nauczyciel znany lub MingShi wymaga uzyskania statusu nauczyciel senior w schemacie krajowym. MingShi odgrywają znaczącą rolę w procesie doskonalenia nauczycieli. Wszyscy MingShi mają za zadanie mentorować określonej grupie innych nauczycieli, spotykając się z nimi co dwa tygodnie. Dostają również środki na utrzymanie biur w swoich szkołach i prowadzenie warsztatów rozwijających dla nauczycieli ze swojego dystryktu w ramach rozwoju programu nauczania i programów rozwoju zawodowego.

Rysunek 27 Ścieżki rozwoju zawodowego nauczycieli w Chinach

Ścieżki rozwoju zawodowego nauczycieli w Chinach

Przykład Szanghaju



¹ Nauczyciele ci prowadzą w swoich szkołach warsztaty poświęcone rozwojowi programu nauczania, doskonaleniu nauczycieli i mentoringowi.

Tak jak interfejs użytkownika determinuje „wygląd i odczucia” komputera, tak natura wspólnej praktyki determinuje praktykę edukacyjną (*pedagogy*) systemu. Liderzy systemów, w których zwyczaj wspólnej praktyki jest bardzo silny, zaświadczyli o trzech zmianach, jakie nastąpiły pod jego wpływem. Po pierwsze, nastąpiła zmiana sytuacji w szkole. Nauczyciele przestali traktować nauczanie jak swoje prywatne królestwo, bo stało się ono sprawą jawną i cała społeczność nauczycielska bierze odpowiedzialność za uczenie się uczniów. Po drugie, nastąpiła zmiana kultury pracy szkoły. Zaczęto koncentrować się na tym, czego uczniowie się uczą, a nie na tym, czego nauczają nauczyciele. Zmiana ta nastąpiła zarówno w wyniku nacisku na analizę postępów uczniów, jak i wskutek wspólnej pracy nad sposobami umożliwiającymi poprawę. Liderzy systemów są przekonani, że zmiana ta jest absolutnie konieczna, aby wszyscy uczniowie mogli się skutecznie uczyć. Po trzecie, liderzy systemów twierdzą, że praktyka współpracy przyczynia się do tworzenia normatywnego modelu dobrego nauczania – pedagogiki interfejsu użytkownika – a nauczyciele stają się strażnikami tego modelu. To specyfika prawdziwego powołania, przypominająca z ducha sposób, w jaki lekarze, prawnicy i księżowie ustanawiają normy dobrej praktyki i czynią się wzajemnie odpowiedzialnymi za ich przestrzeganie. Lee S. Shulman opisuje to zjawisko w następujący sposób: „Każda autorska praktyka edukacyjna ma głęboką strukturę, zestaw założeń, jak najlepiej przekazać pewną wiedzę i know-how. Ma ona wymiar moralny, na który składa się zestaw przekonań dotyczący profesjonalnej postawy, wartości i skłonności”.

Warstwa pośrednicząca: program operacyjny

Formułując nasze hipotezy badawcze, przewidywaliśmy, że rozwój całego systemu będzie wymagał podniesienia jakości zarówno pracy szkół, jak i centrali (ministerstwa lub głównego biura). Uczniowie nie osiągną postępów w nauce, jeśli nie nastąpią zmiany w klasie, a jakość całego systemu szkół nie będzie systematycznie i stale się podnosić bez zmian w systemie zarządzania i wsparcia oferowanego przez centralę. To, czego nie przewidywaliśmy i o czym nie rozmawialiśmy podczas spotkań poprzedzających wizyty przedstawicieli opisywanych przez nas

systemów, to krytyczna rola, jaką odgrywa warstwa pośrednicząca pomiędzy szkołami a centralą systemu. Posługując się terminologią komputerową, przypomina ona system operacyjny, działając jako przewód i tłumacz między interfejsem użytkownika a głównym procesorem. Zauważyliśmy, że stałe podnoszenie jakości systemu w dłuższym czasie wymaga integracji i stworzenia połączeń pomiędzy różnymi jego poziomami, od klasy do superintendenta lub biura ministra (rys. 28). System operacyjny warstwy pośredniczącej działa jak integrator i mediator pomiędzy klasami a centralą. Nie chcemy przez to sugerować, że od tego powinna zaczynać się reforma szkoły. W każdym systemie szkolnym, który obserwowaliśmy, na pierwszy ogień szła reforma szkoły i centrali. Wysiłki zmierzające do wzmocnienia warstwy pośredniczącej zwykle podejmowano później, gdy stawało się jasne, że do podnoszenia jakości systemu potrzeba aktywnego pośrednika. Jeden z angielskich liderów mówił: „Zawsze trzeba skupiać się na tym, co się dzieje w szkole i w klasie. I my to robiliśmy. Jednak patrząc z perspektywy czasu, mogliśmy wcześniej zauważyć, jak istotną rolę w procesie podnoszenia jakości tego, co się dzieje w szkole i w klasie, pełnią lokalne władze oświatowe. Kiedy to zrozumieliśmy, wszystko stało się inne”.

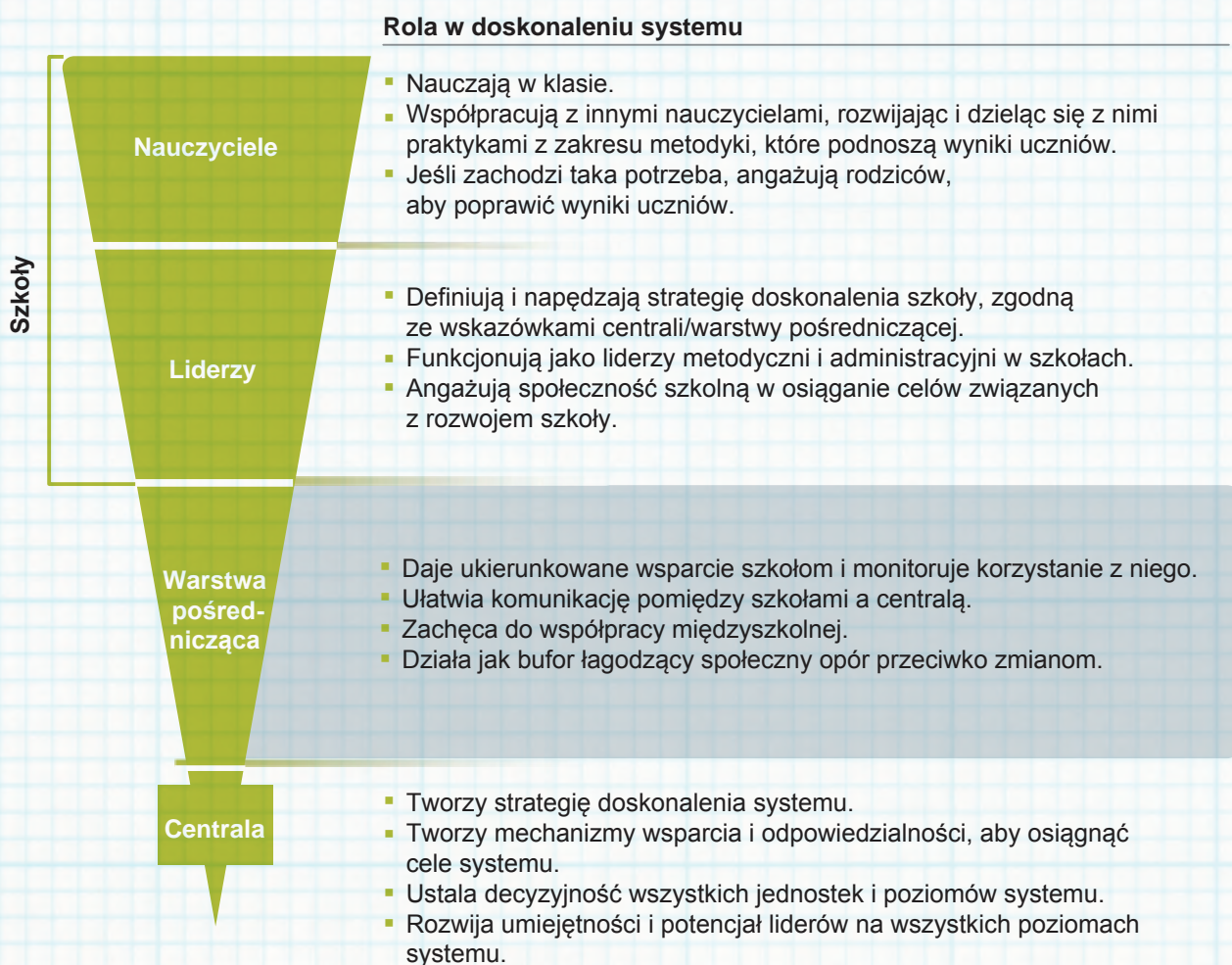
W przypadku kilku systemów, które miały warstwę pośredniczącą, jej rola została wzmocniona. Tak było w lokalnych władzach szkolnych w Anglii, we władzach samorządowych w Polsce, w radach szkolnych w Ontario, w dystryktach w Western Cape, regionalnych i szkolnych służbach wspierających w Hongkongu i biurach prowincjonalnych w Korei Południowej. W innych systemach, gdzie nie było takiej warstwy, na przykład w Singapurze czy Bostonie, stworzono ją, aby w ten sposób wzmocnić koordynację i wsparcie szkół (rys. 28).

Każda warstwa pośrednicząca ma taki sam cel. Tak jak system operacyjny komputera tłumaczy, standaryzuje i przekazuje dalej. I tak jak system operacyjny może to czynić w różny sposób. Wśród 20 doskonałych się systemów napotkaliśmy cztery typy warstwy pośredniczącej: terenową, zespołową, przedmiotową i poziomową.

Większość opisywanych przez nas systemów miała warstwę pośredniczącą o charakterze terenowym, której celem było przekazywanie →

Rysunek 28

Doskonalenie systemu wymaga integracji i koordynacji na wszystkich poziomach



administracyjnego, finansowego i metodycznego wsparcia dla szkół z poziomu krajowego/prowincjonalnego na poziom dystryktu/miasta, a w przypadku największych systemów – na poziom niższej.

Inne formy warstwy pośredniczącej były specyficzne dla danego kontekstu i odpowiadały potrzebom i praktykom poszczególnych systemów. Grupy szkół, jak w Singapurze, i przedmiotowe warstwy pośredniczące, jak w Jiao YanZu w Chinach, powstały w odpowiedzi na potrzebę większej koordynacji i komunikacji międzyszkolnej. Dlatego ich członkami byli przedstawiciele szkół (zwykle dyrektorzy), a dodatkowe wsparcie techniczne lub administracyjne było minimalne. Te warstwy pośredniczące różnią się od innych tym, że dominuje w nich raczej rola pośrednika pomiędzy szkołami, a nie pomiędzy szkołami i centralą, jak to się zwykle dzieje. Czwarta forma warstwy pośredniczącej występuje w systemach szkolnych, które wydzieliły podstruktury zajmujące się jedynie szkołami podstawowymi i średnimi, jak w przypadku Long Beach Unified School District.

Podczas gdy formy warstwy pośredniczącej mogą się różnić, to jej funkcje w utrzymywaniu procesu podnoszenia jakości systemu są dość stałe. Warstwa pośrednicząca ma zwykle trzy zadania:

- Dostarcza szkołom ukierunkowanego wsparcia.
- Działa jako bufor pomiędzy szkołami a centralą, wyjaśniając i przekazując cele doskonalenia i niwelując ewentualny opór przeciwko zmianom.
- Poprawia wymianę pomiędzy szkołami, ułatwiając im współdzielenie się najlepszymi praktykami, wspieranie się, wspólne uczenie się i ujednolicanie praktyki nauczania.

Teraz po kolei przyjrzymy się każdej z tych ról.

Ukierunkowane wsparcie szkół

To, jakie wsparcie warstwa pośrednicząca przekazuje szkołom i w jaki sposób pozyskuje to wsparcie, zależy od systemu (rys. 30). Aby lepiej zrozumieć, jak to wygląda w praktyce, opiszemy tutaj przypadek Western Cape.

Prowincja Western Cape, podobnie jak wszystkie dziewięć prowincji Republiki Południowej Afryki, jest

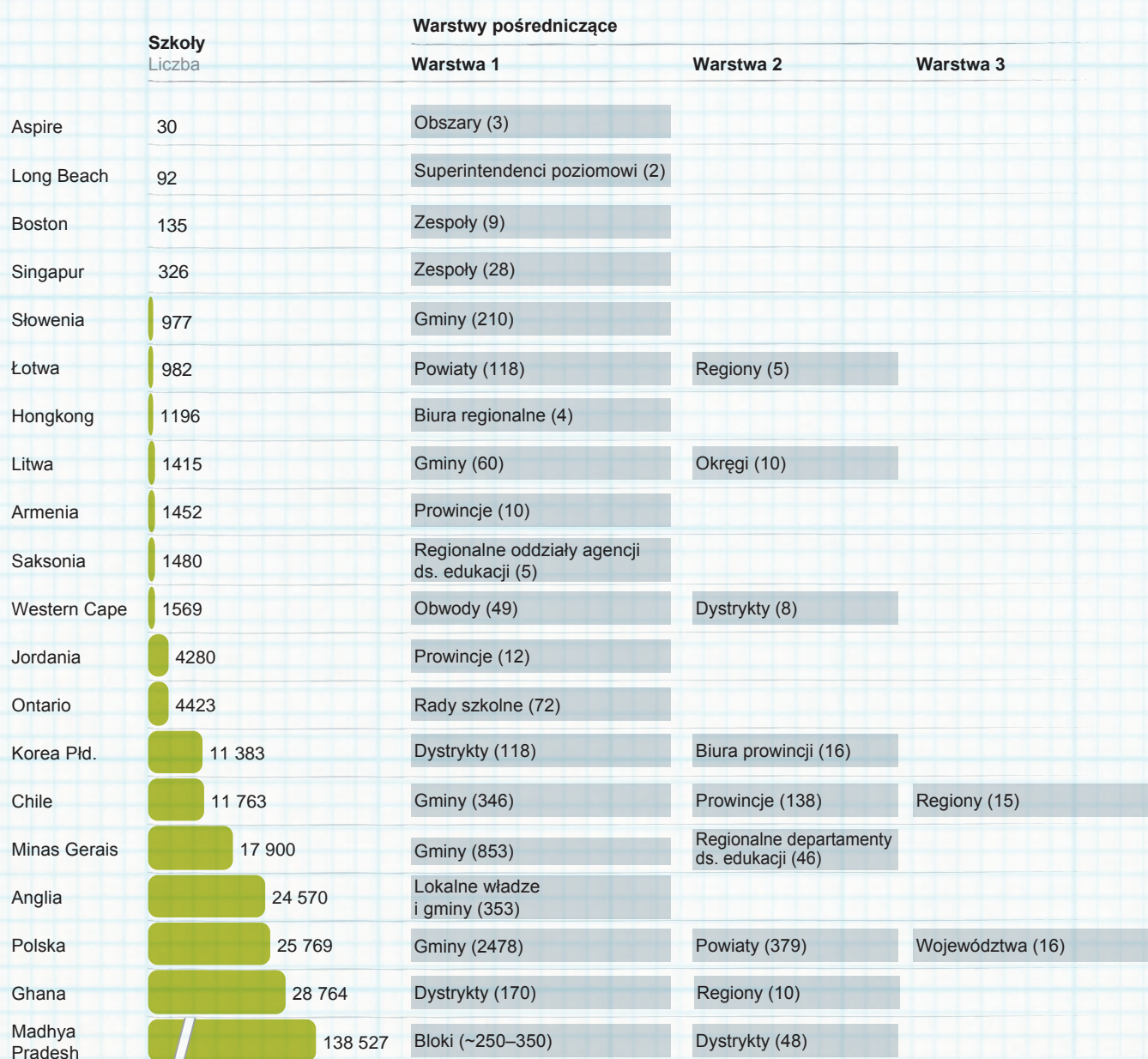
bardzo zróżnicowana pod względem społeczno-demograficznym. 1500 szkół Western Cape leży w ośmiu dystryktach obejmujących bogate południowe przedmieścia Cape Town, biedniejsze, gęsto zaludnione i historycznie pokrzywdzone społeczności miejskie oraz szkoły wiejskie w Cape Wineland District. Prowincjonalny departament ds. edukacji zdecydował na początku drogi o przyjęciu metody odpowiadającej szerokim potrzebom szkół w całej prowincji. Jednakże oczywiste było, że nie można planów doskonalenia się pozostawić poszczególnym szkołom – miały za małe kompetencje, wyniki uczniów były zbyt niskie, a potrzeba podniesienia jakości zbyt wielka. Dlatego Western Cape musiało stworzyć sposób odpowiadający na różne potrzeby dystryktów i szkół, bez jednoczesnego podejrzenia o prowadzenie polityki braku interwencji czy bycia całkowicie reakcyjnym.

W 2002 roku departament prowincji wstrzymał kierowany przez centralę i prowadzony przez ekspertów proces pracy nad nowym programem nauczania, gdyż nie spełniał on oczekiwań, i zwołał wszystkich liderów dystryktów, aby wspólnie stworzyć strategię nauczania czytania i pisania. Określili oni trzy obszary wymagające poprawy, na które każdy z dystryktów miał zwrócić uwagę: pierwszym obszarem było doskonalenie i wsparcie nauczycieli, drugim – zasoby i materiały edukacyjne, trzecim zaś – badania i rzecznictwo oświatowe. W ramach tych trzech obszarów dystrykty miały swobodę w wyborze metod ich wdrażania zgodnie ze zdefiniowanymi przez nie potrzebami ich szkół. Prowincja Western Cape wierzyła, że dystrykty mają lepsze rozeznanie niż prowincja i tak ukierunkują wsparcie, aby odpowiadało potrzebom ich szkół. Przykładowo dystrykty mogły zdecydować, jak rozdzielić uwagę i wsparcie poszczególnych szkół oraz ustalić ze szkołami sposoby komunikowania się. Odpowiedzialność za wdrażanie i integrację działań spadła na powołany specjalnie w tym celu prowincjonalny komitet sterujący ds. czytania, pisania i liczenia. Praca poprzez dystrykty nie umniejszała roli prowincji, a raczej ułatwiła dalsze wdrażanie kierującemu prowincjonalną strategią ds. czytania, pisania i liczenia. Praktyczną wiedzę, zdobytą dzięki roli warstwy pośredniczącej, wykorzystywał on w pracy z liderami dystryktów oraz nakładając na dystrykty i szkoły odpowiedzialność za wyniki w testach trzeciej i szóstej klasy.

Wprowadzenie warstwy pośredniczącej zwiększyło intensywność relacji szkół i centrali. Ponieważ →

Rysunek 29

Warstwa pośrednicząca odgrywa ważną rolę w przekazywaniu i kontynuowaniu działań doskonalących



ŹRÓDŁO: TIMSS, PISA, NAEP, badania krajowe i prowincjonalne; analiza zespołu.

Rysunek 30 Warstwa pośrednicząca dostarcza ukierunkowanego wsparcia szkołom

Opis

Ontario, Kanada



- Zmiany w ustawie edukacyjnej z 2009 roku zwiększyły odpowiedzialność rad szkolnych za wyniki uczniów (dołączono ją do obowiązków związanych z administracją i finansami).
- Urzędnicy ds. osiągnięć uczniów organizują dla dyrektorów szkół, w ramach rad szkolnych, społeczności uczących się profesjonalistów.

