



МАТЕРИАЛЫ ДИСКУССИИ О КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В конце 2004 года были получены последние результаты крупнейших международных исследований — PISA и TIMSS, которые показывают качество российского школьного образования в сопоставлении с образовательными достижениями развитых стран мира. В результатах полученных исследований видна неприятная для нашего образования тенденция. По данным PISA, мы оказались в нижней части списка: Россия постепенно показывает все более скромные результаты. По данным TIMSS, в российском образовании также наметилась ухудшающаяся тенденция.

Министерство образования и науки РФ несколько лет проводит широкий эксперимент по Единому государственному экзамену. В рамках этой национальной системы сопоставления качества образования также получены определенные данные, которые заставляют по-новому взглянуть на состояние нашего образования.

На «круглом столе» Российского общественного Совета по развитию образования, который состоялся 3 февраля 2005 года, главной темой обсуждения стал вопрос: конкурентоспособна ли наша школа? Участники дискуссии говорили о возможностях и принципиально важных направлениях развития российской системы образования, роли и качестве международных исследований и степени их востребованности в нашем образовательном сообществе. Предлагаем вашему вниманию выдержки из стенограммы заседания.

Дискуссия открылась докладом заведующей Центром оценки качества общего образования Института содержания методов обучения РАО **Г.С.Ковалевой**. Вот его фрагменты:

«Непростая задача — кратко изложить первые результаты двух крупнейших международных исследований, представленных в достаточно больших отчетах. Поэтому остановлюсь только на основных тенденциях и динамике данных.

Система российского образования претерпевает в последние годы значительные изменения. Для оценки эффективности проводимых реформ необходимы ориентиры, позволяющие судить о тенденциях в изменении системы образования и дающие основания для корректировки направлений реформ и прогнозирования состояния образования на ближайшие годы.



Определению этих ориентиров может способствовать мониторинг качества образования в стране и сравнение его уровня с качеством образования в странах мира. Представляемые исследования позволяют посмотреть на российское образование через призму международного инструментария, в сравнении с международными стандартами, которые разработаны ведущими специалистами мира и приняты за основу странами-организаторами и участниками исследований TIMSS и PISA. Эти исследования дают возможность оценить сильные и слабые стороны нашего образования и одновременно наметить пути наиболее эффективного достижения поставленных целей. Последний этап этих исследований проводился в 2003 году.

Мониторинговое исследование TIMSS проводится Международной Ассоциацией по оценке образовательных достижений IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievements), исследование PISA — Международной организацией экономического сотрудничества и развития OECD (Organization for Economic Cooperation and Development).

Одновременное проведение исследований TIMSS и PISA дает возможность оценить разные стороны системы образования. TIMSS позволяет получить информацию, необходимую для совершенствования преподавания математики и естественнонаучных предметов в школе. PISA в большей степени оценивает подготовленность выпускников основной школы к жизни в современном обществе.

Дополнительно определялась динамика результатов (TIMSS — 1995, 1999 и 2003 годы, PISA — 2000, 2003 годы).

В создаваемой в настоящее время системе мониторинга качества общего образования в мире участвуют более 50 стран. Страны мира объединяются в проведении сравнительных исследований, которые позволяют не только получить информацию об образовательных достижениях учащихся своих стран, но и сравнить эти показатели по странам, объяснить полученные результаты и выявить факторы, влияющие на результаты обучения. Во многих государствах международные сравнительные исследования являются основной частью национальной системы оценки качества образования и их результаты используются при проведении реформ в области образования.

Я хотела бы обратить внимание на то, что среди участников исследования PISA — наиболее развитые государства мира. 19 стран принимают участие и в том, и в другом исследовании.

Исследования, проводимые в 2001–2004 годах, осуществлялись Центром оценки качества образования ИСМО Российской академии образования по инициативе Министерства образования и науки России в рамках проекта «Реформа системы образования» на средства займа, предоставленного России Всемирным Банком.

Оба исследования отличаются подходами к формированию выборки. В исследовании TIMSS выборка формируется в соответс-



твии с годами обучения в школе (4-й и 8-й классы), а в исследовании PISA по возрастному признаку (в выборку входят учащиеся 15-летнего возраста независимо от класса и программы обучения). Поэтому результаты исследования TIMSS легче интерпретировать как накопительное освоение содержания образования к концу определенного его этапа. Кроме того, формирование выборки учащихся по классам дает возможность провести анкетирование учителей, обучавших тестируемых учащихся, выявить влияние факторов, связанных с учебным процессом, на результаты тестирования. Это невозможно сделать в исследовании PISA в связи с тем, что в выборку отбирались 15-летние учащиеся школ и техникумов из разных классов, и это не дает возможности на практике связать результаты тестируемых с особенностями учебного процесса.