Korea Południowa



- Biura dystryktu oferują szkolenia dla nauczycieli oparte na potrzebach szkoły w dystrykcie.
- Wdrożenie reform często następowało w sposób kaskadowy, poprzez biura prowincji (np. reformy KEDI z zakresu TIK w 1990 roku).

Western Cape, RPA



- Każdy dystrykt ma wielozadaniowe zespoły obwodowe, które pomagają szkołom w rozwoju (doradcy ds. piśmienności i koordynatorzy ds. programów nauczania, jak również wsparcie administracyjne).
- Dystrykty/obwody rozpoznają specyficzne lokalne potrzeby i szukają dla nich odpowiednich rozwiązań (np. lobbują w stowarzyszeniu właścicieli winnic, aby pozwolili pracownikom na wizyty w szkołach ich dzieci).

znacznie wzrósł poziom wsparcia, zmianie uległ także związek szkół z centralą. Okazjonalne wizyty przedstawicieli prowincji czy dystryktu zostały zastąpione sytuacją, w której zespół nieomal zamieszkał w szkole. Charakter wzajemnych relacji także uległ zmianie. Szkoły nie czuły się już „wizytowane”, ale wspierane przez partnerów. Każdego tygodnia terenowe zespoły spotykały się, aby porozmawiać o wizytach w szkole, omówić wyzwania i otrzymać potrzebne wsparcie ze strony dystryktu oraz osób trzecich, takich jak organizacje pozarządowe i aktywne na danym obszarze organizacje społeczne.

Nie można powiedzieć, że wszystko było perfekcyjne. Nauczyciele Western Cape, z którymi rozmawialiśmy, od razu zauważali, że osiągnięcia w zakresie liczenia nie dorównywały tym z zakresu czytania i pisania, a osiągnięcia trzecioklasistów w zakresie czytania i pisania były większe od osiągnięć szóstoklasistów. Jednakże równie szybko przyznawali, że to był tylko początek, i byli przekonani, że tworzą model, który w ich systemie się sprawdza.

Bufor

Warstwa pośrednicząca odgrywa ważną rolę pomiędzy szkołami i centralą: wzmacnia przekazy istotne dla reformy, a jednocześnie łagodzi opór. Wzmacnia konstruktywną komunikację, starając się, aby każda szkoła otrzymała i rozumiała wskazówki pochodzące z centrali. Troszczy się także o to, aby centrala otrzymywała informację zwrotną, pytania i pomysły od szkół. Łagodzi opór przeciwko zmianom, rozwiązując problemy, z którymi można uporać się na poziomie lokalnym i nagłaśniając te, które powinna zauważyć i zająć się nimi centrala, odfiltrowując przy tym niekonstruktywne zamieszanie towarzyszące zmianom stanowiącym wyzwanie. Aby pokazać, jak to wygląda w praktyce, przyjrzymy się bliżej roli, jaką warstwa pośrednicząca odegrała w podnoszeniu jakości systemu szkolnego w Polsce.

Jak już wspominaliśmy, w 1999 roku Polska stanęła przed zniechęcającym zadaniem otwarcia 4000 nowych gimnazjów. W większości przypadków polegało to na zamknięciu istniejącej szkoły podstawowej i utworzeniu w tym miejscu gimnazjum. Było to działanie kontrowersyjne. Protestowali rodzice i nauczyciele, obawiając się możliwości zamknięcia ich lokalnej szkoły podstawowej. Każda z 2500 polskich gmin otrzymała zadanie utworzenia gimna-

zjum i każda dostała swobodę wyboru sposobu jego utworzenia – takiego, który najlepiej odpowiadałby potrzebom lokalnej społeczności. Upoważnienie gmin do bezpośredniego rozwiązywania trosk lokalnych społeczności sprawiło, że system zaangażował się w ich problemy znacznie głębiej niż w sytuacji, gdyby to ministerstwo starało się bezpośrednio komunikować z każdą społecznością.

Gminy pracowały ze swoimi społecznościami, aby dojść do porozumienia dotyczącego jakości i dostępności potencjalnych zmian. W rezultacie różne gminy wypracowały różne rozwiązania. Musiały rozwiązywać praktyczne problemy dotyczące na przykład dowożenia dzieci autobusami do szkół, aby skrócić im czas dojazdu. Niektóre gminy poszły na ustępstwa w zamian za zgodę na przeprowadzenie niezbędnych, ale trudnych zmian w szkołach. Na przykład w zamian za zgodę na restrukturyzację zobowiązały się wybudować nową drogę czy most. Upoważniając gminy do wdrożenia reform, Polska stłumiła opór, a jednocześnie stworzyła rozwiązania, które sprawiły, że zmiany stały się łatwiejsze do przyjęcia przez szkoły i lokalne społeczności.

Wspieranie wymiany między szkołami

Trzeci sposób wzmacniania przez warstwę pośredniczącą wysiłków systemu dotyczących podnoszenia jakości polega na otwarciu kanału komunikacji pomiędzy szkołami, umożliwiającego dzielenie się uczeniem się, standaryzację nauczania i wzajemne wsparcie. Tak było w przypadku zespołów szkół w Singapurze i Bostonie. Singapur w 1997 roku stworzył grupy szkół (*school clusters*), by dyrektorzy mogli wymieniać doświadczenia i dobre praktyki i aby lokować zasoby na poziomie lokalnym. Publiczne Szkoły Bostońskie stworzyły dziewięć geograficznych zespołów, aby istniało forum wsparcia i miejsce wymiany dla dyrektorów. Liderami grup zostali najbardziej skuteczni dyrektorzy. Zostali dobrani tak, aby móc wejść w rolę mentorów innych dyrektorów w zespole. Grupy szkół, połączone formalnie na poziomie dyrektorów, stały się siecią współpracy nauczycieli i uczniów. Pod tym względem warstwa pośrednicząca odgrywała podobną rolę w Chinach i w Western Cape. W Chinach Jiao YanZu doprowadziły do standaryzacji nauczania we wszystkich szkołach danego dystryktu i służyły liderom przedmiotowym w dystrykcie jako forum wymiany z kolegami na tych samych stanowiskach. W Western Cape

koordynatorzy ds. czytania i pisania na poziomie dystryktu byli dostatecznie blisko szkół, aby wiedzieć, co działa, a co nie. Jeśli okazywało się to niezbędne, to dzielili się swoją wiedzą z wyższymi rangą liderami prowincji. Koordynatorzy spotykali się regularnie ze swoimi obwodowymi i okręgowymi zespołami, a raz na kwartał z prowincjonalnym komitetem sterującym ds. czytania, pisania i liczenia. Podczas tych spotkań pracowali nad rozwiązaniem problemów szkół i dzielili się metodami, które okazały się skuteczne. Koordynator ds. czytania i pisania w Western Cape opisuje, jak to działa w praktyce: „Jeśli dowiaduję się, że coś dobrego dzieje się w szkole, to odwiedzam ją. Gdy to zobaczę, mogę o tym donieść zastępcy dyrektora generalnego prowincji i podzielić się tym z komitetem koordynującym prowincji. W ten sposób dowiaduje się o tym góra oraz inni, którzy mogą z tego skorzystać”.

We wszystkich opisywanych przez nas systemach, mimo różnic w strukturze, warstwy pośredniczące stały się kanałem komunikacji, dzielenia się, wsparcia i standaryzacji pomiędzy samymi szkołami oraz szkołami i centralą.

Budowanie jutra: centralny procesor

Żaden system komputerowy nie pracuje bez regulacji i kontynuacji. Kontynuacja zależy częściowo od systemu operacyjnego – ale jeśli się spojrzy głębiej, to okazuje się, że skuteczność systemu zależy od poprawnego funkcjonowania centralnego procesora. To dzięki niemu za każdym razem ta sama funkcja jest wykonywana tak samo. W systemach szkolnych tę kontynuację zapewniają ich liderzy, upewniając się, że następne pokolenie liderów przejmie te same, wyraźne i ukryte, właściwe systemowi szkolnemu poglądy dotyczące pedagogiki. Najbardziej udane przykłady kontynuacji znajdziemy w systemach, którym udało się wykształcić przyszłych liderów w swoich ramach. Historia Singapuru to 30 lat ciągłego doskonalenia się i obierania kursu na nowe horyzonty, gdy zmieniały się czasy, ale bez zatrzymywania się i zawracania, by odwrócić przeszłość; stałe parcie do przodu. Singapur to także przykład najbardziej ustrukturyzowanej metody identyfikowania i rozwijania przyszłych szkolnych

i systemowych liderów, na jaką napotkaliśmy wśród wszystkich 20 systemów.




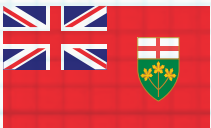
Wykorzystując system ścieżek rozwoju zawodowego opisanych na początku tego rozdziału, Singapur systematycznie rozpoznaje w systemie i rozwija utalentowanych pedagogów, przygotowując ich do objęcia pozycji lidera. Wszystkie stanowiska liderów, aż do poziomu dyrektora generalnego (*Director General Education*), są uważane za stanowiska zawodowe i stanowią część struktury rozwoju zawodowego nauczycieli. Wszyscy obiecujący nauczyciele są kierowani na tę ścieżkę rozwoju. W ten sposób przygotowuje się przyszłych liderów szkolnych. Nauczyciele, którzy wykazują potencjał dyrektorski, są identyfikowani na wczesnym etapie. Przydzielano im stanowiska liderów średniego szczebla w szkołach, czyniąc ich szefami zespołów przedmiotowych, poziomowych czy szefami wydziałów. Uczestniczą też oni w czteromiesięcznym programie szkoleniowym (zarządzanie i liderowanie w szkole) realizowanym przez krajowy instytut ds. edukacji, który ma ich przygotować do przejęcia obowiązków związanych z zarządzaniem. Ci, którzy są gotowi do przejścia na następny poziom, są zapraszani na rozmowę dotyczącą objęcia funkcji wicedyrektora. Wicedyrektorzy uczestniczą w sześciomiesięcznym programie „Liderzy w edukacji”, który zakresem i intensywnością przypomina studia z zarządzania realizowane w szkołach biznesu, tyle że dotyczące edukacji.

Od 1980 roku Singapur przykłada szczególną wagę do rozwoju zawodowego dyrektorów i wciąż stopniowo zwiększa wsparcie, jakie otrzymują, i rozwija ich praktyczną naukę zawodu. Nowo powołani dyrektorzy mają swojego mentora w postaci bardziej doświadczonego kolegi – dyrektora. Program mentorski funkcjonuje od 2007 roku. Dla dyrektorów przygotowano także program rozwoju przypominający programy dla kadry zarządzającej w biznesie. Doświadczeni dyrektorzy mają możliwość wzięcia urlopu naukowego, najlepsi dyrektorzy zaś mogą zostać superintendentami, a w przyszłości liderami systemu.

W ciągu ostatnich dwudziestu lat Long Beach Unified School District stał się modelowym przykładem transformacji systemu miejskich szkół publicznych w Stanach Zjednoczonych oraz ciągłości liderowania. W ciągu dwóch dekad Long Beach miało tylko dwóch superintendentów. Byli to Carl Cohn i jego →

Rysunek 31

Stabilność systemu może zagwarantować lider polityczny lub strategiczny

| | Kadencja Liczba lat | Lider strategiczny | Liderzy polityczni |
|----------------------|------------------------|--|---|
| | | | |
| Liderzy strategiczni | |  Armenia Karine Harutyunyan 15¹ | <ul style="list-style-type: none"> Od 1995 roku Armenia miała dziesięciu ministrów edukacji. |
| | |  Western Cape Brian Schreuder 10¹ | <ul style="list-style-type: none"> Od 2000 roku było pięciu członków rady wykonawczej (MEC) ds. edukacji w Western Cape. |
| Liderzy polityczni | |  Singapur Lee Kuan Yew 31² | <ul style="list-style-type: none"> Wielu stałych sekretarzy i ministrów edukacji podczas tej kadencji, w tym w latach 1980-1990. |
| | |  Ontario Dalton McGuinty 7¹ | <ul style="list-style-type: none"> Od 2003 roku trzech zastępców ministra i dwóch głównych urzędników ds. osiągnięć uczniów. |

¹ Wciąż piastował swój urząd, gdy przeprowadzaliśmy badania.

² Lee Kuan Yew był premierem od 1959 do 1990 roku, choć w naszym raporcie koncentrujemy się na działaniach od 1980 roku.

następca Chris Steinhauser, który wcześniej był zastępcą Carla. Zaowocowało to zadziwiającą spójnością praktyki i sposobu myślenia. Oryginalne pomysły liderów, takie jak „ciasteczka z Carlem”, stały się „kawą z Chrisem”, a oznaczały nieformalne spotkania z kadrami i społecznością szkolną, których celem była rozmowa o troskach i potrzebach. Dlatego zmiany priorytetów i podejścia systemu miały charakter ewolucyjny, a nie rewolucyjny. Kultura konsultacji, poczucie odpowiedzialności za szkołę, podejmowanie decyzji na podstawie danych, skupienie się bardziej na uczeniu się uczniów niż na nauczaniu przez nauczycieli – to praktyki głęboko osadzone w tym systemie.

Nie każdemu systemowi dane jest cieszyć się z korzyści, z jakimi łączy się długa kadencja lidera, jak to jest w Long Beach. Na przykładzie Litwy widać, że system może zapewnić sobie ciągłość, nawet jeśli kadencje liderów są krótkie. Pierwszym ministrem edukacji i kultury po rozpadzie Związku Radzieckiego był Dariusz Kuolis, który piastował to stanowisko od marca 1990 do grudnia 1992 roku. Podczas swojego urzędowania zaplanował i rozpoczął wdrażanie strategii zmian litewskiego systemu szkolnego. Jego następca poprosił go o pozostanie w ministerstwie w charakterze doradcy aż do kwietnia 1993 roku. W tym okresie (1991–1993) wiceministrem edukacji i kultury był Kornelijus Platelis. Później, od maja 1998 do listopada 2000 roku, Platelis piastował urząd ministra edukacji. Jednocześnie Kuolis pracował jako starszy doradca prezydenta ds. społecznych, w tym edukacji. W tym okresie inni pracownicy ministerstwa awansowali, np. obecny dyrektor edukacji (odpowiadający za system szkolny), który był członkiem zespołu opracowującego strategię Kuolysa i w ciągu kolejnych lat, pełniąc różne role, nadzorował wdrażanie tej strategii. W ten sposób liderzy litewskiego systemu zdołali przygotować przyszłych liderów, będąc wciąż u władzy i zapewniając systemowi ciągłość.

Historia drogi doskonalenia się systemu Ontario jest krótsza, ale schemat wyłaniania przyszłych liderów systemu z własnych szeregów jest podobny. Kathleen

Wynne, minister edukacji Ontario w latach 2006–2010, wcześniej, w latach 2004–2006, była asystentką parlamentarną byłego ministra edukacji Gerarda Kennedy’ego Mary-Jean Gallagher, wiceminister ds. osiągnięć uczniów, przed przejęciem od Avis Glaze stanowiska kierującego strategią Ontario dotyczącą czytania i pisania, była wcześniej dyrektorem rady szkolnej dystryktu. Swoim priorytetem uczyniła włączenie sekretariatu ds. czytania i pisania w strukturę ministerstwa i przekształcenie go z organu związanego ze strategią reformy w stały i podstawowy członek ministerstwa. Inni liderzy, tacy jak Leona Dombrowsky, następca Kathleen Wynne na stanowisku ministra edukacji, pochodzili spoza systemu szkolnego, ale byli wcześniej członkami gabinetu premiera Daltona McGuinty’ego, więc znali priorytety systemu oraz podejście do zarządzania procesem podnoszenia jakości. Michael Fullan, wybitny pedagog i akademik z Ontario Institute for Education Studies, był bliskim współpracownikiem premiera Daltona McGuinty’ego przez cały okres zmian, co także zapewniło ciągłość działań.

Inne systemy miały jedną ostoję w postaci lidera politycznego lub strategicznego (rys. 31)³⁵. Na przykład w Armenii strategiczny lider utrzymuje się na stanowisku już od 15 lat, podczas gdy minister edukacji zmieniał się dziesięciokrotnie. W Anglii za rządów premiera Tony’ego Blaira było pięciu sekretarzy ds. edukacji i dwóch wiceministrów. Pomimo dużej rotacji na stanowiskach liderów systemu, systemy te zdołały sobie zapewnić ciągłość działania.

Każdy z tych systemów wypracował spójną historię doskonalenia się dzięki temu, że ich liderzy utożsamiali się z pedagogiką systemu. Kiedy obsadzane są stanowiska liderów, systemy te zwykle są w stanie wyłonić ze swojego grona kandydatów z odpowiednimi umiejętnościami i doświadczeniem. Nie jest to przypadek – systemy te świadomie kształcą przyszłych liderów. W rezultacie ich droga doskonalenia się ma charakter ewolucyjny – podążają nią konsekwentnie, bez zatrzymywania się i ciągłego napotykania przeszkód. ■



4. Impuls

W drogę

Wielu liderów systemu może sobie zadać pytanie: „Dobrze, ale od czego mam zacząć?” lub „Czego mi potrzeba do rozpoczęcia procesu doskonalenia?”. W tym rozdziale postaramy się odpowiedzieć na te pytania.

Liderzy szkolnych systemów często czują, że zadanie polegające na poprawie jakości systemu jest zbyt duże w stosunku do ich politycznego mandatu, zasobów i władzy. Nawet te systemy szkolne, którym udaje się podjąć wysiłek reform, zauważają, że ich początkowy impet szybko wygasa. Co więc może zrobić lider, aby wzniecić ogień i utrzymać płomień zapалу do działania w nadchodzących latach?

Nasze badanie obejmujące 20 doskonalących się systemów pokazało, że istnieją trzy okoliczności, które regularnie inicjują reformę systemu szkolnego. (rys. 32).

- **Kryzys polityczny lub gospodarczy:** kryzysom o dużych rozmiarach często przypisuje się radykalne zmiany w różnych dziedzinach, począwszy od politycznej władzy w kraju, po obyczaje biznesowe i kulturowe. Uważamy, że w edukacji jest tak samo i że zmiana rządu oraz kryzys wpływają na jej reformę, która jest planowana tak, by minimalizować potencjalnie złe efekty kryzysu lub wykorzystać powstające możliwości. Jeden z azjatyckich liderów systemu szkolnego opisał to w taki sposób: „Wszystko, co ma wpływ na rozmiar naszej miseczki ryżu, automatycznie prowadzi do rewizji umiejętności naszej młodzieży”.
- **Szeroko znany, krytyczny raport o wynikach systemu:** publiczny raport opisujący słabe wyniki uczniów jest kolejnym poważnym źródłem siły inicjującej reformę systemu szkolnego. Jeden z europejskich liderów powiedział otwarcie: „Czasami trzeba zrzucić bombę na system, aby pobudzić ludzi do działania”. W niektórych wypadkach taką rolę odegrały wyniki międzynarodowych testów; w innych liderzy zamawiali ocenę systemu w instytucji zewnętrznej, zdając sobie doskonale sprawę, że otrzymają bardzo negatywny komunikat na temat bieżących osiągnięć systemu. Następnie szeroko upowszechniali ten raport zarówno po to, aby wstrząsnąć opinią publiczną, jak i po to, by pod presją zewnętrzną rząd rozpoczął reformę systemu.
- **Nowy lider polityczny lub strategiczny:** tak jak w każdej instytucji nowy lider, świeżo włączony do systemu, może łatwiej odciąć się od przeszłości i ustanawiać nowe relacje z kluczowymi interesariuszami systemu. Znaleźliśmy nowych liderów we wszystkich opisywanych przez nas systemach. Byli to zarówno nowi liderzy polityczni (np. premier, prezydent), jak i strategiczni (np. minister edukacji, superintendent dystryktu szkolnego). Oczywiście bycie nowym jest atutem tylko wtedy, gdy towarzyszą temu inne przymioty w postaci energii i wizji, gdyż liderzy muszą włożyć dużo wysiłku, aby wykorzystać możliwość „wtrącenia się” do systemu. Nasze badanie pokazuje, że po objęciu stanowiska, niezależnie od kontekstu, liderzy odnoszący sukcesy mają skłonność do stosowania podobnego zestawu działań, które sprawiają, że isierki reform zapłoną pełnym ogniem.

W kilku systemach wejście na drogę doskonalenia się nastąpiło pod wpływem więcej niż jednej z wymienionych okoliczności. Tak było w późnych latach 70. XX wieku w Singapurze, we wczesnych latach 90. w Long Beach i późnych latach 90. w Polsce. W 15 z 20 opisywanych przez nas systemów podczas inicjowania reform wystąpiło połączenie dwóch z nich.

Najpowszechniejszym z opisywanych impulsów do reform i stąd najważniejszym – jest wpływ nowego lidera politycznego lub strategicznego: we wszyst-

kich opisywanych przez nas systemach to właśnie on rozpałił ogień reformy. Co więcej, widać też zasadę, że liderzy przychodzący spoza systemu są bardziej skłonni do zerwania z przeszłością. Odnoszący sukcesy na drodze doskonalenia liderzy mają jeszcze jedną wspólną cechę – kiedy już obejmą urząd, to go utrzymują. Zauważyliśmy, że średnia długość piastowania stanowiska przez liderów opisywanych przez nas systemów wynosi sześć lat dla lidera strategicznego, a siedem lat dla politycznego. Stabilne kierownictwo umożliwia kontynuację zaplanowanych reform. ➔

Rysunek 32

W każdym z doskonalących się systemów szkolnych wystąpił co najmniej jeden typ czynnika będącego impulsem do zmian

| System | Kryzys polityczny/gospodarczy | Publikacja krytycznego raportu | Nowy lider |
|------------------------|--|--------------------------------|------------|
| Singapur ('79) | ° | 1978 <i>Goh Report</i> | ✓ |
| Singapur ('97) | ✓ – 1997: kryzys finansowy/zmiana rządów | ° | ✓ |
| Hongkong ('80) | ° | ° | ✓ |
| Hongkong ('00) | ° | ° | ✓ |
| Korea Południowa ('98) | 1997: kryzys finansowy | ° | ✓ |
| Boston ('95) | ✓ – referendum: burmistrz powołuje radę szkolną | ° | ✓ |
| Ontario ('03) | ° | ° | ✓ |
| Anglia ('97) | ° | ° | ✓ |
| Saksonia ('90) | ✓ – upadek muru berlińskiego; zjednoczenie Niemiec | ° ¹ | ✓ |
| Słowenia ('92) | ✓ – po rozpadzie bloku radzieckiego | ° | ✓ |
| Aspire ('98) | ° | ° | ✓ |
| Polska ('97) | ✓ – po rozpadzie bloku radzieckiego | ° | ✓ |
| Łotwa ('90) | ✓ – po rozpadzie bloku radzieckiego | ° | ✓ |
| Litwa ('90) | ✓ – po rozpadzie bloku radzieckiego | ° | ✓ |
| Long Beach ('92) | ✓ – 1992 utrata dwóch największych pracodawców | ° | ✓ |
| Armenia ('95) | ✓ – po rozpadzie bloku radzieckiego | ° | ✓ |
| Chile ('94) | ✓ – rządy Pinocheta ² | ° | ✓ |
| Minas Gerais ('03) | ° | ° | ✓ |
| Madhya Pradesh ('05) | ° | 2005 Raport ASER | ✓ |
| Western Cape ('01) | ° | 2001 Raport GTZ | ✓ |
| Ghana ('03) | ✓ – 2001: nastanie rządów demokratycznych | ° | ✓ |
| Jordania ('00) | ° | ° | ✓ |

¹ Wyniki badania PISA wywołały w Niemczech szok, ale z naszych wywiadów wynika, że nie były one czynnikiem motywującym do podjęcia reform w Saksonii. Reformy rozpoczęły się w 1992 roku, kiedy pierwszy demokratycznie wybrany rząd Saksonii uchwalił ustawy dotyczące zmian w systemie edukacji.

² Nasi rozmówcy twierdzili, że lata 1990-1993 były okresem przejściowym pomiędzy rządami Pinocheta a stabilną demokracją, a okres reform rozpoczął się najwcześniej w 1994 roku.

Wygląda to zupełnie inaczej niż przeciętna długość piastowania stanowiska przez liderów systemu, która wynosi zwykle trzy lata dla superintendentów miejskich dystryktów szkolnych w USA i dwa lata dla sekretarza ds. edukacji w Anglii i ministra edukacji we Francji.

Liderzy systemów szkolnych na całym świecie przeprowadzają reformy z wielkim oddaniem, wkładając w to energię i pasję. Jednak znacząca reforma systemu szkolnego może być trudna do zrealizowania – nawet jeśli odłożymy na bok ograniczenia polityczne i strukturalne. Istnieje niebezpieczeństwo, że płomień reformy nigdy nie rozpali się naprawdę lub wygaśnie zbyt szybko, ponieważ liderzy ugrzęzną w codzienności. W dalszej części rozdziału opiszemy dostrzeżone przez nas wzory stosowania przez liderów zestawu działań, dzięki którym wiedzą, że wiernie podążają drogą zmian. Najpierw przyjrzymy się, w jaki sposób każda z trzech wymienionych okoliczności przyczyniła się do rozpalenia ognia reformy systemu szkolnego.

Nigdy nie marnuj okazji, jaką daje dobry kryzys

Rozpad Związku Radzieckiego we wczesnych latach 90. XX wieku oznaczał nagle rozdzielenie państw znajdujących się w strefie jego wpływów. Armenia, Łotwa, Litwa, Polska i Słowenia, wszystkie doskonałe się systemy z badanej przez nas grupy, od razu zdecydowały się na rozpoczęcie reformowania szkół. Niektóre z tych reform, np. zastępowanie radzieckich podręczników do historii nowymi, skupiającymi się na własnej historii narodu lub wprowadzanie nowych tematów, takich jak wiedza o społeczeństwie obywatelskim i demokracji, były naturalną konsekwencją tego rozpadu. Systemy te poszły jednak dalej. Wykorzystały nową sytuację i odważnie rozpoczęły reformy na szeroką skalę, obejmujące decentralizację zarządzania systemem edukacyjnym, zmianę modelu szkoły, optymalizację liczby szkół i nauczycieli oraz zmianę modelu finansowania edukacji. Jeden z litewskich liderów systemu zauważył: „W kraju panowała euforia, nauczyciele i dyrektorzy czuli się tak, jakby osobiście przykładali się do budowania państwa i kierowania błyskawiczną zmianą systemu. Nawet zmiany, które boleśnie dotykały niektóre grupy, były uważane za możliwe do

zaakceptowania ze względu na dobro naszych dzieci i kraju”.

W Polsce premier Jerzy Buzek w 1998 roku ogłosił szeroko zakrojone reformy, obejmujące cztery główne obszary: edukację, opiekę zdrowotną, administrację rządową oraz system emerytalny. Jak opisywaliśmy w pierwszym rozdziale, decyzja ta doprowadziła do reformy szkolnej przeprowadzonej przez ministra edukacji Mirosława Handkego w 1999 roku. Unikalnymi rozwiązaniami wprowadzonymi poprzez tę reformę było wydłużenie o rok okresu edukacji powszechnej (co wymagało przekształcenia 4000 szkół podstawowych w gimnazja w ciągu jednego roku) oraz przekazanie samorządom prawa do podejmowania decyzji finansowych i administracyjnych dotyczących szkół. Bazowano na silnym społecznym sentymencie sprzyjającym jak najgłębszej decentralizacji, przekazywaniu władzy w ręce obywateli, w opozycji do centralizacji z czasów komunizmu i stanu wojennego. Działania na rzecz decentralizacji przybierały różne formy, włącznie z prawem dyrektorów do zatrudniania nauczycieli, prawem nauczycieli do wyboru programu nauczania spośród ponad 100 opcji przygotowanych przez prywatne podmioty oraz prawem społeczności lokalnych do tworzenia własnych szkół.

Armenia stanęła przed dużo większym wyzwaniem niż inni, kiedy doszło do zagrożenia istnienia kraju. Po uzyskaniu niepodległości w 1991 roku kraj pogrążył się w wojnie z Azerbejdżanem. Koszty wojny, w powiązaniu z brakiem dostępu do morza, sprawiły, że Armenia popadła w głęboki kryzys finansowy. Poziom finansowania spadł z 50 USD na ucznia w czasach radzieckich do 24 USD w 1994 roku. Brak energii elektrycznej potrzebnej do ogrzania szkół zmusił władze do ich zamknięcia na kilka zimowych miesięcy. Zarobki nauczycieli spadły do 5 USD miesięcznie, co odpowiadało kwocie zasiłku dla bezrobotnych. Znalazłszy się w tak ciężkim położeniu, system poczuł się zobligowany do znaczącej zmiany modelu finansowania i zoptymalizowania liczby szkół i nauczycieli; a jednocześnie rozszerzono program nauczania podstawowych przedmiotów, aby podnieść poziom umiejętności uczniów.

Long Beach również znalazło się w ostrym kryzysie gospodarczym, który przyspieszył reformę jego systemu szkolnego. Na początku lat 90. ubiegłego →

wieku dystrykt doświadczył depresji gospodarczej, określanej przez liderów systemu jako gorsza dla stanu niż obecny międzynarodowy kryzys finansowy. Dystrykt stracił dwóch głównych pracodawców i 35 000 miejsc pracy. Co więcej, wzrastająca przemoc ze strony gangów wywołała masowy exodus zamożniejszych rodzin na przedmieścia. Superintendent Cohn objął urząd w związku z zamieszkami w 1992 roku i rozpoczął pracę ze społecznością nad wprowadzeniem *Seamless Education System* – wspólnego przedsięwzięcia instytucji szkolnictwa wyższego i dystryktu szkolnego, mającego poprawić wyniki systemu.

Kryzysy były również silnym katalizatorem reform systemów edukacyjnych w Azji. Nagłe oderwanie się Singapuru od Malezji w 1965 roku, pośród chaosu gospodarczego i społecznego, dało Lee Kuan Yew okazję do deklaracji, że jedyną drogą do osiągnięcia przez Singapur dobrobytu są wykształcone zasoby ludzkie, co zapoczątkowało trwającą dziesięciolecia głęboką reformę systemu szkolnego. W 1997 roku zmiana przynależności Hongkongu wywołała szereg działań zwiększających jego samodzielność, w tym wzmocnienie systemu szkolnego dla poprawy konkurencyjności tego terytorium w regionie i poza nim.

W 20 opisywanych przez nas systemach zauważyliśmy, że zmiana rządu, zagrożenie statusu państwowego czy kryzys ekonomiczny dały impuls do wejścia na drogę doskonalenia się. Ich liderzy okazali się biegli w skutecznym wykorzystywaniu nastrojów społecznych, wyraźnie łącząc kryzys z koniecznością reformy systemu szkolnego. Jeden z azjatyckich liderów powiedział: „Nie chodzi o to, aby wykorzystać kryzys i starać się połączyć z nim reformę systemu szkolnego. Chodzi o to, aby pokazać jasno, że reforma systemu szkolnego jest niezbędna, aby przetrwać kryzys”.

Nigdzie się nie ukryjesz

Innym katalizatorem reform była publikacja szeroko rozpowszechnionego raportu z przytłaczającymi dowodami niskich osiągnięć uczniów. Takie opracowanie może wywołać debatę społeczną, która zmusi rząd do zareagowania na błędy. Międzynarodowe testy sprawdzające, takie jak PISA czy TIMSS, rów-

niez wywoływały żywą debatę dotyczącą umiejętności uczniów, stymulując zmiany kierunków działania systemu. Na przykład publikacja wyników PISA pod koniec 2001 roku w Niemczech wywołała tzw. szok PISA. Wyniki lokujące kraj w grupie najsłabszych uczestników badania obaliły powszechne przekonanie, że system edukacji Niemiec prezentuje wysoki poziom. Wywołany tym wstrząs był szeroko dyskutowany w mediach i doprowadził do ogólnokrajowej debaty, dając znaczący impet reformom szkolnym w całych Niemczech.

Mądrzy liderzy często korzystają z krytycznych wewnętrznych i zewnętrznych raportów dotyczących wyników uczniów, pomagając sobie w ten sposób przeprowadzić zaplanowane reformy. Na przykład w maju 2005 roku indyjska organizacja pozarządowa Pratham opublikowała swój pierwszy raport *Annual Survey of Education Report (ASER)*, zawierający obszerne dane dotyczące wyników uczniów w zakresie czytania i liczenia w całych Indiach. Raport ASER wywołał niepokój w całym kraju, a w szczególności w stanie Madhya Pradesh, gdzie tylko 57% uczniów pierwszych i drugich klas (w wieku 6–7 lat) potrafiło czytać na swoim poziomie (w porównaniu ze średnią krajową wynoszącą 70%) i tylko 58% uczniów klas od trzeciej do piątej (w wieku od 8 do 10 lat) potrafiło przeczytać tekst z klasy pierwszej lub wyższej (w porównaniu ze średnią krajową wynoszącą 67%). Wyniki raportu były szeroko omawiane w mediach, skłaniając liderów politycznych Madhya Pradesh do zajęcia się reformą systemu szkolnego. Aby poprawić stanowe wyniki w czytaniu i liczeniu każdego ucznia od klasy drugiej do piątej, nowo wybrany rząd stanowy kierowany przez Shivraja Singh Chouhana zainicjował w 2005 roku program „Uczymy się czytać” (*Learn to Read*). Pierwszy raz w historii stanu reformy koncentrowały się na wynikach i umiejętnościach uczniów, a nie na nakładach (np. liczbie przyjętych do pracy nauczycieli lub liczbie zbudowanych szkół). Program miał doprowadzić do sytuacji, w której wszyscy uczniowie osiągną odpowiedni poziom w czytaniu i arytmetyce.

W niektórych przypadkach podobny wpływ wywołał wewnętrzny raport zamówiony przez ministerstwo edukacji. Tak jak już pisaliśmy w rozdziale 2, opublikowany w 1978 roku w Singapurze *Goh Report*, nazwany imieniem ówczesnego ministra

edukacji dr. Goha Keng Swee, był brzemienny w skutki, jeśli chodzi o historię edukacji w tym kraju, gdyż doprowadził do głębokiej restrukturyzacji szkolnictwa podstawowego i średniego. W raporcie zostały określone trzy główne dla kraju kwestie: niski odsetek uczniów kontynuujących naukę w szkole średniej, słabe wyniki w czytaniu oraz niska i nierówna jakość materiałów dydaktycznych. Raport opisywał także niskie morale nauczycieli i sugerował, że zajęcie się tym problemem będzie miało istotny wpływ na przyciągnięcie i utrzymanie talentów pedagogicznych niezbędnych do stawienia czoła powyższym wyzwaniom.

Główne rekomendacje zawarte w *Goh Report* kształtowały singapurski system edukacji przez następne trzydzieści lat. Najważniejsza z nich dotyczyła grupowania uczniów według zdolności. Wprowadzona w 1979 roku zasada grupowania opierała się na wnioskach, że obowiązujący wówczas w Singapurze powszechny system „6 – 4 – 2” (sześć lat szkoły podstawowej, cztery lata szkoły średniej i dwa lata szkoły „przeduniwersyteckiej”) nie był wystarczająco dopasowany do różnych możliwości uczniów. Raport utrzymywał, że podzielenie uczniów na trzy grupy na podstawie ich uzdolnień i przygotowanie dla nich odpowiedniego programu nauczania sprawi, że będą się oni uczyć w odpowiednim tempie, zyskają właściwą wiedzę i umiejętności, co zachęci ich do kontynuowania nauki. Rzeczywiście, odsetek uczniów porzucających szkołę podstawową spadł z 6% pod koniec lat 70. ubiegłego wieku do 0,5% w 1997 roku, szkołę średnią zaś – z 13 do 3,3%.

W jeszcze innych przypadkach system szkolny zamawiał zewnętrzną ocenę swoich wyników, aby uzyskać usprawiedliwienie dla reform. W 2001 roku prowincja Western Cape w RPA, pracując z GTZ, dokonała oceny swojego systemu szkolnego. 1500 szkół Western Cape stało przed wyzwaniem, jakim było duże zróżnicowanie społeczno-ekonomiczne oraz pozostałości po głęboko nierównym poziomie edukacji. W ramach tej oceny Western Cape i GTZ przeprowadziły w 2002 roku test sprawdzający umiejętność czytania i pisanie w klasach trzeciej i szóstej. Wyniki tego testu zszokowały zarówno nauczycieli, jak i opinię publiczną. Okazało się, że test zaliczyło tylko 36% uczniów klasy trzeciej i jedynie 29% uczniów klasy szóstej. Wyniki te nie dość że były słabe, to jeszcze pogarszały się →

A +
E
GRADE

Rysunek 33

Nowi liderzy strategiczni uczestniczyli we wszystkich opisywanych przez nas reformach, podczas gdy nowi liderzy polityczni – w połowie z nich

| System ^{1,2} | Nowy lider strategiczny? | Nazwisko – lider strategiczny | Nowy lider polityczny? | Nazwisko – lider polityczny ³ |
|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|------------------------|--|
| 1a Singapur ('79) | ✓ | Goh Keng Swee ⁴ | | |
| 1c Singapur ('97) | ✓ | Lim Siong Guan / Chiang Chie Foo | | |
| 2a Hongkong ('80) | ✓ | YT Li | | |
| 2b Hongkong ('00) | ✓ | Fanny Law | | |
| 3 Korea Południowa ('98) | ✓ | Lee, Seok-Hee ⁵ | ✓ | Kim, Dae-Jung |
| 4 Boston ('95) | ✓ | Tom Payzant | ✓ | Thomas Menino |
| 5 Ontario ('03) | ✓ | Ben Levin | ✓ | Dalton McGuinty |
| 6 Saksonia ('90) | ✓ | Wolfgang Nowak | | |
| 7 Anglia ('97) | ✓ | Michael Barber | ✓ | Tony Blair/David Blunkett |
| 8 Słowenia ('92) | ✓ | Slavko Gaber | ✓ | Milan Kucan |
| 9 Polska ('97) | ✓ | Miroslaw Handke | ✓ | Jerzy Buzek |
| 10 Łotwa ('90) | ✓ | Andris Piebalgs | | |
| 11 Litwa ('90) | ✓ | Darius Kuolis | | |
| 12 Long Beach ('92) | ✓ | Carl Cohn | | |
| 13 Armenia ('95) | ✓ | Karine Harutyunyan | | |
| 14 Chile ('94) | ✓ | José P. Arellano Marín | ✓ | Eduardo Frei Ruiz-Tagle |
| 15 Minas Gerais ('03) | ✓ | Vanessa Guimaraes | ✓ | Aécio Neves da Cunha |
| 16 Western Cape ('01) | ✓ | Brian Schreuder | | |
| 17 Ghana ('03) | ✓ | Ato Essuman | ✓ | Król Abdullah bin Al-Hussein |
| 18 Jordania ('00) | ✓ | Khaled Toukan | | |

¹ Analiza ta nie obejmuje Aspire, gdyż szkoły społeczne z definicji są nowymi jednostkami z nowymi liderami.