Российская выборка учащихся признана международными экспертами представительной. Это означает, что полученные в исследованиях TIMSS и PISA результаты распространяются на все исследуемые совокупности учащихся страны (см. табл. 1).

Табл. 1 **Участники в России**

Исследование TIMSS	Исследование PISA
66 регионов 419 образовательных учреждений основного и среднего общего образования 419 директоров школ 215 учителей математики 855 учителей естественно-научных предметов 207 учителей начальной школы 4667 учащихся 8 классов 3963 учащихся 4 классов	45 регионов 212 образовательных учреждения основного, среднего общего и профессионального образования 212 директоров образовательных учреждений 5974 обучающихся 15-летнего возраста

Как видно из результатов TIMSS по математике учащихся 8-х классов, Россия занимает здесь 12-ю позицию из 46 (не имея при этом значимых различий в результатах с Малайзией, Литвой, Латвией, Словакией, Австралией и США выделенными на слайде областью пунктиров). Такая же ситуация и по результатам российских учащихся 4-х классов, где наша страна занимает девятое место из 25 и не имеет статистически значимых различий с Нидерландами, Латвией, Литвой, Великобританией и Венгрией. Это высокий уровень.

Посмотрим на результаты, которые выше или ниже уровня российских школьников — это очень важный элемент нашего анализа. И в исследовании TIMSS, и в исследовании PISA на первом месте страны юго-восточной Азии и Тихоокеанского региона: Сингапур, Корея, Гонконг, Тайвань и Япония. Нидерланды, Эстония и Венгрия показали высокие результаты по математике. По естественности добавляются США, Австрия, Швеция и Англия и ряд стран, которые имеют несущественные отличия от результатов школьников России.



Следует отметить, что такие международные исследования позволяют оценить «перемещение результатов» в период реформирования образовательных систем. Первые результаты исследований, которые проводил наш Центр, были получены в 1991 и 1995 годах. Франция, Германия, Англия, США, Латвия или Литва имели результаты статистически значимо ниже российских по всем позициям: и по математике, и по естествознанию. Сейчас эти страны или превосходят нас, или уже не имеют статистически значимых различий по сравнению с российскими результатами. Известно, что именно в упомянутые годы в этих государствах была значительно реформирована система образования.

Теперь кратко о результатах исследований PISA по функциональной грамотности в области математики, чтения, естествознания, решению проблем (в 2003 году основной областью исследования была математика). По функциональной грамотности в перечисленных областях российские 15-летние школьники продемонстрировали достаточно низкие результаты: в ряду всех 40 стран, участвующих в исследовании, мы заняли 29–31 место по математике, 32–34 место по чтению, по естествознанию — 20–30 место, по решению практических, социальных и личностно значимых проблем — 25–30 место.

В отличие от исследования TIMSS, в котором российские учащиеся 3–4 и 8-х классов продемонстрировали достаточно высокий уровень овладения содержанием математического и естественно-научного образования, в исследовании PISA российские учащиеся 15-летнего возраста показали низкий уровень применения полученных в школе знаний в ситуациях, отличных от учебных, взятых из реальной жизни:

- В умении эффективно и грамотно, с опорой на полученные в школе знания и умения, решать практические, социально- и личностно значимые проблемы;
- В умении увязывать с приобретаемой в школе системой знаний свой жизненный опыт, дополнительные сведения, полученные из других источников;
- В умении работать с информацией, читать и анализировать тексты, анализировать и интерпретировать данные, представленные в иной нетекстовой форме;
- Проводить наблюдения, строить на их основе гипотезы, делать выводы и заключения, проверять предположения.

Самые низкие результаты продемонстрировали наши учащиеся в области чтения и понимания текстов разных жанров и форматов. Оценивались следующие умения: нахождение информации, интерпретация текста, рефлексия на содержание текста и его форму и их оценка.

Большинство участвовавших в исследовании PISA стран имеют результаты, превышающие российские по всем областям исследования (см. табл. 2).



Табл. 2 Результаты России в исследовании PISA

Математика	Чтение	Естествознание	Решение проблем
Ниже среднего по странам OECD 26 стран имеют более высокие результаты 4 страны — сравнимые результаты 9 стран — более низкие результаты	Ниже среднего по странам OECD 31 страна имеет более высокие результаты 2 страны — сравнимые результаты 6 стран — более низкие результаты	Ниже среднего по странам OECD 16 стран имеют более высокие результаты 14 стран — сравнимые результаты 9 стран — более низкие результаты	Ниже среднего по странам OECD 21 страна имеет более высокие результаты 9 стран — сравнимые результаты 9 стран — более низкие результаты

Сравнимые с Россией результаты по математике имеют Латвия, США, Португалия и Италия, по чтению — Турция и Уругвай.