² Analiza ta nie obejmuje stanu Madhya Pradesh, gdyż nasi rozmówcy nie mogli dojść do porozumienia co do roli lidera strategicznego.

³ Nasi rozmówcy wskazywali tych liderów politycznych jako osoby głęboko zaangażowane w kierowanie reformą edukacji. Nie umieszczamy tutaj liderów politycznych, którzy byli opisywani jako osoby związane bardziej z reformami wspierającymi, a nie mocno i aktywnie sterujące reformą edukacji, nawet jeśli byli to nowi liderzy na początku drogi reform.

⁴ Goh Keng Swee był określanym przez naszych rozmówców jako lider strategiczny reform w Singapurze w 1980 roku, choć pełnił funkcję ministra.

⁵ Seok-Hee Lee był przewodniczącym prezydenckiego komitetu ds. reform edukacyjnych (1994–1998), który opracował reformy rozpoczęte 31 maja 1995 roku. Były one początkiem zmian w kierunku *knowledge-economy education*. Reformy 1995 roku zostały w dużym stopniu wstrzymane i przyspieszyły dopiero dzięki strategicznemu planowi ds. edukacji z 1998 roku.

w miarę, jak rósł wiek uczniów. Jeden z liderów systemu zauważył: „Niektórzy ludzie protestowali, ale my w naszym dystrykcie byliśmy wdzięczni. Raport pokazał to, czego byliśmy świadkami, i przyciągnął uwagę”. Dowody zawarte w raporcie sprawiły, że po raz pierwszy system, który tradycyjnie skupiał się na uniwersyteckich egzaminach wstępnych, skupił się na szkolnictwie podstawowym, a w szczególności na poprawie umiejętności czytania i pisania. To zmotywowało Western Cape do wprowadzenia w 2003 roku nowej strategii dotyczącej umiejętności czytania i pisania (opisaliśmy ją w rozdziale 1 tego raportu). Strategia miała za zadanie poprawić jakość nauczania w klasach, wzmocnić zarządzanie szkołą i zapewnić odpowiednie pomoce uczniom.

Publikacja raportu pokazującego słabość systemu szkolnego wiąże się oczywiście z nieodłącznym ryzykiem: liderzy polityczni często obawiają się negatywnego przekazu, jaki niesie taki raport, i mogą zbyt łatwo zrezygnować z upublicznienia jego wyników. Jednak przykłady z 20 opisywanych tutaj systemów pokazują, że palące dowody słabych osiągnięć mogą być skuteczną zachętą do reform. Mogą służyć wywarciu presji na te elementy systemu, którym odpowiada istniejące status quo. Jak zauważył jeden z liderów wschodnioeuropejskich: „Celowo rażący i niewygodny raport może czasami być dokładnie tym, czego potrzebuje system, aby zmienić kierunek działań”.

Wejście na scenę we właściwym momencie

Ze wszystkich trzech okoliczności, które inicjują reformy i sprawiają, że system podejmuje drogę doskonalenia się, zdecydowanie najczęściej obserwujemy pojawienie się w badanych przez nas systemach nowego lidera strategicznego lub politycznego. To naprawdę powszechna sytuacja: wszystkie opisywane przez nas systemy rozpoczęły swoją drogę doskonalenia się pod kierownictwem nowego lidera strategicznego, a połowa z nich pod przewodnictwem nowego lidera politycznego (rys. 33).

Kim są nowi liderzy i skąd pochodzą? Mogą to być liderzy polityczni (np. prezydent, premier, gubernator) lub liderzy strategiczni (np. minister edukacji, superintendent), a także jedni i drudzy. Wyróżnia ich dziedzina, na której się koncentrują. Na przykład

Dalton McGuinty z Ontario jest powszechnie znany jako „premier oświaty” z powodu ustawicznego zainteresowania edukacją i traktowania jej jako priorytetu. Podobnie było w niemieckim landzie Saksonia, rządzonym przez ostatnie dziewiętnaście lat przez centroprawicowe koalicje, mającym w tym czasie trzech premierów, dla których edukacja zawsze była priorytetem.

Motywacja lidera politycznego do wprowadzenia nowego lidera strategicznego, który „odpali” proces reform, jest zrozumiała. Obecność nowego lidera systemu szkolnego może pomóc zmienić kierunek, jeśli jego poprzednik utracił osobistą wiarygodność, doprowadził do napiętych stosunków z innymi partnerami w systemie lub do obniżenia lub stagnacji wyników osiąganych przez uczniów. Następcy mają umiejętność zerwania ze status quo, przychodzą też z „czystym rejestrem”, co mogą wykorzystać do poprawy stosunków z interesariuszami systemu.

Lider polityczny musi podjąć decyzję, czy na stanowisko nowego lidera strategicznego powołać osobę pochodzącą z systemu czy spoza niego. To, czy osoba z wewnątrz, czy obca okaże się bardziej skuteczna, zależy od tego, jak drastyczne zmiany w systemie trzeba wprowadzić. Na przykład kiedy premier Lee Kuan Yew w 1978 roku powołał na stanowisko ministra edukacji Singapuru dr. Goha Kenga Swee, ten ostatni stanął przed potężnymi wyzwaniem: ponad 30% uczniów krajowych szkół podstawowych nie kontynuowało nauki w szkole średniej, a rząd pragnął podnieść skuteczność zarządzania systemem szkolnym przez ministerstwo edukacji. Goh był osobą całkowicie postronną, jeśli chodzi o ministerstwo edukacji, pracował wcześniej jako minister finansów i minister obrony. Zupełnie inaczej jest w Long Beach, gdzie istnieje długa tradycja zatrudniania na stanowisku superintendentów osób pochodzących z systemu. Nawet Carl Cohn, który został superintendentem w okresie burzliwym dla Long Beach, był uważany za „człowieka systemu mającego perspektywę osoby z zewnątrz”, ponieważ na początku pracował w Long Beach, a później zmienił pracę, by powrócić do systemu na stanowisko superintendenta. Zastępca Cohna, Chris Steinhauser, objął stanowisko po swoim przełożonym w 2002 roku. Wraz z nominacją Steinhausera Long Beach powróciło do długiej tradycji rekrutacji wewnętrznej; stało się tak, gdyż w tamtym momencie dystrykt znajdował się ➔



już na pozytywnej drodze doskonalenia i wiele osób sądziło, że najważniejsza jest teraz kontynuacja linii kierownictwa.

Zbiór strategii nowego lidera

Powołanie nowego lidera daje systemowi nowe możliwości, ale sukces lub porażka nowych liderów zależy od tego, jak wykorzystają tę sytuację. Nasze badanie pokazuje, że odnoszący sukcesy nowi liderzy po objęciu stanowiska stosują ten sam zbiór strategii, niezależnie od poziomu systemu, kultury czy geografii. Składa się on z pięciu kroków.

Krok 1. Zdecyduj, co nie podlega negocjacji

Pierwszym głównym wyzwaniem stojącym przed nowym liderem jest decyzja, jakich środków nacisku użyć, aby doprowadzić do poprawy systemu. Dla każdego z tych środków lider musi określić mały zestaw fundamentalnych zasad lub działań: nazywamy je tutaj „niepodlegającymi negocjacji”, pożyczając ten termin od liderów systemu Long Beach, którzy często go używają. To, co nie podlega negocjacji, staje się punktem oparcia reformy systemu. Skuteczni liderzy bacznie pilnują, by realizacja tych fundamentalnych kwestii nie łączyła się z żadnymi kompromisami lub by były one niewielkie, podczas gdy w przypadku innych aspektów reform są one liczne. Jak zauważył jeden z litewskich liderów systemu: „Reforma jest jak wielki gar z zupą. Kucharz miesza zupę, ale jeśli łyżka jest za krótka, to nie sięga głębiej. Łyżka musi być takiej długości, aby sięgnąć mięsa i ziemniaków znaj-

dujących się na dnie”. To mięso i ziemniaki to kwestie niepodlegające negocjacji.

Dwie kwestie, które nie podlegały negocjacji w Long Beach, to standardy wyników nauczania oraz rozwój zawodowy nauczycieli. Jak podkreślił jeden z liderów: „Naszym głównym celem było przełamanie izolacji i pokazanie, że centralne biura istnieją po to, aby wspierać szkoły... Mogliśmy to osiągnąć tylko poprzez zajęcie się standardami i rozwojem zawodowym”.

Podobnie postąpił słoweński minister edukacji Slavko Gaber, obejmując urząd w 1992 roku. Skupił się na zasobach, programie nauczania i rozwoju zawodowym nauczycieli jako kwestiach niepodlegających negocjacji. Zwracał także uwagę na sposób, w jaki te zmiany miały być wprowadzone. „Najważniejszą częścią tego procesu było zaangażowanie nauczycieli... tak aby mieli poczucie, że zasięga się ich opinii”. Na przykład zgodził się, aby konsultacje dotyczące standardów programowych i tworzenia programów nauczania ciągnęły się przez cztery lata, i nie ugiął się pod presją politycznych nacisków, by zakończyć tę debatę, nawet wtedy, gdy zbliżał się termin ogłoszenia nowego programu. Zamiast tego poprosił parlament o wydłużenie czasu konsultacji. Trzy miesiące później Gabor uzgodnił z nauczycielami wszelkie kwestie dotyczące czasu przeznaczanego na poszczególne przedmioty i w 1996 roku ogłosił nową reformę programu nauczania. Podobnie było w Polsce, gdzie kwestią niepodlegającą negocjacji było stworzenie 4000 gimnazjów w ciągu jednego roku, a także w Minas Gerais, gdzie każda szkoła musiała osiągnąć cel dotyczący poprawy umiejętności czytania i pisania. Każdy system musi określić granice, których nie można przekroczyć.

Krok 2. Obsadz kluczowe stanowiska kompetentnymi i podobnie myślącymi ludźmi

Goh, przychodząc w 1978 roku do systemu szkolnego w Singapurze, przyprowadził ze sobą zespół siedmiu inżynierów systemowych, aby zastąpić niektórych pedagogów ministerialnych osobami spoza systemu. To było pierwsze tego rodzaju posunięcie w singapurskim ministerstwie edukacji. Te siedem osób objęło najbardziej wrażliwe stanowiska w ministerstwie, w tym stanowisko stałego sekretarza, dyrektora edukacji, szefa instytutu ds. rozwoju programu nauczania w Singapurze oraz szefa systemów informacji. Jak mówi jeden z ówczesnych wyższych urzędników: „Goh miał pełne poparcie premiera, aby wstrząsnąć istniejącym stanem rzeczy... nawet jeśli był to w tym czasie duży policzek dla ministerialnych urzędników”. W rezultacie Goh dążył do kontrolowania wkładu uczniów, danych i nauczycieli, aby wdrożyć strategię podziału uczniów i poprawić funkcjonowanie ministerstwa. Następni ministrowie edukacji Singapuru nie dokonywali takich zmian osobowych, chociaż w większości obracali się wśród małej grupy urzędników państwowych mających duże doświadczenie we wdrażaniu zmian. Na przykład stanowisko ds. planowania często obejmuje jeden z tych outsiderów, co pozwala zrównoważyć obciążenia związane z nauczaniem z odpowiednią strategią i doświadczeniem w zarządzaniu. Jak mówi jeden ze starszych rangą liderów ministerstwa: „Planowanie to zespół ekspertów panujących nad wszystkim... Będzie tak dobrze, jak dobrzy będą pracujący tam ludzie. Zespół ten musi się skupiać na priorytetach stałego sekretarza”.

Nie chcemy stworzyć wrażenia, że reformami systemu zawsze kierują osoby z zewnątrz. Z wyjątkiem cytowanego już przykładu z Long Beach, gdy systemy z Ontario i Anglii realizowały swe flagowe reformy w postaci kampanii na rzecz umiejętności czytania i liczenia, do kierowania tymi inicjatywami powołano wysoko wykwalifikowane i zaufane osoby pochodzące z wewnątrz systemu.

Krok 3. Zaangażuj interesariuszy

Lider systemu szkolnego z Hongkongu zauważył: „System szkolny jest jak tajfun: uczniowie znajdują się w oku cyklonu, a dorośli krążą dookoła... Bardzo łatwo pogrążyć się w chaosie”. Liderzy systemu odkryli, że aby sterować kierunkiem i tempem przesuwania się cyklonu niezbędne jest zaangażowanie rodziców, nauczycieli, dyrektorów szkół i liderów

społeczności. Podstawą ich wysiłków komunikacyjnych jest przekonanie, że zaangażowanie interesariuszy służy odpolitycznieniu edukacji. Konsultacje pozwalają publicznie zgłosić żale i troski związane z potencjalnym kierunkiem reformy, zanim zapadną decyzje polityczne. Pomagają także utrzymać równowagę sił i wpływów poszczególnych zainteresowanych grup, dając im platformę do publicznego wygłoszenia swoich poglądów. Dzięki takiemu zaangażowaniu niektóre systemy uzyskały znaczne korzyści: na przykład Ontario startowało z pozycji, w której za kadencji poprzedniego premiera, ze względu na spory ze związkami zawodowymi, uczniowie stracili 24 miliony dni nauki, dochodząc do sytuacji, w której w ciągu pierwszych dwóch kadencji McGuinty’ego nie stracono z tego powodu ani jednego dnia.

Kilku przepytanych przez nas liderów rozpoczęło kadencje od wyjazdu w teren, aby bezpośrednio wysłuchać swoich interesariuszy i porozmawiać z nimi o ich troskach. W niektórych wypadkach pozwoliło to złagodzić dotychczas napięte stosunki i pomogło stworzyć nowy początek współpracy. Oczywiście taka podróż to tylko wstęp do poprawy relacji i aby była ona naprawdę trwała, musi jej towarzyszyć stała komunikacja. Można to zrobić na wiele sposobów. Na przykład Lim Siong Guan, pierwszy stały sekretarz ministerstwa edukacji Singapuru, w 1997 roku wymagał od najwyższych urzędników ministerstwa odwiedzenia 15 szkół w ciągu roku, „aby usłyszeć głos nauczycieli i dyrektorów”. W Long Beach superintendent Cohn i Steinhauer stale konsultowali się ze społeczeństwem. Zaczęło się od „ciasteczek z Carlem”, gdy superintendentem był Carl Cohn; a później była „kawa z Chrisem”, gdy Chris Steinhauer objął po nim urząd. Long Beach miało comiesięczne forum, na którym rodzice, nauczyciele i liderzy społeczni mogli rozmawiać z superintendentem o swoich troskach i rozważać kroki podejmowane przez dystrykt w celu poprawy systemu. Podobnie było w Bostonie, gdzie były superintendent Tom Payzant regularnie spotykał się z rodzicami i społeczeństwem w lokalnych kościołach, aby poznać ich problemy. Powód, dla którego systemy interesują się przede wszystkim rodzicami, jest szerszy i bardzo pragmatyczny – chcą pozyskać ich wsparcie w procesie poprawy wyników ich dzieci. Uczniowie spędzają w szkole mniej niż 15% swojego dzieciństwa, a w domu i wśród lokalnej społeczności ponad ➔

połowę tego czasu (rys. 34). Dlatego też rodzice pełnią kluczową rolę w zarządzaniu czasem swoich dzieci – oprócz bezpośredniego wspierania ich w nauce. W niektórych krajach angażowanie rodziców jest łatwiejsze dzięki głęboko zakorzenionym wartościom społecznym: na przykład w latach 60. ubiegłego wieku w Korei normą kulturową było, że rodziny „sprzedałyby gospodarstwo”, aby pozyskać fundusze na edukację swoich dzieci. Nawet w obecnych czasach rodziny w Korei wciąż „sprzedają swoje gospodarstwa”, przeznaczając znaczną część swoich dochodów na prywatne lekcje.

W innych systemach wspieranie rodziców jest kulturowane. Na przykład, jak już pisaliśmy, Western Cape podejmuje wiele działań mających na celu zaangażowanie rodziców z biedniejszych terenów wiejskich. Organizowane są objazdowe akcje, podczas których rodzicom prezentowane są wyniki systemu oraz informacje dotyczące dalszych działań w tym zakresie podejmowanych przez dystrykt. Koordynatorzy ds. czytania i pisania spotykają się z niepiśmiennymi rodzicami, aby wspólnie „spisać historie”, których rodzice mogą nauczyć się na pamięć i „przeczytać” swoim dzieciom. Biuro dystryktu zdecydowało się nawet na nawiązanie kontaktu z właścicielami farm, aby zachęcić ich do dawania pracownikom czasu wolnego, w którym mogliby się spotkać z nauczycielami ich dzieci.

Ontario utworzyło fundusz *Parents Reaching Out* (PRO), dzięki czemu rady szkoły i rodzice mogą ubiegać się o granty na podjęcie działań wspierających uczenie się uczniów na poziomie szkoły, regionu czy prowincji. Jeden z członków stowarzyszenia rodziców w Ontario zauważył: „Prośbienie rodziców, aby zaangażowali się w pomoc systemowi poprzez rady rodziców i pracę na rzecz szkoły, jest mniej użyteczne. Dla nas ważniejsza jest pomoc w wypełnianiu roli, jaką jest wspieranie uczenia się naszych dzieci”. PRO finansuje projekty rodzicielskie do wysokości 1000 USD na poziomie szkoły, natomiast projekty realizowane na poziomie regionalnym lub prowincji mogą otrzymać maksymalnie 30 000 USD. Do 2006 roku w Ontario ufundowano ponad 5500 grantów dla rad szkolnych i sfinansowano ponad 200 projektów regionalnych. W sumie zainwestowano ponad 10 milionów USD.

Boston, aby wspierać rodziców, utworzył w swoich szkołach stanowisko osoby ds. kontaktów z rodzica-

mi. W szkołach społecznych *Aspire* rodzice muszą się zobowiązać do przeznaczenia 30 godzin w roku na spotkania z nauczycielami oraz do uczestnictwa w sobotniej szkole skierowanej do wszystkich członków rodziny. Pod koniec roku dyrektorzy szkół w specjalny sposób honorują rodziców, którzy poświęcili szkole 30–50 godzin swojego czasu rocznie.

Doświadczenia tych systemów wskazują, że systemy szkolne mogą mieć pozytywne doświadczenia w angażowaniu rodziców w związku z nauką ich dzieci w szkole. Im bardziej rodzice angażują się w szkołę, tym jest bardziej prawdopodobne, że będą aktywnie wspierać swoje dzieci w nauce i tym samym wpływać na poprawę wyników nauczania.

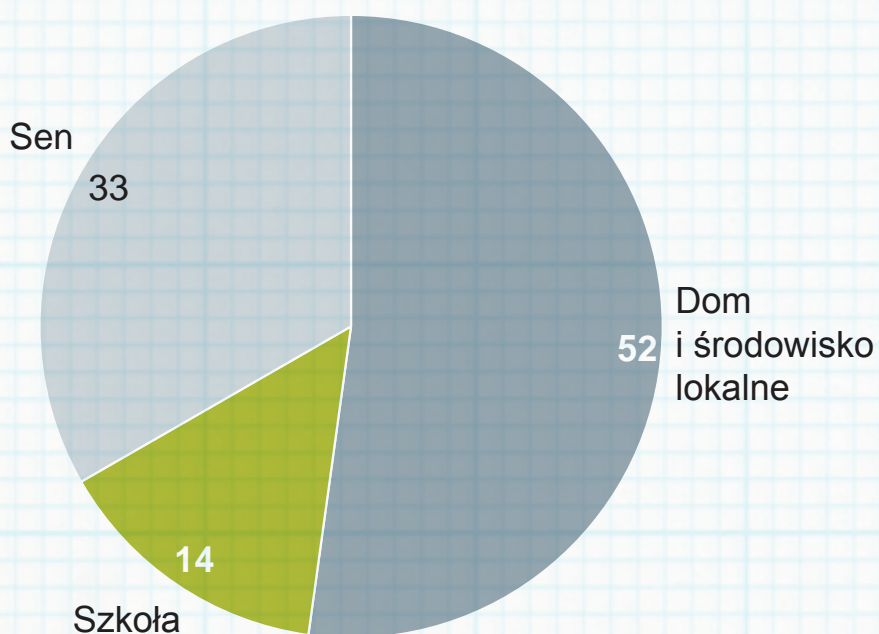
Krok 4. Zapewnij zasoby na kwestie niepodlegające negocjacom

„Pieniądze są najważniejszym narzędziem wpływu” – twierdzi jeden z azjatyckich liderów systemu szkolnego. W przypadku napiętych lub niewystarczających budżetów liderzy systemu, chcąc uzyskać poprawę w kwestiach niepodlegających negocjacom, często muszą przesuwać na ten cel posiadane zasoby ludzkie i finansowe lub liczyć na zastrzyk środków od rządu lub prywatnych sponsorów.

Anglia wybrała drogę realokacji. Na realizację priorytetowego celu, którym było podniesienie umiejętności czytania i liczenia, przeniesiono zasoby ludzkie i finansowe z istniejących budżetów szkolnych. Stworzono grupę coachów ds. czytania i liczenia, programy szkoleń dla nauczycieli i regionalnych kierowników. Pomiędzy 1998 a 2001 rokiem na program przeznaczono około 80 milionów funtów. Było to w czasie, gdy całkowite wydatki na wynagrodzenia nauczycieli ze szkół podstawowych wynosiły ok. 7 miliardów funtów; proporcja wynosiła 1:87. Program finansowano zgodnie z ideą, że relatywnie małe sumy przeznaczone na doskonalenie nauczycieli w połączeniu z klarowną strategią mogą mieć duży wpływ na poprawę wyników. W ramach *numeracy program* (programu poprawy podstawowych umiejętności matematycznych) (1997–2001) zatrudniono piętnastu regionalnych doradców szkół podstawowych, a władze lokalne dostały pieniądze na powołanie „konsultantów matematycznych”; w istocie konsultantami byli najlepsi nauczyciele matematyki ze szkół podstawowych. Szef *numeracy program* w Anglii szkolili swoich regionalnych doradców, którzy później →

Rysunek 34 Uczniowie spędzają w szkole mniej niż 15% swojego dzieciństwa

Ogólna liczba godzin w wieku od 4 do 18 lat¹



¹ Na podstawie 365 dni w każdym roku; 8 godzin snu każdej nocy; 14 lat w szkole (180 7-godzinnych dni w każdym roku).

ŹRÓDŁO: McKinsey & Company.

szkolili konsultantów powołanych przez władze lokalne, którzy z kolei szkolili nauczycieli matematyki w miejscowych szkołach podstawowych. Dodatkowo władze centralne przygotowały pięciodniowy kurs, w którym udział wzięły tysiące nauczycieli; kurs miał zarówno odświeżyć wiedzę matematyczną, jak i pokazać skuteczne techniki nauczania matematyki na poziomie podstawowym (np. uczenia ułamków czy dzielenia liczb wielocyfrowych).

Minas Gerais, trzeci największy stan Brazylii, wdrażając swoje priorytety, także wybrał drogę realokacji. Celem reformy była zmiana sytuacji, w której w 2006 roku jedynie 49% ośmiolatków potrafiło czytać na podstawowym poziomie biegłości, i doprowadzenie w 2010 roku do sytuacji, w której taką umiejętnością wykaże się 90% ośmiolatków. Ten cel oznaczał, że w ciągu czterech lat odpowiedni poziom biegłości powinno osiągnąć 11 400 uczniów. Kluczowym wyzwaniem było dotarcie do uczniów rozproszonych w 2450 szkołach znajdujących się w 853 miastach i miasteczkach na obszarze całego stanu. Aby tak się stało, stan dokonał dwóch rzeczy. Po pierwsze, zatrudnił 46 nowych ludzi w zespole centralnym, po jednym na każdy regionalny departament. Wszyscy oni mieli doświadczenie w programach czytania. Po drugie, zatrudnił także 300 nowych osób w departamentach regionalnych, aby wspierały tę inicjatywę. Zespół centralny szkolił pracowników departamentów regionalnych, którzy później wspierali szkoły i nauczycieli w swoich miejscowościach. Wszyscy nowi członkowie zespołu byli finansowani ze środków wydzielonych z istniejącego budżetu departamentu edukacji.

Inaczej było w Hongkongu, gdzie w system szkolny wpompowano nowe fundusze, z tym że oparto się w tym zakresie na sektorze prywatnym. Po drugiej wojnie światowej Hongkong zaalała fala uchodźców z Chin, co sprawiło, że w ciągu zaledwie kilku lat liczba ludności wzrosła z pół miliona do czterech milionów. Rząd znalazł się pod presją, aby zapewnić edukację szkolną dla wciąż wzrastającej liczby uczniów. Wychodząc naprzeciw potrzebom, w każdym nowym budynku komunalnym w Hongkongu utworzono tzw. *matchbox schools*. Początkowo znajdowały się one na dachach, później na parterze, później zajmowały całe górne piętro, jeszcze później były budowane jako aneksy, a w końcu doczekały

się oddzielnych budynków. Szkoły te były budowane w tak szybkim tempie, że dosłownie co dwa tygodnie na kolejnym dachu pojawiła się szkoła. Tak szybkie tempo budowania sprawiło, że rząd Hongkongu stanął w obliczu poważnych ograniczeń, jeśli chodzi o zasoby ludzkie i finansowe. W konsekwencji zdecydowano się powierzyć szkoły jednostkom prywatnym, które miały zgłaszać chęć założenia szkoły, i jeśli otrzymają zgodę, rząd przekazywałby im 80% nakładów kapitałowych i 100% wydatków operacyjnych. Pod koniec lat 60. ubiegłego wieku przeważająca większość szkół była prowadzona przez organy sponsorujące, takie jak instytucje charytatywne czy kościelne towarzystwa misyjne. Do dzisiaj cechą charakterystyczną systemu szkolnego Hongkongu jest to, że jest on prowadzony przez instytucje prywatne i finansowany ze środków publicznych.

Krok 5. Pochwal się szybko pierwszymi sukcesami

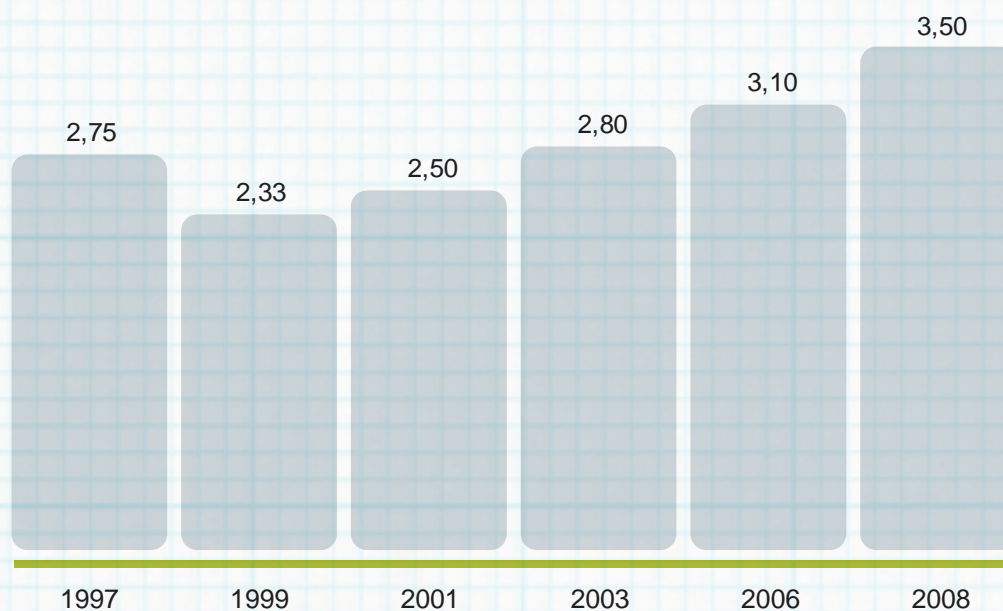
„Jeśli mówisz, że zamierzasz coś zrobić, to lepiej to zrobić” – mówi jeden z liderów systemu Long Beach. Aby nowy lider – w każdej dziedzinie – pozyskał zaufanie partnerów, musi spełnić oczekiwania i szybko uzyskać rezultaty. Proste usprawnienia przynoszące szybkie korzyści sygnalizują powagę podejmowanych reform. Na przykład, realnie przeciwstawić się rosnącej sile gangów, Long Beach jako pierwszy szkolny dystrykt w USA wprowadził obowiązek noszenia przez uczniów mundurków (aby przynależność do gangu nie uwidoczniła się w ubiorze). Była to szybka, rozpoznawalna akcja, dzięki której rodzice poczuli świeży powiew zmian w systemie. Podobnie było w 2000 roku w Anglii, gdy trzy lata po objęciu urzędu przez premiera Tony’ego Blaira procent uczniów szkół podstawowych osiągających wymagany poziom umiejętności czytania wzrósł z 62 do 75%.

Czasami szybkie ogłoszenie sukcesu jest konieczne ze względu na okoliczności. Takim przypadkiem jest Polska z końca lat 90. ubiegłego wieku. Po wyborach przeprowadzonych jesienią 1997 roku pracę rozpoczął nowy rząd pod kierownictwem Jerzego Buzka. Wiosną następnego roku minister edukacji Mirosław Handke ogłosił program reformy szkolnictwa, o rok wydłużający edukację powszechną, aby „dać uczniom szansę”. Poprzedni model szkolny składał się z ośmioletniej obowiązkowej nauki w szkole podstawowej i z czteroletniej szkoły średniej, ➔

Rysunek 35

Superintendenci miejskich dystryktów szkolnych w USA w latach 1997–2008 piastowali swoje stanowisko średnio 2,8 roku

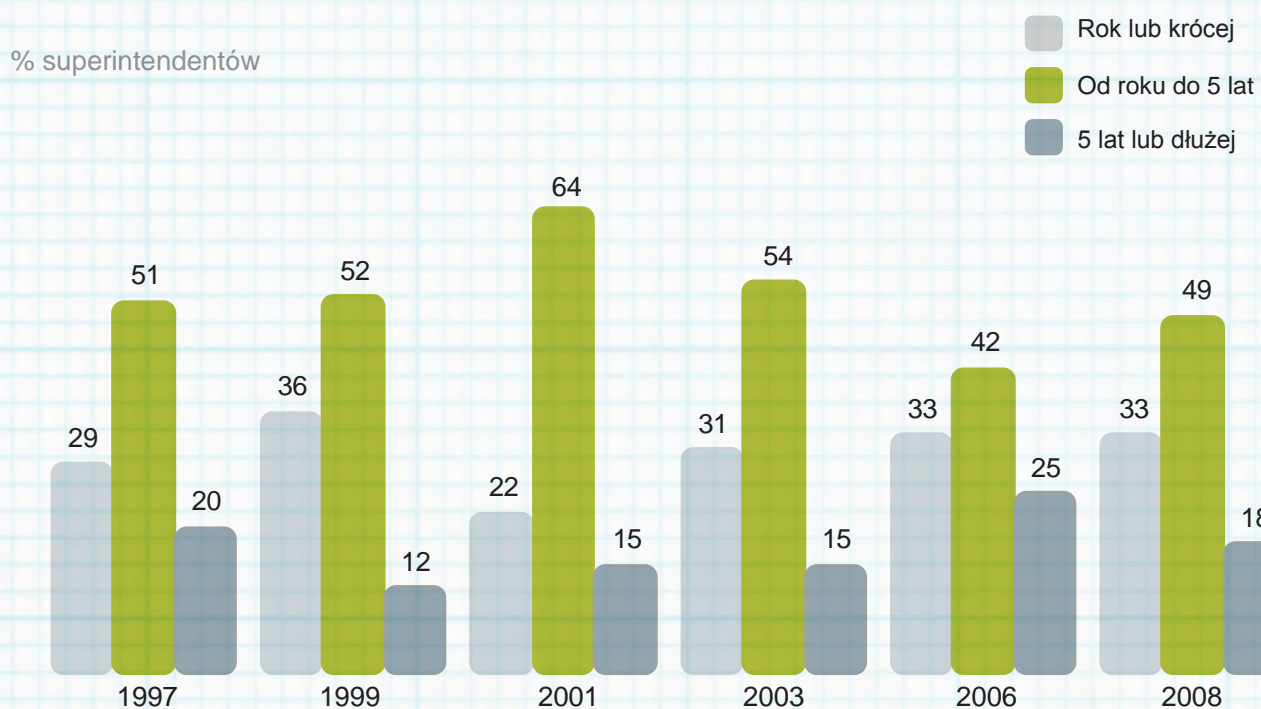
Lata na stanowisku



¹ The Council of the Great City Schools składa się z 66 dystryktów szkolnych i jest uważany za największy miejski dystrykt szkolny w USA. Reprezentuje 15% uczniów K-12 (od klasy pierwszej do maturalnej), 30% uczniów ze środowisk o niskich dochodach, ras innych niż biała i uczących się języka angielskiego.

ŹRÓDŁO: Council of the Great City Schools, Urban Indicator, Winter 2008/2009.

Rysunek 36
Tylko 18% superintendentów miejskich w 2008 roku
sprawowało swój urząd co najmniej od pięciu lat

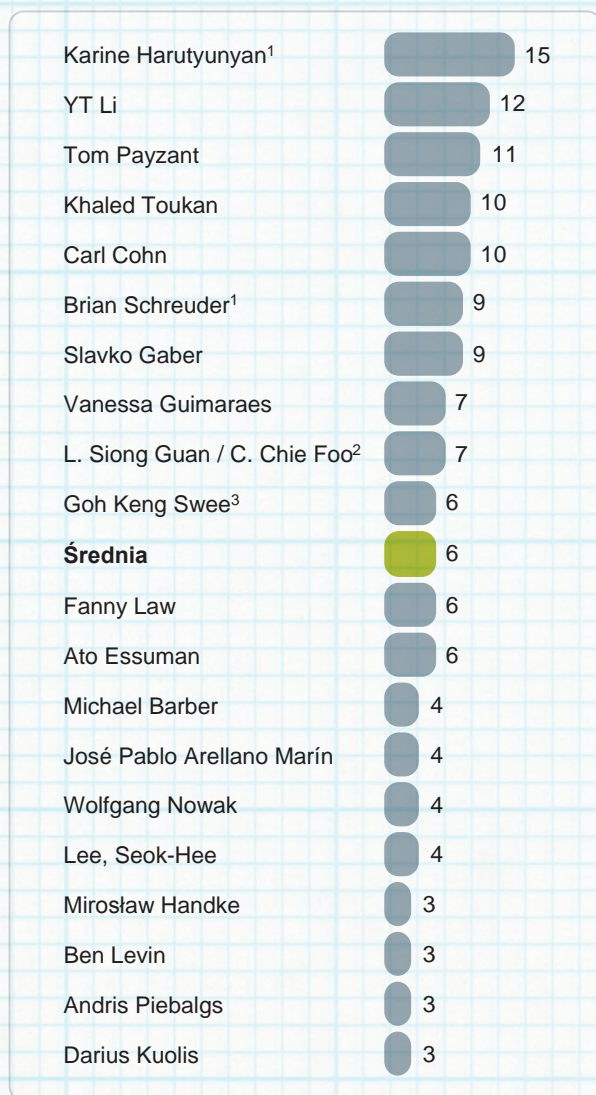


¹ The Council of the Great City Schools składa się z 66 dystryktów szkolnych i jest uważany za największy miejski dystrykt szkolny w USA. Reprezentuje 15% uczniów K-12 (od klasy pierwszej do maturalnej), 30% uczniów ze środowisk o niskich dochodach, ras innych niż biała i uczących się języka angielskiego.

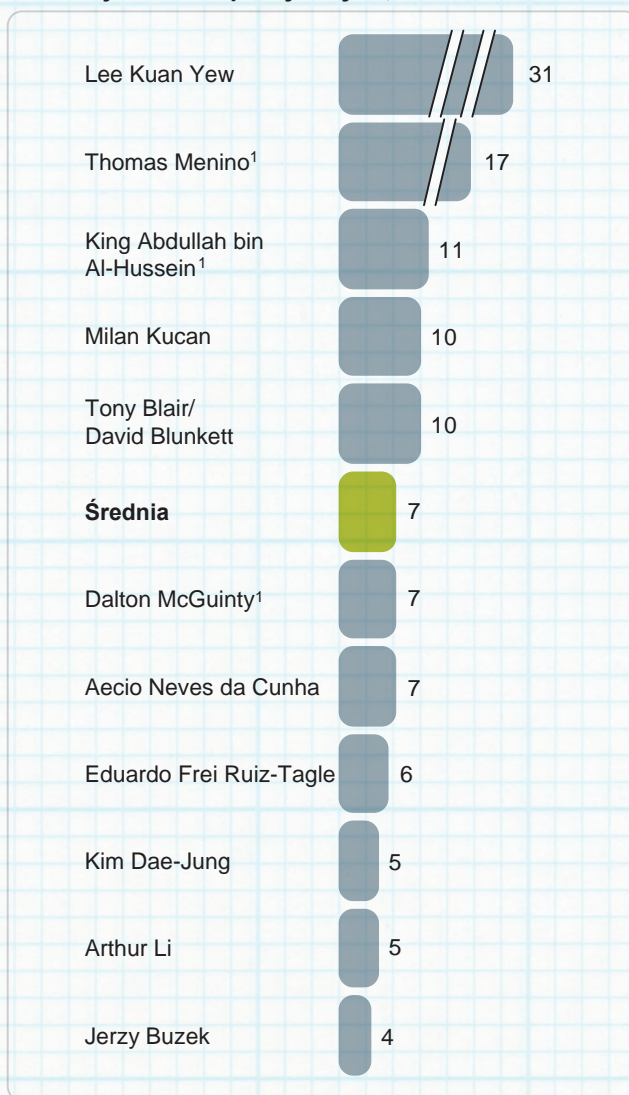
Rysunek 37

Średnia długość kadencji liderów w opisywanych przez nas systemach wynosiła sześć lat dla liderów strategicznych i siedem lat dla liderów politycznych

Kadencja liderów strategicznych, lata



Kadencja liderów politycznych, lata



¹ Wciąż sprawował urząd, gdy przeprowadzaliśmy badania.