В области применения полученных в школе знаний в ситуациях, приближенных к реальной жизни, российские школьники уступают многим странам, по сравнению с которыми они имели в 1995 или 1999 годах более высокие результаты в области освоения предметного содержания. К ним относятся Франция, Германия, Италия, США, Латвия и Литва. Следует сказать, что эти страны за последние годы существенно повысили свои результаты в области освоения математики и естествознания.

Помимо средних результатов для страны важно заметить распределение разных уровней достижений результатов внутри этого показателя. Одно дело — средний результат по стране, другое дело — каков процент «элиты», то есть учащихся, работающих на высоком уровне, а также тех, кто находится на среднем или низком уровнях.

В исследовании TIMSS выделено 4 уровня достижений по математике и естествознанию. Результаты по математике по исследованию TIMSS таковы: на самом высоком уровне находится Сингапур, где на продвинутом уровне оказалось 44% детей, 30% — на высоком уровне, еще 26% — на среднем уровне, и только 1% остается за пределами нижнего уровня.

Что же мы наблюдаем в России? На самом высоком уровне — 6% ребят, 24% на высоком уровне, а за пределами всех уровней остается 8% наших учащихся.

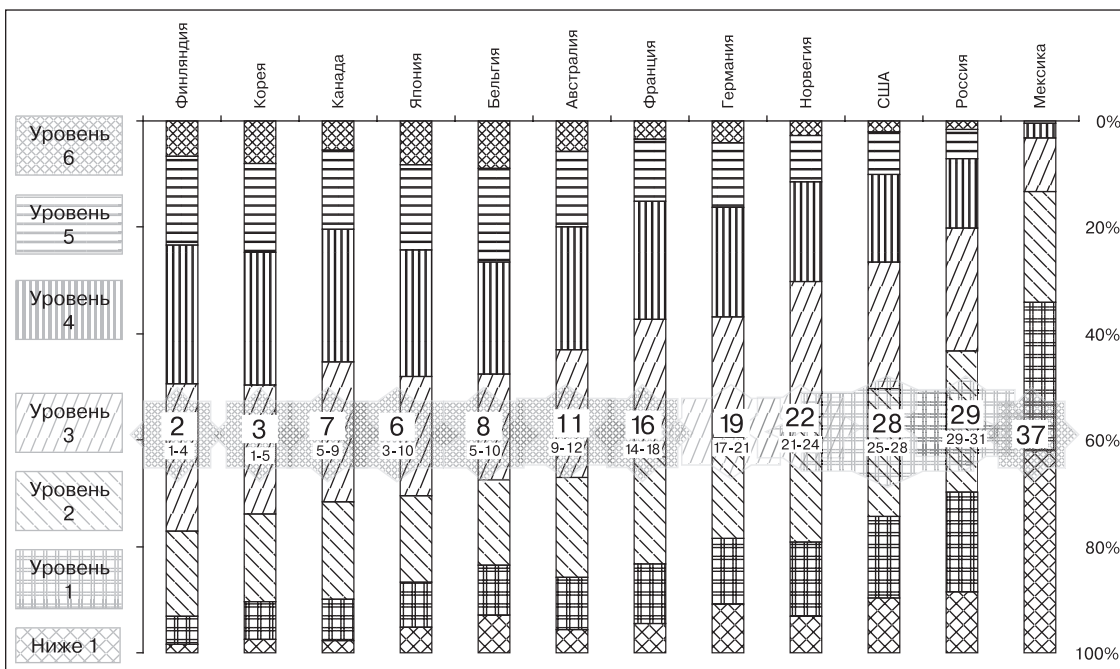
Число детей, выполнивших международный тест на самом высоком, продвинутом уровне в странах-лидерах составляет от 24% детей (в Японии) до 44% (в уже упоминавшемся Сингапуре). В то же время, в средней группе стран, в которую входит Россия, это только 6%. А развивающиеся страны вообще не имеют по этому уровню достижений учащихся ни одного процента.

В исследовании PISA выделено 6 уровней в оценке достижений по математике (см. рис. 1):

Самый высокий 6-й уровень математической грамотности показали 1,6% российских учащихся, в странах ОЭСР таких учащихся в среднем 4%. В лидирующих странах (Гонконг, Финляндия, Республика Корея, Япония) таких учащихся 6,7–10,5%.