² Lim Siong Guan (stały sekretarz w latach 1997–1999) i Chiang Chie Foo (2. stały sekretarz w latach 1999–2004) ściśle współpracowali strategicznie, będąc liderami reform z 1997 roku.

³ Goh Keng Swee był określany przez naszych rozmówców jako lider strategiczny reform w Singapurze w 1980 roku, choć sprawował funkcję ministra.

ŹRÓDŁO: Rozmowy z przedstawicielami systemów.

przy czym uczniowie mogli wybrać albo szkołę ogólną, albo zawodową, a podział przebiegał mniej więcej po równo. Handke zmienił model edukacji, wprowadzając obowiązkową sześcioletnią szkołę podstawową i trzyletnie ogólnokształcące gimnazjum, dając w ten sposób połowie populacji uczniów dodatkowy rok edukacji ogólnej, oraz wprowadzając trzyletnią szkołę średnią. Uczniowie mogli wybierać spośród trzech typów szkół, a o przyjęciu decydowała średnia ocen i wynik egzaminu gimnazjalnego. Tak jak już opisywaliśmy, na skutek tej reformy Polska musiała utworzyć przed początkiem nowego roku szkolnego 4000 gimnazjów. Ministerstwo dało gminom cel liczbowy, pozostawiając im decyzję co do sposobu tworzenia nowych placówek – albo poprzez zmianę przeznaczenia szkół podstawowych, albo poprzez wybudowanie nowych szkół. Z powodów finansowych przeważająca większość gmin wybrała to pierwsze rozwiązanie. Wymagało to rozpoczęcia złożonych negocjacji ze społecznościami lokalnymi na temat wyboru szkół podstawowych przeznaczonych do przekształcenia. 28 lutego 1999 roku wszystkie gminy przesłały do Ministerstwa Edukacji plany dotyczące osiągnięcia tego celu, a 1 września 1999 roku 4000 gimnazjów otworzyło swoje podwoje, czekając na pierwszych uczniów.

Pozostanie u władzy

Ważną cechą charakterystyczną kariery odnoszącego sukcesy lidera systemu jest fakt, że po objęciu swojego stanowiska decyduje się on zwykle na pozostanie na nim przez dłuższy czas. Na przykład w USA kadencja superintendentów miejskich dystryktów szkolnych w Bostonie i Long Beach trwała 10 lat. Dla porównania przeciętna długość urzędowania na stanowisku superintendenta miejskiego dystryktu szkolnego w USA wynosiła 3,5 roku w 2008 roku i 2,8 roku w latach 1997–2008 (rys. 35). Tylko 18% superintendentów miejskich dystryktów szkolnych piastowało swój urząd przez więcej niż 5 lat, podczas gdy 33% urzędowało na tym stanowisku przez rok lub krócej (rys. 36). Inne systemy doświadczają podobnych wyzwań związanych z długością urzędowania: na przykład średnia długość pracy sekretarzy ds. edukacji w Anglii wynosi tylko 2 lata, podobnie wygląda to w przypadku ministrów edukacji we Francji.

W 20 opisywanych przez nas doskonalących się systemach średnia długość urzędowania lidera strategicznego wynosi 6 lat, a politycznego – 7 (rys. 37). Utrzymanie władzy jest niezbędne, aby liderzy mogli doprowadzić reformy do końca. Jak mówi jeden z wyższych urzędników Long Beach: „Kontynuacja pozwala cały czas skupiać się na pozytywnym rezultacie końcowym... Jeśli nie jest on od razu idealny, to kontynuujesz swoją drogę i wciąż ją ulepszasz, aż uzyskasz satysfakcjonujący cię rezultat”. Tę opinię potwierdza kilku liderów naszych systemów, którzy stwierdzili, że sukces odnieśli pod koniec swojego urzędowania; jeśli nie mieli czasu na pokazanie wyników, zapisaliby się w historii całkiem inaczej. Tom Payzant, były superintendent bostońskich szkół, zauważył, że pierwsze rezultaty po zmianie programu nauczania matematyki pojawiły się dopiero po czterech latach. „W pierwszych trzech latach wyniki nie zmieniły się. Ale w czwartym roku wyniki uczniów poszły znacznie w górę... Program matematyki spotkał się z dużym oporem, potrzebowaliśmy czasu i politycznego wsparcia burmistrza, aby móc się go trzymać i pokazać rezultaty”. Podobną obserwację uczynił Carl Cohn, były superintendent z Long Beach: „Sukcesy zaczęliśmy odnosić między piątym a dziesiątym rokiem. Ile rad szkolnych dałoby dzisiaj tyle czasu superintendentowi?”. W przypadku Cohna do jego długiego okresu urzędowania doszła jeszcze jedna kontynuacja – czterech z pięciu członków rady szkolnej pełniło swoje funkcje przez dziesięć lat.

Oczywiście dla systemów szkolnych jako całości to, co liderzy robią, aby zapewnić ciągłość na stanowisku kierowniczym w dłuższym horyzoncie czasowym, jest równie ważne jak ich własna kadencja. To, w jaki sposób „budują swoją ławkę”, opisaliśmy w rozdziale 3 *Zapewnienie trwałości interwencji*.

W tym rozdziale pokazaliśmy, jak systemom, które z powodzeniem rozpoczęły reformę szkolnictwa i utrzymały tempo zmian, udało się zainicjować proces reform, wykorzystując do tego celu jedną z trzech okoliczności: kryzys gospodarczy lub polityczny, krytyczny raport dotyczący wyników systemu przygotowany przez uznaną instytucję lub powołanie nowego lidera politycznego lub strategicznego.

Z tych trzech okoliczności pozyskanie nowego lidera jest najbardziej znaczącym czynnikiem – wszystkie

opisywane przez nas systemy powołały na początku reformy nowego lidera strategicznego, a ponad połowa z nich miała nowego lidera politycznego bez względu na inne okoliczności.

Liderzy, którzy skutecznie kierują swoim systemem w kierunku stałego doskonalenia się, zwykle korzystają z okazji, jaką daje „czysty rejestr”, z jakim zaczynają swoją pracę, stosują powszechny zestaw praktyk i czerpią korzyści z długiego okresu urzędowania. Dobry lider jest niezbędny do sukcesu w doskonaleniu systemu szkolnego, podobnie jak w wielu innych dziedzinach. ■

ESCOLA

5. Zakończenie



Nic nie wzbudza tylu emocji co edukacja. Jakość szkoły naszych dzieci wpływa na każdy aspekt ich życia, kształtując ich los oraz kreatywność społeczeństwa i jego zdolność do rozwoju gospodarczego. Słusznie więc reforma systemu szkolnego tak samo interesuje pedagogów, jak i polityków, pracodawców i rodziców. Często, gdy jakość edukacji oferowanej przez nasze szkoły jest zagrożona, a rozmiar tych zagrożeń jest duży, emocje sięgają zenitu, a dyskusje są gorące. W naszym raporcie postaraliśmy się rozłożyć reformę systemu szkolnego na czynniki pierwsze, dobrze się im przyjrzeć, poznając ich naturę, a później złożyć je ponownie i z szerszej perspektywy zbadać całą drogę doskonalenia się systemu.

Opieraliśmy się na danych pochodzących od powszechnie szanowanych międzynarodowych instytucji. Standaryzacja tych danych pozwoliła nam obiektywnie porównywać różne systemy. Raport ten opisuje, co odkryliśmy, badając poszczególne elementy drogi ich doskonalenia się. Ujawnia wspólny wzorzec, który nie był rozpoznany; nie znaczy to, że inni ludzie wcześniej nie widzieli lub nie doceniali pewnych opisywanych tutaj aspektów – niektórzy to robili, a w niektórych wypadkach czynili to bardziej dogłębnie i szczegółowo – ale w większości obraz i znaczenie tego całościowego wzoru przesłaniały detale, jak drzewa wyrastające we wszystkich możliwych kierunkach.

Wzór, który odkryliśmy, pokazuje, że wszystkie systemy szkolne, którym udało się osiągnąć stałą poprawę na drodze doskonalenia się, wykazują podobieństwa w tym, co i jak robią. Powodem, dla którego ten wzór był wcześniej niejasny, może być fakt, że te cechy charakterystyczne zmieniają się z czasem, zależąc od etapu, jaki osiągnął system. Na początku w doskonaleniu się chodzi zwykle o stabilizację systemu, zmniejszenie różnic między oddziałami klasowymi i szkołami oraz trzymanie się podstawowych standardów. Na tym etapie reformy niemal zawsze są sterowane przez władze centralne. Później, w miarę doskonalenia się systemu, główna energia kierowana jest na praktykę nauczania. A to z natury ma mniej wspólnego z centralą i głównie zależy od samych nauczycieli i szkół; w istocie chodzi o przemianę szkoły w organizację uczącą się. Ten wzór staje się widoczny tylko wówczas, gdy wytrwale badany jest ten jeden fragment: bez tego łatwo pomylić to, co jest potrzebne na jednym etapie, z tym, co jest niezbędne na następnym, zupełnie innym.

Drugi powód, dla którego wzór ten był dotąd niejasny, może wynikać z faktu, że każdy system szkolny adaptuje zestaw interwencji do własnego, szczegól-

nego kontekstu. To często sprawia, że interwencje wydają się na pozór zupełnie różne, ukrywając swoje cechy wspólne. Drzewo może być drzewem, ale dla Linneusza (szwedzkiego przyrodnika, który stworzył system klasyfikacji organizmów) takie ujęcie rzeczy to całkowite nieporozumienie. Tylko jeśli zrozumiemy strukturę rodzin, sensowne stanie się nazywanie jej poszczególnych części.

Dodatkowy wniosek przynosi ekspedycja Lewisa i Clarka. Na początku XIX wieku po zakupie Luizjany Lewis i Clark poprowadzili pierwszą ekspedycję na nowe terytoria Stanów Zjednoczonych. Ich zamiarem było opisanie tej ziemi i zrozumienie jej. Podróżując po terytorium Północnego Zachodu, zbierali setki próbek botanicznych, zoologicznych i mineralnych; dokumentowali obszar Gór Skalistych oraz tory wodne i źródła rzek; opisywali miejsca, do których dotarli, i ludzi, których spotkali. To Lewis i Clark sporządzili pierwsze liczące się mapy Stanów Zjednoczonych, zawierające źródła rzek Missouri i Kolumbia oraz ich położenie względem Gór Skalistych. Ekspedycja Lewisa i Clarka jest punktem odniesienia do wszelkich późniejszych badań tego terenu. Nazwali oni elementy, tworząc podstawę, na której inni budują.

Pragniemy, aby raport ten stał się mapą dróg doskonalenia się systemów szkolnych. Określa on grupy interwencji i znaczenie dopasowywania do kontekstu, opisuje okoliczności zainicjowania zmian i sposoby zapewnienia ich trwałości na drodze doskonalenia się. Wiele obszarów pozostaje jeszcze nieznanymi i wciąż niezbadanymi. Mamy nadzieję, że raport ten zachęci liderów szkolnych systemów i naukowców zajmujących się edukacją do pogłębiania wiedzy dotyczącej doskonalących się systemów i wypełniania pozostałych na mapie białych plam. Przedstawiamy tutaj jedynie kilka sugestii dotyczących potencjalnych obszarów dalszych badań: ➔

STUDENTE

- Jak różnią się drogi doskonalenia i wyniki systemów działających w podobnych kontekstach? Na to pytanie można by odpowiedzieć, np. analizując „dopasowane pary”, takie jak dwa stany tego samego kraju.
- Gdzie leży granica w dopasowywaniu interwencji do kontekstu? Czy istnieje punkt, w którym system traci na wartości interwencji z powodu nadmiernego dopasowywania do kontekstu?
- Jakie są warunki wstępne i kolejność interwencji w poszczególnych zestawach interwencji? Czy są jakieś reguły, które sprawdzają się lepiej niż inne?
- Jak systemy szkolne z powodzeniem przekazują władzę i wskazówki warstwie pośredniczącej i szkołom? W jaki sposób systemy rozwijają umiejętności warstwy pośredniczącej?
- Czego brakuje na naszej mapie? Na przykład są tam jak dotąd puste miejsca dotyczące elementów praktyki współpracy i sposobów jej rozwijania.

Nie chcemy sugerować, że doskonalenie systemu szkolnego jest nauką albo sztuką: nie jest żadną

z nich. To metodyczne rzemiosło powtarzających się praktyk i uczenia się w granicach systemu: praktyka i uczynienie wewnętrznym procesu nauczania i organizacji szkół (*pedagogy*). Praktyka ta wymaga instytucjonalnego wsparcia i jest jednym z powodów, dla których Peter Senge sprzeciwia się postrzeganiu nauczycieli jako pracujących w izolacji. Nie chodzi bowiem o indywidualne umiejętności, ale o sprawny system: „Tradycyjne podejście do pomocy pedagogom polega na rozwijaniu umiejętności poszczególnych osób, tak by wykonywały lepiej swoją pracę, w przeciwieństwie do wzmacniania grupowej umiejętności ludzi, aby stworzyć i zrealizować przyjętą wizję³⁷. W przypadku doskonalących się szkół opisanych w tym opracowaniu te wspólne wizje dotyczą stałej poprawy.

Systemy szkolne, egzaminowane w tym raporcie, pokazują, że droga doskonalenia nigdy się nie kończy. Osiągnięcie i utrzymanie postępu przez system szkolny jest ciężką pracą, a systemy muszą wciąż inwestować energię w dalszy rozwój: bez tego mogą zacząć się cofać, a dobro naszych dzieci może zostać zagrożone. Mamy nadzieję, że raport ten omówił drogę doskonalenia się systemu szkolnego i zarysował krajobraz, który tak jak ekspedycja Lewisa i Clarka będzie stanowił punkt odniesienia dla dalszych badań systemów oświatowych. ■

A photograph of a playground on a foggy day. The ground is covered in sand and fallen leaves. In the foreground, a wooden post with a red circular disc is visible. In the middle ground, there is a seesaw with red discs on its ends and a merry-go-round with orange seats. A swing set is partially visible on the left. In the background, there are trees and a building, all shrouded in a thick mist. The word "Dodatek" is written in white, bold, sans-serif font on the right side of the image.

Dodatek

Wybór systemu szkolnego

Kryteria selekcji systemu

Wybierając systemy szkolne, kierowaliśmy się dwoma celami. Chcieliśmy: 1. Wybrać systemy, które osiągnęły wyraźną poprawę wyników uczniów, i 2. Stworzyć zróżnicowaną grupę systemów, abyśmy mogli dowiedzieć się, co jest unikatowe, a co powszechne, i w ten sposób upewnić się, że nasze spostrzeżenia mają szersze znaczenie. Co do zróżnicowania, to kierowaliśmy się kilkoma parametrami – wielkością systemu, jego położeniem (wybieraliśmy systemy z pięciu kontynentów), początkowymi wynikami uczniów (mierzonymi testami oceny) i typem systemu (scentralizowany i zdecentralizowany, prywatny i publiczny).

Wybierając ten zróżnicowany zestaw doskonalących się systemów, ustanowiliśmy dwie grupy kryteriów. Pierwsza pozwoliła na wyłonienie stale doskonalących się systemów, które mają długą historię reform i konsekwentnie doświadczają poprawy. Druga grupa kryteriów pozwoliła nam wyróżnić obiecujące początkujące systemy, które całkiem niedawno rozpoczęły reformy, ale doświadczają znaczącej poprawy w ciągu krótkiego okresu. Obiecujące początkujące są ograniczone do systemów w krajach rozwijających się i do rynków wschodzących, które pomimo braku długiej historii uczestniczenia w międzynarodowych testach, wykazały znaczącą poprawę w tych testach, w których uczestniczyły, i uosabiają drogę doskonalenia się wykorzystującą innowacyjne techniki i strategię. Lista systemów z obu kategorii pojawia się na rys. 38.

Niezależnie od tego, czy system jest sklasyfikowany jako stale doskonalący się, czy jako obiecujący początkujący, aby znaleźć się w tym opracowaniu, systemy musiały wykazać się znaczącą, trwałą i powszechną poprawą. Ustalając, czy system należy do jednej z tych kategorii, korzystaliśmy z kilku międzynarodowych testów sprawdzających:

- 1964 First International Mathematics Study (FIMS)
- 1970 First International Science Study (FISS)
- 1978 First International Mathematics Study (SIMS)

- 1983 First International Science Study (SIMS)
- 1995, 1999, 2003 i 2007 Międzynarodowe Badanie Wyników Nauczania Matematyki i Nauk Przyrodniczych/TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)
- 2000, 2003, 2006 Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów /PISA (Program for International Student Assessment)
- 2001, 2006 Międzynarodowe Badanie Postępów Biegłości w Czytaniu/PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)

Wykorzystywaliśmy także krajowe/regionalne badania w przypadku systemów szkolnych nieuczestniczących w międzynarodowych testach:

- 1971–2009 National Assessment of Educational Progress /NAEP w przypadku systemów szkolnych z USA
- 2005, 2007, 2009 Index of Development of the Basic Education / IDEB w przypadku Minas Gerais z Brazylii
- 2006, 2007, 2008 Annual Status of Education Report/ ASER w przypadku Madhya Pradesh z Indii
- 2000–2010 California Academic Performance Index w przypadku KIPP w Aspire.

W przypadku większości systemów badanie TIMSS z 1995 roku jest pierwszym źródłem danych dotyczących wyników uczniów; badanie z 1995 roku było pierwszym, w którym wykorzystano 500 skalę, co doprowadziło do logiki w dystrybucji wyników w czasie i umożliwiło porównywanie wyników na przestrzeni czasu. Dla wszystkich państw uczestniczących w 1995 roku w badaniu TIMSS średni wynik był dostosowany do 500, a odchylenie standardowe do 100. Wszystkie kolejne badania TIMSS były także umieszczane na tej skali, co umożliwia porównania pomiędzy wynikami poszczególnych państw w różnych latach. →

Rysunek 38

Opisywane przez nas systemy szkolne dzielą się na stale doskonalące się i obiecujące początkujące

Stale doskonalące się:
Systemy, które stale doskonalą się w 3 lub więcej punktach na przestrzeni co najmniej 5 lat.

Obiecujące początkujące:
Systemy, które rozpoczęły doskonalenie, a poprawa nastąpiła w 2 punktach lub w okresie krótszym niż 5 lat.

| Systemy | Początek reform ¹ | Dane dotyczące oceny uczniów. Okres oceny ² | Stale doskonalące się | Obiecujące początkujące |
|----------------------------------|------------------------------|--|-----------------------|-------------------------|
| 1. Singapur | 1979 | 1983–2007 | ✓ | |
| 2. Hongkong | 1980 | 1983–2007 | ✓ | |
| 3. Korea Południowa | 1998 | 1983–2007 | ✓ | |
| 4. Ontario, Kanada | 2003 | 2003–2009 | ✓ | |
| 5. Saksonia, Niemcy | 1992 | 2000–2006 | ✓ | |
| 6. Anglia | 1997 | 1995–2007 | ✓ | |
| 7. Łotwa | 1990 | 1995–2007 | ✓ | |
| 8. Litwa | 1990 | 1995–2007 | ✓ | |
| 9. Słowenia | 1992 | 1995–2007 | ✓ | |
| 10. Polska | 1998 | 2000–2006 | ✓ | |
| 11. Aspire Public Schools, USA | 1999 | 2002–2008 | ✓ | |
| 12. Long Beach, CA, USA | 1992 | 2002–2009 | ✓ | |
| 13. Boston, MA, USA ³ | 1995 | 2003–2009 | ✓ | |
| 14. Armenia | 1995 | 2003–2007 | | ✓ |
| 15. Western Cape, RPA | 2001 | 2003–2007 | | ✓ |
| 16. Chile | 1994 | 2001–2006 | | ✓ |
| 17. Minas Gerais, Brazylia | 2003 | 2006–2008 | | ✓ |
| 18. Madhya Pradesh, Indie | 2005 | 2006–2010 | | ✓ |
| 19. Ghana | 2003 | 2003–2007 | | ✓ |
| 20. Jordania | 2000 | 1999–2007 | | ✓ |

¹ Początek reform określiliśmy na podstawie dat podanych podczas rozmów przez liderów systemów. Daty te wyznaczają początek katalogów interwencji w bazie.

² Lata, których dotyczą dostępne dane opisujące wyniki uczniów w danym okresie reform.

³ Początkowo zainteresowaliśmy się Bostonem w kontekście reform stanu Massachusetts. Wyniki NAEP dla Massachusetts także wskazują, że stan ten w latach 1998–2007 był stale doskonalący się w dziedzinie matematyki i czytania.

ŹRÓDŁO: Baza interwencji McKinsey & Company.

Kryteria przynależności do stale doskonalących się

Systemy stale doskonalące się wykazują znaczące, trwałe i szeroko rozpowszechnione osiągnięcia.

Znaczące osiągnięcia

Systemy zakwalifikowane jako trwale doskonalące się ze znaczącymi osiągnięciami dzielą się na trzy główne grupy:

- Systemy wykazujące poprawę przez badaniem TIMSS 1995, czyli Hongkong, Korea i Singapur. Przyjeliśmy kryterium, że systemy, których droga doskonalenia się rozpoczęła się przed TIMSS 1995, w tym badaniu lub w PISA 2000 powinny znaleźć się w pierwszej piątce, a także udowodnić, że wykazywały trend poprawy przed badaniem z 1995 roku. Te trzy systemy zajęły czołowe miejsca w swoich pierwszych badaniach TIMSS i PISA. Dlatego, aby zanalizować ich całą drogę doskonalenia się, sięgnęliśmy po najwcześniejsze dostępne międzynarodowe dane, dostarczające dowodów na rozwój przed 1995 rokiem, czyli badania FIMS, FISS, SIMS i SISS.
- Systemy wykazujące poprawę od 1995 roku i uczestniczące w międzynarodowych badaniach: takie systemy muszą wykazać się w badaniu PISA lub TIMSS poprawą większą lub równą 25% pracy w ciągu jednego roku szkolnego. Osiągnięcie w PIRLS jest postrzegane jako dodatkowy atut.
- Systemy nieuczestniczące w międzynarodowych badaniach: aby zakwalifikować się do stale doskonalących się, systemy te musiały wykazać się następującymi cechami: stany/prowincje znacząco przekroczyły średnią w krajowych badaniach; dystrykty znacząco przekroczyły średnią w stanowych/prowincjonalnych badaniach; sieci szkół w stanowych badaniach pozostawiły w tyle dystrykty, w których pracują.

Trwale osiągnięcia

- Trwale osiągnięcia stale doskonalących się: systemy, które osiągnęły co najmniej pięć lat poprawy z co najmniej trzema zestawami danych wskazujących na trend wzrostowy.

Szeroko rozpowszechnione osiągnięcia

- Szeroko rozpowszechnione osiągnięcia stale doskonalących się: osiągnięcia uzyskane w wielu przedmiotach i/lub badaniach; redukcja wariacji (np. wariacji pomiędzy szkołami w PISA) jest postrzegana jako dodatkowy atut.

Kryteria przynależności do obiecujących początkujących

Obiecujący początkujący, podobnie jak stale doskonalący się, wykazują znaczące, trwałe i szeroko rozpowszechnione osiągnięcia.

Znaczące osiągnięcia

Obiecujący początkujący wykazujący znaczące osiągnięcia reprezentują dwa typy:

- Systemy uczestniczące w międzynarodowych badaniach: takie systemy muszą wykazać się w badaniu PISA lub TIMSS poprawą większą lub równą 25% pracy w ciągu jednego roku szkolnego. Sukces w PIRLS jest postrzegany jako dodatkowy atut.
- Podsystemy (regiony/stany, sieci szkół itp.), które nie uczestniczą w międzynarodowych badaniach, muszą wykazać na podstawie obiektywnej, spójnej miary wyników uczniów, że wraz z upływem czasu znacznie wyprzedziły średnią dla kraju lub regionu.

Trwale osiągnięcia

Trwale osiągnięcia obiecujących początkujących: systemy, które osiągnęły poprawę trwającą co najmniej 2–3 lata, mające co najmniej dwa zestawy danych wskazujące na trend wzrostowy.

Szeroko rozpowszechnione osiągnięcia

Szeroko rozpowszechnione osiągnięcia obiecujących początkujących: wymagają osiągnięć w co najmniej jednej priorytetowej dziedzinie (nauki ścisłe, matematyka, piśmiennosc), przy czym wszystkie dane dotyczące wyników w tej dziedzinie wykazują spójne osiągnięcia. Zlikwidowanie rozbieżności (np. pomiędzy najlepszymi a najsłabszymi uczniami) jest uważane za dodatkowy atut.

Uniwersalna skala

Jedną z istotnych podstaw naszej pracy było stworzenie uniwersalnej skali, dzięki której możemy klasyfikować wyniki systemu jako słabe, przeciętne, dobre lub bardzo dobre. Systemy, które wybraliśmy, uczestniczyły w różnych badaniach (TIMSS, PISA, PIRLS, NAEP), dotyczących różnych przedmiotów (matematyka, nauki ścisłe, czytanie), różnych poziomów/klas (podstawowy i gimnazjalny) odbywających się w dłuższym okresie, w tym w testach od 1995 do 2007 roku. Łącznie było to 25 różnych badań, z których każde wykorzystywało niezależną skalę.

A. Systemy uczestniczące w międzynarodowych badaniach i NAEP

Wykorzystaliśmy metodę Hanusheka³⁸, by znormalizować w jedną uniwersalną skalę różne skale oceny systemów z badanej przez nas grupy, uczestniczących w międzynarodowych badaniach lub w NAEP. Jednostki na uniwersalnej skali odpowiadają tym z egzaminu PISA 2000; 38 punktów na skali jest mniej więcej odpowiednikiem jednego roku szkolnego. Na przykład ośmioklasiści z systemu mającego wynik 505 na uniwersalnej skali byłiby średnio dwa lata przed ośmioklasistami z systemu mającego wynik 425.

Do stworzenia uniwersalnej skali metoda Hanusheka wymaga kalibracji wariancji w ramach pojedynczych badań (np. PISA 2000) oraz w ramach kombinacji każdego przedmiotu i grupy wiekowej; zrobiliśmy to dla 39 różnych badań ważnych dla naszej grupy systemów od 1980 roku³⁹. Kalibracja wariancji niesie ze sobą wiele wyzwań. Każde z tych badań dotyczy różnych systemów szkolnych, różnych lokalizacji, poziomów zamożności i populacji. Na przykład badanie PISA dotyczy głównie państw OECD i państw partnerskich, podczas gdy TIMSS ma znacznie większą reprezentację, obejmując także państwa rozwijające się. Dlatego wariancja X w TIMSS nie jest odpowiednikiem wariancji X w PISA. W ramach każdego z tych badań kohorta uczestniczących w nim państw z roku na rok się zmienia. Do porównania wariancji tych dwóch badań wykorzystaliśmy jako grupę kontrolną podzbiór dojrzałych i stabilnych systemów (tj. tych ze stałą wysoką liczbą naborów szkolnych). Wariancja tych systemów jest porównywana z badaniami. Po kalibracji wariancji metoda ta wymaga kalibracji

średniej dla każdego badania. Zostało to zrobione przy wykorzystaniu jako punktu odniesienia badania NAEP z USA. Wybrano je, gdyż po pierwsze, dostarcza porównywalnych danych już od 1971 roku, a po drugie, ponieważ USA uczestniczyły we wszystkich międzynarodowych badaniach.

Gdy już wszystkie skale oceny stały się porównywalne, dla każdego systemu skalkulowano średni wynik danego roku, biorąc pod uwagę średnie wyniki z różnych testów, przedmiotów i klas. Uzyskaliśmy w ten sposób złożony wynik systemu w danym roku na uniwersalnej skali, który może być porównywany w czasie.

Ostatecznie wynik danego kraju na uniwersalnej skali został sklasyfikowany jako słaby, przeciętny, dobry, bardzo dobry, wspaniały na podstawie rozkładu podanego poniżej. Żaden z systemów naszej grupy nie przekroczył progu wymagań dla wspaniałego. Kategorie wyników wyjaśniamy poniżej:

- Wspaniały: więcej niż dwa standardowe odchylenia powyżej średniej
- Bardzo dobry: więcej niż jedno standardowe odchylenie powyżej średniej
- Dobry: mniej niż jedno standardowe odchylenie powyżej średniej
- Przeciętny: mniej niż jedno standardowe odchylenie poniżej średniej
- Słaby: więcej niż jedno standardowe odchylenie poniżej średniej.

Rys. 2 obrazuje rozkład wyników na uniwersalnej skali.

Zgodnie z rozkładem wyników na uniwersalnej skali różnica jakości – poprawa wymagana do przejścia systemu do następnego poziomu – jest odpowiednikiem jednego roku szkolnego lub 38 punktów na uniwersalnej skali. Punkty odniesienia wynoszą: wspaniały powyżej 560 punktów, bardzo dobry 520–560 punktów, dobry 480–520 punktów, przeciętny 440–480 punktów, słaby poniżej 440 punktów (zobacz rys. 39). →

B. Systemy nieuczestniczące w międzynarodowych badaniach i NAEP

Systemy szkolne, które nie uczestniczyły w międzynarodowych badaniach lub w NAEP, czyli Aspire Public Schools, Madhya Pradesh i Minas Gerais, umieściliśmy na uniwersalnej skali, wykorzystując do określenia ich przybliżonej pozycji dostępne dane.

Aspire Public Schools

Umieściliśmy drogę Aspire Public Schools na uniwersalnej skali – początkowo na poziomie przeciętnym w kierunku dobrego. Aby dojść do takiej konkluzji, wprowadziliśmy odpowiednik średniego wyniku Aspire w NAEP, kalibrując wynik szkół Aspire w kalifornijskim badaniu API do wyników Los Angeles Unified School District i stanu Kalifornia, które podają zarówno wyniki NAEP, jak i API. Wynik NAEP został później znormalizowany do uniwersalnej skali za pomocą metody Hanusheka, opisaną powyżej. Mamy również wyraźne dowody, że Aspire doskonalili się lepiej i w znacznie szybszym tempie niż podobne szkoły w Kalifornii. Na przykład szkoły Aspire w szkolnych dystryktach Oakland i Stockton nie tylko osiągają lepsze wyniki niż przeciętne szkoły w ich dystryktach, ale także robią to szybciej (szybciej osiągają poprawę niż inne szkoły); ich wskaźnik poprawy wynosi ponad 200% średniej w Oakland i ponad 400% średniej w Stockton.

Madhya Pradesh

Umieściliśmy Madhya Pradesh na uniwersalnej skali jako słaby. Choć nie istnieją żadne badania, które mogłyby bezpośrednio połączyć wyniki Madhya Pradesh z międzynarodowymi testami, to dowody wskazują, że system zмага się z podstawową umiejętnością czytania i liczenia u uczniów szkół podstawowych i średnich, dlatego stosując miarę jakościową, można określić, że jest znacznie poniżej przeciętnych systemów, takich jak Chile czy Armenia. Dowody na poprawę w Madhya Pradesh są równie mocne, co widać na podstawie ASER. Jak wynika z rys. 6, Madhya Pradesh wykazuje poprawę wyników uczniów w czytaniu i liczeniu. Dla porównania w tym czasie średni wynik w Indiach z matematyki obniżył się, a z czytania utrzymał się na tym samym poziomie.

Minas Gerais

Umieściliśmy Minas Gerais na uniwersalnej skali jako słaby. Choć nie istnieją żadne badania, które

mogłyby bezpośrednio połączyć wyniki Minas Gerais z międzynarodowymi testami, to ogólny wynik badania TIMSS dla Brazylii znajduje się znacząco poniżej granicy dla poziomu przeciętnego. Najnowsze wyniki brazylijskiego badania IDEB zawierają dowody na znaczącą poprawę Minas Gerais, ponieważ system ten przesunął się z piątego miejsca w rankingu z 2005 roku na pierwsze miejsce w 2009. Co więcej, badania przeprowadzone w tej prowincji pokazują, że w latach 2006–2010 nastąpiła 76-procentowa poprawa, jeśli chodzi o osiągnięcie rekomendowanego poziomu czytania.

Baza interwencji

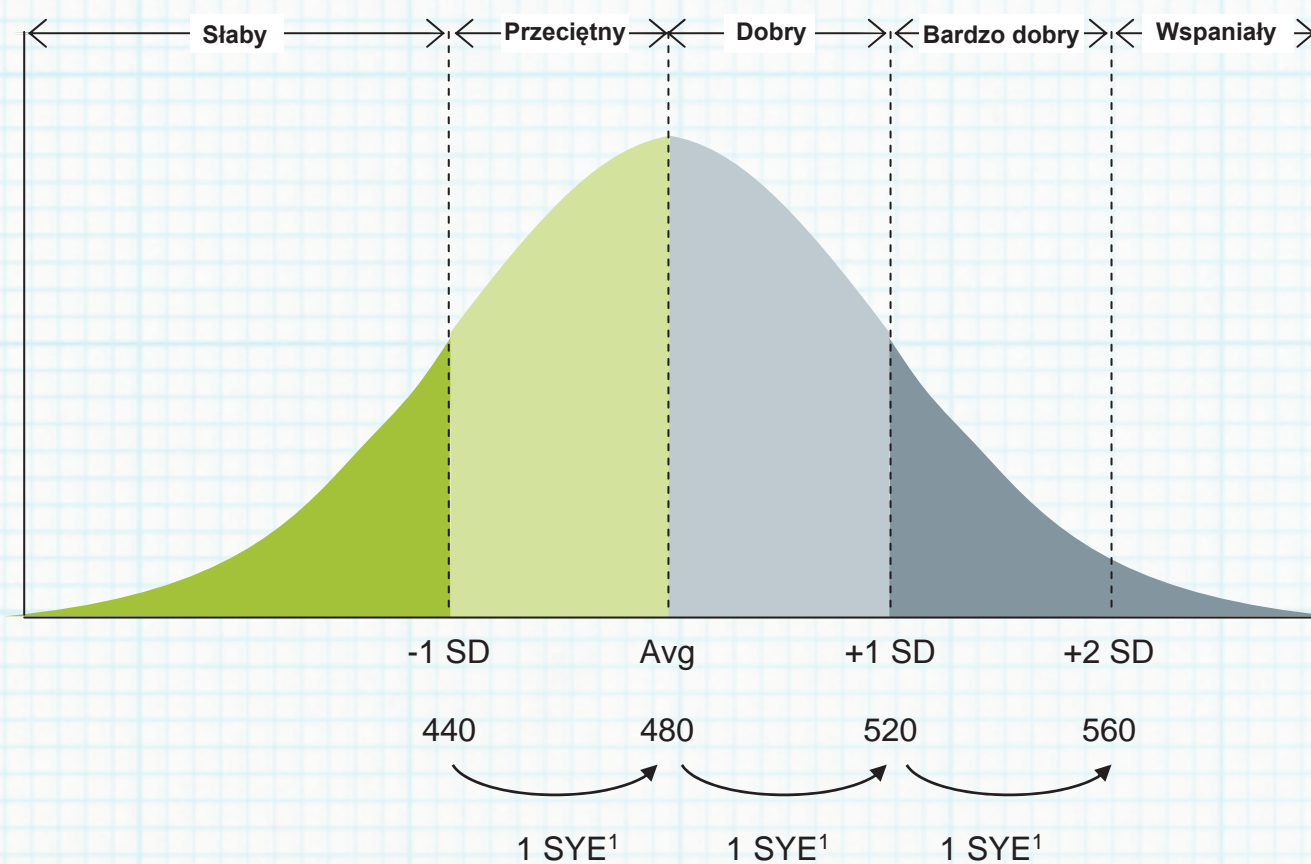
szkolnych systemów

Podczas badania przeprowadzonego na potrzeby tego raportu odwiedziliśmy każde z miejsc z opisywanymi systemami szkolnymi. Aby poznać ich doświadczenia, przeprowadziliśmy około 200 rozmów z liderami systemów i ich pracownikami wdrażającymi reformy. Pozwoliło to nam dobrze zrozumieć interwencje przeprowadzane w poszczególnych systemach. Stworzyliśmy bazę, aby uchwycić naturę każdej z tych interwencji oraz moment ich podejmowania.

Wykorzystaliśmy informacje zebrane podczas wywiadów oraz wiadomości uzyskane z przeglądu oficjalnej literatury na temat reformy edukacji, aby uchwycić wszystkie interwencje określone jako znaczące – takie, które wprowadziły zmiany, lub takie, które wymagały poważnych nakładów ludzkiej pracy lub finansowych. Na przykład poznaliśmy reformy, które doprowadziły do stworzenia nowych standardów naukowych osiągnięć dla uczniów szkół podstawowych lub do wprowadzenia komisji ds. jakości, oceniającej wyniki pracy szkół. Pod koniec każdego wywiadu dodawaliśmy do naszej bazy 15–30 interwencji – tych najistotniejszych i najsilniej oddziałujących⁴⁰.

Łącząc te informacje z innymi wskaźnikami systemu, takimi jak: wielkość, poziom, geografia, typ zarządzania, byliśmy w stanie zbadać wiele wymiarów, np. typy interwencji wykorzystywane w systemach słabych w porównaniu z tymi wykorzystywanymi w przeciętnych, lub interwencje typowe dla dużych systemów szkolnych. ➔

Rysunek 39
Obrazowy rozkład wyników
na uniwersalnej skali



¹ SYE – odpowiednik jednego roku szkolnego.

ŹRÓDŁO: McKinsey & Company.