Рис. 1 Распределение учащихся ряда стран по уровням достижений по математике (PISA)



В следующей за ними группе стран, которые также показали результаты существенно выше российских (Чешская Республика, Франция, Германия), — 3,5–5,3%. Учащиеся, достигшие этого уровня, смогли самостоятельно составить математическую модель предложенной нестандартной ситуации, в которой информация была представлена в различной форме, смогли проявить творческий подход к решению задания и аргументировать его.

Определенный в исследовании 2-й уровень математической грамотности выбран в качестве некоторой границы. Считается, что учащийся, достигший этой границы, начинает демонстрировать наличие умений, которые обеспечивают ему возможность активно использовать математику в соответствии с определением математической грамотности, которое принято в исследовании. То есть учащийся может распознавать математическую часть предложенной ситуации, анализировать и понимать информацию из единственного источника, использовать стандартные алгоритмы, формулы, методы, вести прямые рассуждения.

Можно констатировать, что процент российских учащихся, демонстрирующих достижения самых высоких уровней, значительно ниже, чем у лидирующих стран (около 2% по математике и чтению).

Есть достаточное число российских учащихся, показавших самые низкие результаты (ниже первого уровня): 11% по математике и 13% по чтению. Эти учащиеся не смогли применить свои математические знания даже в самых простых ситуациях, которые были предложены им в исследовании.



По мнению международных экспертов, учащиеся, продемонстрировавшие по чтению первый уровень (а таких в России 21%), имеют значительные пробелы в умении работать с текстами, что значительно затруднит для них получение полноценного образования. Следует добавить, что 13% российских учащихся продемонстрировали достижения ниже первого уровня. Таким образом, треть учащихся 15-летнего возраста, скорее всего, будет испытывать значительные затруднения при продолжении образования и в будущей профессиональной деятельности.

Какова динамика результатов российских учащихся? Рассмотрим исследование TIMSS (8 класс, 1995–2003 годы): при условии, что мы имеем достаточно высокий результат по предметным знаниям, по математике имеется статистически значимое снижение результатов в области освоения предметного содержания по сравнению с 1995 и 1999 годами.

Исследование PISA оценивает тенденции изменений результатов групп учащихся только за 3 года (2000–2003 гг.). По математике негативных тенденций пока не обнаружено, по чтению зафиксировано резкое снижение результатов, а по естествознанию выявлено улучшение результатов.

Для подтверждения полученных данных необходимы и другие национальные исследования. Мы взяли исследование единого государственного экзамена и мониторинг образовательных достижений, который проводился в рамках эксперимента по модернизации содержания и структуры образования. Проявились те же тенденции: низкий уровень умения наших детей работать с различными источниками информации, их общеучебных и коммуникативных умений.

Сравнение результатов исследования PISA с результатами единого государственного экзамена, а также с результатами мониторинга образовательных достижений, проводимого в рамках эксперимента по модернизации структуры и содержания общего образования, и выявление общих тенденций в этих исследованиях, является косвенным подтверждением валидности результатов, полученных в исследовании PISA.

Обращаю ваше внимание на то, что при оценке общих тенденций были взяты наиболее близкие области, в которых требовалась работа с текстами: русский язык и естествознание. Анализировались результаты исследований, которые проводились с небольшим интервалом (2000, 2001 и 2002 годы) на выборках, приближенных к выборке исследования PISA (учащиеся 10-х и 11-х классов). Важно отметить, что в 2002 году в рамках ЕГЭ было только 3% учащихся, которые могли адекватно интерпретировать текст и высказать свою точку зрения. А уже в 2004 году число учащихся значительно возросло, достигнув 48%. Это говорит о том, что Единый государственный экзамен является достаточно сильным механизмом в обеспечении качества образования.



Подводя итоги, следует отметить, что задания и критерии международных исследований, безусловно, не полностью соответствуют традициям российского образования, а по некоторым позициям им даже противоречат (например, в системе оценивая результатов обучения). Но при этом все же можно сказать, что наметилась тенденция снижения уровня образовательных достижений учащихся основной школы. Российские школьники уступают своим сверстникам во многих странах мира в области функциональной грамотности (высокого уровня грамотности достигает незначительное по сравнению с лидирующими странами число учащихся, причем их численность падает). Мы можем сделать очень серьезный вывод, заключающийся в том, что основная школа становится самым слабым звеном в системе российского образования.

Мы приводим одно из заданий (PISA) по математике, в котором показан яркий пример манипуляции общественным мнением. Процент российских учащихся, которые справились с этим очень несложным заданием, в 2000 году составлял 6%, а в 2003 — только 3% (см. рис. 2)!