Struktura bazy interwencji

Aby stworzyć tę bazę, umieściliśmy każdą reformatorską interwencję podjętą przez system w odpowiednim momencie jego historii. Łącznie w bazie znalazło się około 575 pojedynczych interwencji podjętych przez systemy w ramach reformy. Zidentyfikowaliśmy około 60 niepowtarzalnych typów interwencji, takich jak szkolenie nauczycieli, bony oświatowe (*school vouchers*), podniesienie zarobków nauczycieli i zmiana programu nauczania. Później, za każdym razem, gdy interwencja znów pojawiła się w systemie, katalogowaliśmy ją wraz z nowymi, unikalnymi warunkami. Na przykład podczas gdy zarówno Madhya Pradesh, jak i Long Beach były sklasyfikowane jako systemy wykorzystujące coachów nauczycielskich, to warunki, na jakich każdy z tych systemów wykorzystywał tych coachów, były inne. Dodatkowo do każdej interwencji przypisaliśmy jej „odbiorcę” – tj. udziałowca systemu, czyli uczniów, rodziców, nauczycieli, dyrektorów, centralę lub cały system szkolny – który bezpośrednio odczuł jej wpływ.

Aby sobie pomóc w odkryciu trendów w korzystaniu z interwencji, każdą z 575 interwencji wpisaliśmy w ramy obszarów i podobszarów. Przykładowo w obszarze odpowiedzialność zidentyfikowaliśmy trzy podobszary: ocena pracy, inspekcje i samoocena. Umożliwiło to przyjrzenie się danym z różnych punktów widzenia. Na przykład, kiedy połączymy te dane, możemy ustalić, ile razy nasze doskonalące się systemy stosowały ogólną interwencję odpowiedzialność albo, jeśli chcemy być dokładniejsi, ile systemów podjęło interwencję ewaluacja nauczycieli.

W końcu wpisaliśmy każdą interwencję w ramy, dzieląc je według typów określających, czy interwencja dotyczyła procesu, struktury, czy zasobów. Pozwala nam np. badać, jak często i kiedy systemy wносиły zasoby w porównaniu z tym, jak często i kiedy zmieniały proces.

Analizy wyłaniające się z bazy

Bazę interwencji można potencjalnie wykorzystać do przeprowadzenia niezliczonej liczby analiz poprzez łączenie każdej informacji dotyczącej systemu z inną lub grupowanie ich w ramach różnych obszarów, ale raport ten skupił się przede wszystkim na dwóch analizach, które wpływały na nasze myślenie i kierowały nim:

- Częstotliwość stosowania każdej interwencji lub obszaru interwencji
- Zestawy interwencji wykorzystywane na każdym z poziomów.

Częstotliwość stosowania każdej interwencji lub obszaru interwencji

Najprostszą analizą, której dokonaliśmy, miała określić, jak często dochodziło do danej interwencji. Pozwoliła nam ona odpowiedzieć na wiele ważnych pytań, np.: jak często system szkolny oferował wsparcie nauczycielom poprzez takie interwencje jak coaching, wzrost wynagrodzeń czy intensywniejsze szkolenia. Mogliśmy również odpowiedzieć na takie pytania, jak „Czy doskonalące się systemy stosują więcej interwencji związanych ze wsparciem, czy z odpowiedzialnością?” i „Czy systemy szkolne interwencje dotyczące odpowiedzialności (*accountability*) stosują częściej w stosunku do nauczycieli, czy do dyrektorów?”

Zestawy interwencji wykorzystywane na każdym z poziomów

Podstawowym celem analizy zestawów było określenie, jaki zestaw lub jaką grupę interwencji stosowały nasze systemy, przechodząc z jednego poziomu na drugi. Punktem wyjścia była dla nas kalkulacja dotycząca powszechności występowania: „Jaki procent systemów na każdym kolejnym poziomie stosował poszczególne interwencje?”

Naszym drugim zadaniem było znalezienie odpowiedzi na pytanie „Jak wyraźnie każda interwencja jest związana z każdym z etapów rozwoju lub czy przeważa na którymś z nich?”. Na przykład interwencja występująca w 40% na wszystkich drogach doskonalenia jest równomiernie rozłożona (lub nie jest wyraźnie związana z żadnym etapem), natomiast inna interwencja, która występuje w 25% na etapie od przeciętnego do dobrego i w 5% na każdym innym etapie, przeważa na etapach od przeciętnego do dobrego. To prawda, nawet jeśli częstotliwość występowania pierwszej interwencji na etapie od przeciętnego do dobrego (40%) jest wyższa niż drugiej interwencji (25%). Dlatego, aby przeprowadzić analizę, najpierw musieliśmy znormalizować nasze kalkulacje dotyczące częstotliwości poprzez umieszczenie sumy częstotliwości każdej interwencji na wspólnej skali (np. 100); dzięki czemu mogliśmy

porównać interwencje w ramach danego etapu drogi doskonalenia się. Aby to zilustrować na naszym hipotetycznym przykładzie, w którym jest 25-procentowa częstotliwość na etapie od przeciętnego do dobrego i 5-procentowa na wszystkich pozostałych etapach (5-25-5-5) kontra całe 40% we wszystkich czterech etapach (40-40-40-40), znormalizowane dane wynosiłyby odpowiednio (13-63-13-13) i (25-25-25-25).

Jednak wciąż pozostaje pytanie: na ile ważna jest waga każdej inicjatywy na etapie drogi doskonalenia się, do którego została przypisana? Aby to ustalić, skalkulowaliśmy dystrybucję (średnie i standardowe odchylenie) znormalizowanej ważonej wszystkich interwencji w ramach poszczególnych etapów. W naszym hipotetycznym przykładzie analiza dystrybucji – gdybyśmy przyjrzeni się wszystkim interwencjom na etapie od przeciętnego do dobrego – powiedziałyby nam, czy na tym etapie ważona wynosząca 63 jest relatywnie wysoka, czy nie. Analiza ta pozwala nam określić zestaw interwencji, które są najwyraźniej związane z poszczególnymi etapami drogi doskonalenia się.

Ostatnie pytanie, jakie zadaliśmy w naszej analizie ilościowej, brzmiało: W jakim stopniu różne interwencje współzależą od siebie na każdym etapie drogi doskonalenia się? – czyli jak często występują razem. Aby odpowiedzieć na to pytanie, określiliśmy współwystępowanie interwencji w ramach drogi reform każdego z systemów.

Ostatecznie za pomocą testu jakościowego przefiltrowaliśmy nasze rezultaty, aby uzyskać spójność. Test składał się z dwóch części. Najpierw odrzuciliśmy prawdziwe anomalie, takie jak interwencje, które pojawiły się jedynie raz czy dwa, a zatem wskazywały na wysoką ważoną, ale zgodnie z rozsądkiem nie mogły być uważane za część uniwersalnej grupy interwencji. Następnie, na podstawie naszych wniosków z rozmów z liderami systemów, sprawdziliśmy każdą grupę interwencji pod względem ich współbrzmienia z poszczególnymi reformami. ■



A photograph of several pieces of colorful chalk (pink, white, blue, and orange) scattered on a dark, cracked asphalt surface. Some chalk has been used to draw lines on the pavement. The word "Przypisy" is overlaid in white text on the right side of the image.

Przypisy

¹Z całego świata jedynie Finlandia osiągnęła poziom wspianiały, choć kilka z opisywanych tutaj systemów także zbliżyło się do tego poziomu.

²Za początek reform przyjmowaliśmy moment określony przez samych liderów systemów. Zbieranie danych zaczynaliśmy od niego. Dlatego w naszej bazie danych nie ma interwencji sprzed tego okresu, które mogłyby mieć wpływ na drogę reform.

³Te badania to TIMSS, PISA, PIRLS, NAEP.

⁴Hanushek i inni, *The High Cost of Low Educational Performance*, OECD, 2010.

⁵McKinsey & Company, *How the World's Best-Performing School Systems Have Come Out on Top*, 2007.

⁶Joel Klein mawiał „Możesz nakazać fatalnemu stać się przyzwoitym, ale nie możesz nakazać wielkości; ją trzeba uwolnić”.

⁷Shulman, Lee S., *Signature Pedagogies in the Professions*, Daedalus, Summer 2005.

⁸Obszernie o zbiorowej zdolności pisze Michael Fullan, definiując ją tak: „Zbiorowa zdolność ma miejsce wtedy, gdy poprawia się sytuacja grup – szkół, dystryktów, rządów. Prawdziwa zbiorowa zdolność, taka, która naprawdę się liczy, pojawia się wtedy, gdy te grupy wspólnie poprawiają swój los – pojawia się wtedy zbiorowa albo inaczej mówiąc, zespołowa zdolność. Zbiorowa zdolność generuje taką ilość emocjonalnego zaangażowania i wiedzy, jakiej nie wytworzy żadna jednostka pracująca samodzielnie...”, *All Systems Go*, 2010.

⁹Używamy terminu „lider strategiczny” (*strategic leader*) w odniesieniu do osoby, która jest odpowiedzialna za ustalenie najważniejszego kierunku i wdrażanie reformy systemu szkolnego.

¹⁰Za początek reform przyjmowaliśmy moment określony przez samych liderów systemów. Zbieranie danych zaczynaliśmy od niego. Dlatego w naszej bazie danych nie ma interwencji sprzed tego okresu, które mogłyby mieć wpływ na drogę reform.

¹¹Uniwersalna skala powstała w oparciu o metodę Hanusheka; pełen jej opis można znaleźć w „Dodatku”.

¹²Ghana w latach 2003–2007 wg badania TIMSS ośmioklasistów osiągnęła znaczne postępy w naukach przyrodniczych (większe niż odpowiednik jednego roku szkolnego) oraz w matematyce (75% odpowiednika jednego roku szkolnego), choć startowała z niskiego poziomu.

Chile w latach 2000–2006 uzyskało znaczącą poprawę wyników w badaniu PISA, zarówno w czytaniu (75% odpowiednika jednego roku szkolnego), jak i w naukach przyrodniczych (50% odpowiednika jednego roku szkolnego). Startując z niskiego poziomu, Chile w części badania PISA dotyczącej nauk przyrodniczych zyskało najwięcej ze wszystkich systemów od 2000 roku.

¹³Departament of Education stworzył centralny zespół, który przeszkolił 1500 regionalnych trenerów, którzy następnie przeszkolili dalszych 4500 metodyków nauczania, a ci później przeszkolili 10 000 nauczycieli.

¹⁴Tych osiem obszarów obejmowało: 1. Wsparcie i doskonalenie nauczycieli, 2. Zmiany praktyki nauczania w klasie, 3. Strategię dotyczącą przedszkola i rozwoju wczesnodziecięcego (ECD), 4. Rzecznictwo, znajomość rodziny i środowiska, 5. Badania, 6. Monitoring i wsparcie, 7. Koordynacja i zapewnienie trwałości, 8. Materiały edukacyjne dla uczniów i nauczycieli.

¹⁵Za rankingiem Northwest Evaluation Association (NWEA) dotyczącym standardów oceniania w USA.

¹⁶W latach 2004–2005 program był pilotowany w czterech szkołach. W latach 2005–2006 program pilotażowy został rozszerzony do 15 szkół. Od lat 2006–2007 program realizowano we wszystkich 47 szkołach podstawowych dystryktu.

¹⁷Michael Fullan określa to zjawisko mianem „lateralnego uczenia się”, na który składają się trzy czynniki: 1. Wzajemna wierność na dużą skalę (poczucie tożsamości pedagogów wzrasta i zaczynają identyfikować się z kolegami z całego systemu); 2. Rywalizacja zespołowa (pedagodzy starają się prześcignąć samych siebie i kolegów); 3. Rozwój wspólnej wizji. Źródło: Michael Fullan, *All Systems Go*, 2010.

¹⁸Decentralizacja odpowiedzialności dotyczącej praktyki edukacyjnej odnosi się do dystryktów/szkół/nauczycieli, którzy zyskali większą kontrolę nad programem nauczania, ustanawianiem standardów wymagań lub określaniem nowego programu dydaktycznego. W niektórych wypadkach centrala uzyskiwała wsparcie od szkół w projektowaniu nowych treści (w przypadku Armenii, Łotwy i Litwy). W innych wypadkach centrala prosiła dystrykty/lokalne rady o wzięcie odpowiedzialności za wyniki nauczania w szkołach (tak się stało w Ontario w 2009 roku).

- ¹⁹ Początkowo grupy szkół (*school clusters*), zespoły szkół składały się z 5–7 szkół, później rozszerzono je do 12–14 szkół.
- ²⁰ Pula nagród różni się każdego roku.
- ²¹ Większość sesji szkoleniowych odbywa się w ramach ich własnych szkół i klas.
- ²² Rozporządzenie ministra edukacji Republiki Litwy z dnia 19 lutego 1998 roku nr 331 w sprawie przepisów dotyczących uwierzytelniania nauczycieli.
- ²³ „Mocna rekomendacja” oznacza w Hongkongu „szkoły muszą”, choć mają pewną dowolność, jeśli chodzi o sprawy administracyjne i zawodowe. W przypadku rozwoju zawodowego dyrektorzy dają zwyczajowo wskazówki nauczycielom, do których ci powinni się stosować.
- ²⁴ ACTEQ (Advisory Committee on Teacher Education and Qualifications), 2003.
- ²⁵ *Język nauczania, wskazówki dla szkół średnich*, Departament Edukacji Hongkongu, sierpień 1997.
- ²⁶ Tsang, W., *Evaluating the Medium of Instruction Policy in a Post-colonial Society: The Case of Hong Kong Special Administration Region*, 2004.
- ²⁷ *Edukacja w Singapurze*, Ministerstwo Edukacji, 1969.
- ²⁸ Lee Kuan Yew, 2000.
- ²⁹ W Hongkongu system jest finansowany ze środków publicznych i kierowany przez instytucje prywatne. To rozwiązanie przyjęto, gdy liczba szkół gwałtownie rosła. Zgodnie z tym porozumieniem 20% nakładów kapitałowych na szkoły pochodzi od prywatnych jednostek, a pozostałe 80% zapewnia rząd. Rząd pokrywa również 100% wydatków operacyjnych. Od lat 60. ubiegłego wieku funkcjonuje w ten sposób ogromna większość szkół w Hongkongu; to rozwiązanie dotyczy obecnie 90% z nich.
- ³⁰ Shulman Lee S., *Signature pedagogies in the Professions*, Daedalus, Summer 2005.
- ³¹ Hattie John, *Visible Learning*, Routledge, London, 2009.
- ³² Fullan Michael, *All Systems Go*, 2010.
- ³³ Wywiad z Mary Jean Gallagher, Chief Student Achievement Officer, Ontario, listopad 2009.
- ³⁴ Każdy kolejny poziom wiązał się z 10-procentową podwyżką płac, większą od zwyczajowej rocznej podwyżki.
- ³⁵ Terminu „lider strategiczny” używamy w odniesieniu do osoby, która jest odpowiedzialna za strategiczny kierunek i wdrażanie reformy systemu szkolnego.
- ³⁶ James William, *Pragmatism and Common Sense. Lecture 5 in pragmatism: A new name for some old ways of thinking*, New York, Longman Green and Co, 1907, s. 63–75.
- ³⁷ Senge P. w: O’Neil J., *On Schools as learning Organisations: A conversation with Peter Senge*, Education Leadership Vol.52 No. 7, 1995.
- ³⁸ Hanushek Eric, Ludger Woessmann, *The High Cost of Low Educational Performance: The Long-Run Impact of Improving PISA Outcomes*, Paris, OECD 2010.
- ³⁹ 1 IEA (SISS), 4 TIMSS, 3 PISA, 2 PIRLS, 19 NAEP i 10 CA API.
- ⁴⁰ Za moment rozpoczęcia reform przyjmowaliśmy ten określony przez samych liderów systemów. Zbieranie danych zaczęliśmy od tego momentu. Dlatego w naszej bazie nie ma wcześniejszych interwencji, które jednak mogłyby mieć wpływ na przebieg reform.





Słowniczki

Słownik terminów angielskich

Accountability – odpowiedzialność
Colaborative practice – praktyka współpracy
Core-driver – główny motor
Curriculum – program nauczania
Data system – system zbierania danych edukacyjnych
Educational law – prawo oświatowe
In-service training – doskonalenie nauczycieli
Intervention – interwencja
Intervention cluster – pakiet interwencji
Locus of improvement – ośrodek poprawy
Mediating layer – warstwa pośrednicząca/poziom pośredniczący
Pedagogy – praktyka edukacyjna/metody nauczania
Performance stage – faza/etap rozwoju
Playbook of practices – zbiór strategii
Policy documents – dokumenty programowe
Pre-service training – kształcenie wstępne
Professional learning communities – zespoły wspólnie uczących się profesjonalistów
Promising starts – obiecujący początkujący
Stakeholders – interesariusze/udziałowcy systemu
Standards – standardy wymagań
Superintendent (USA) – osoba, która nadzoruje sprawy edukacji w określonej jednostce terytorialnej lub organizacyjnej
Sustained improvers – stale doskonalący się
Technical skills – umiejętności zawodowe
Walk-through – spacer edukacyjny

Oprac. Magdalena Pater

Słownik terminów statystycznych

Kwantyl – parametr służący do opisu populacji; dzieli populację na równe części. Jeśli podzielimy populację na 4, to mówimy o kwartylach, na 5 – o kwintylach, na 10 – decylach, na 100 – percentylach.

Odchylenie standardowe – jest podstawową miarą zmienności obserwowanych wyników. Informuje o tym, na ile wyniki się „zmieniają”, tzn. czy rozrzut wyników wokół średniej jest mały, czy duży. Im większe odchylenie standardowe, tym większe rozproszenie wyników wokół średniej. Inaczej mówiąc, odchylenie standardowe informuje o tym, czy wyniki w poszczególnej grupie wyników są podobne do siebie.

Triangulacja – zestawienie, porównanie i połączenie wyników.

Wariancja – odchylenie standardowe podniesione do kwadratu. Mierzy „średni” rozrzut wartości zmiennej od jej wartości średniej. Informuje zatem o tym, jak duże jest zróżnicowanie w danej grupie wyników (zmiennej).

Oprac. Marta Wąsowska



Kontakt

education@mckinsey.com
wa_contact@mckinsey.com
ceo@ceo.org.pl

Tytuł: *Jak najlepiej doskonałe systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*
Tytuł oryginału: *How the world's most improved school systems keep getting better*
Autorzy: Mona Mourshed, Chinezi Chijioke, Michael Barber

Tłumaczenie: Magdalena Pater
Redakcja merytoryczna: Jacek Strzemieczny
Redakcja językowa: Katarzyna Sołtan-Młodożeniec
Korekta: Teresa Kruszona, Wisława Pisz-Bąk, Krystyna Waśk

Zaprojektowane przez McKinsey & Company, Media & Design, Londyn.
Zdjęcia na stronach 8 i 140: Tomasz Ratter
Skład i łamanie: Jan Jacek Swianiewicz

Wydawca: Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej
Wydanie pierwsze, Warszawa 2012

ISBN: 978-83-892407-4-3

Copyright © McKinsey & Company
Licencja na wydanie polskie Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej 2012

Polskie wydanie przygotowano w ramach programu Szkoła Ucząca Się prowadzonego przez Centrum Edukacji Obywatelskiej i Polsko-Amerykańską Fundację Wolności.

Wersja elektroniczna oryginału jest dostępna na stronie:
<http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better/>

Wersja elektroniczna polskiego wydania jest dostępna na stronie: www.ceo.org.pl