Рис. 2 **Примеры заданий (PISA)**





Из всех проблем, накопившихся в российском образовании в последнее время, выделены только две, непосредственно связанные с содержанием образования и учебным процессом. Они являются, по нашему мнению, ключевыми, значимость их признана профессиональным сообществом:

- Перегруженность программ и учебников фактологическим материалом (загружается память, но не обеспечивается свободный перенос знаний при работе с ситуациями, отличными от учебных);
- Слабое внимание уделяется формированию общеучебных и интеллектуальных умений, особенно в основной школе. Отсутствует целенаправленная работа по формированию умений использовать различные источники информации.

Факторы, которые могут оказать существенное влияние на результаты российских учащихся:

- Образовательные учреждения (расположение, тип, наполняемость, социально-экономический статус, степень свободы в принятии решений, внеурочная деятельность, «климат» в коллективе и так далее).
- Учебный процесс (структура урока, доля самостоятельной работы учащихся, степень индивидуализации, дисциплина и др.);
- Учащиеся (гендерные различия, социально-экономический и культурный статус семьи, отношение к предмету, мотивация, вовлеченность во внеурочную учебную деятельность, время на выполнение домашних заданий и др.).

Международная программа PISA инициировала во многих странах-участницах самостоятельные исследования, целью которых являлось выявление факторов (связанных с системами образования, культурными или социально-экономическими особенностями стран), определяющих различия в эффективности образовательных систем. Анализ позволил выявить основные направления и стратегии в реформировании, которые способствуют созданию эффективных образовательных систем.

Для стран с высоким уровнем развития образования характерно:

- достаточное финансирование образования, которое определяет средние результаты страны, но, тем не менее, не гарантирует высоких результатов;
- значительная автономия школ в принятии решений;
- обеспечение равных возможностей в получении полноценного образования;
- введение образовательных стандартов и объективной системы оценки результатов обучения (государственных экзаменов и мониторинга качества образования);
- реализация комплексных программ компенсирующих мер, направленных на различные социальные группы;
- высокая степень индивидуализации учебного процесса;
- интенсивная работа с отстающими детьми;
- значительное развитие внеурочной и внешкольной работы с детьми — как индивидуальной, так и групповой;



- дифференциация школ на старшей ступени обучения;
- обучение детей с различным социально-экономическим статусом в одних школах — что снижает влияние социально-экономических факторов на результаты обучения.

В моем сообщении данные представлены кратко и обобщенно, подробнее вы сможете узнать их на сайтах: Центр ОКО ИСМО РАО: centeroko@ioso.ru, www.centeroko.ru; Исследование TIMSS: www.isc.bc.edu; Исследование PISA: www.oecd.org.

Выступление Г.С.Ковалевой было прокомментировано ведущим круглого стола, ректором ГУ-ВШЭ **Я.И.Кузьминовым**: «Часто говорят о том, что PISA не подходит для российских условий, так как у нас фундаментальное образование, а это исследование проводится на основе образовательных систем других стран. То есть, если бы их заставить «по-нашему» отвечать, то и они показали бы плохие результаты. Здесь есть правда. Однако возникает одно «но». Швеция и Норвегия — страны скандинавской модели — по исследованиям TIMSS оказались в самом низу, а по PISA показали очень хорошие результаты. Я бы сказал, что скандинавская модель — это уход от строго научного, фундаментального образования к проектному, прикладному подходу в развитии образования. Думаю, что бессмысленно даже говорить о том, что мы к этой модели образования должны двигаться. У нас другая традиция.

Сейчас выигрывают «азиатские тигры». Они берут за основу научно ориентированную модель образования, весьма жесткую школу. Ведущие азиатские страны оказываются лидерами и по исследованиям PISA, и по исследованиям TIMSS. Причина таких успехов проста — она заключается в достаточном финансировании образования.

Г. С. Ковалева сделала очень интересный и правильный вывод. Действительно, для того чтобы выйти на средний уровень развития образования, надо как минимум нормально финансировать российскую школу, повысить статус профессии учителя. Но необходима и собственная традиция подготовки кадров, фундаментальный подход к вопросам образования — а это только деньгами не покупается и в короткий срок не создается.

В этом отношении есть очень серьезные основания полагать, что мы, проведя эффективную организационно-финансовую реформу образования, сможем задействовать свой кадровый потенциал, то есть, условно говоря, приравнять себя не к Швеции и Норвегии, а к «азиатским тиграм».

Меня глубоко поразило, что всего лишь 3% от числа опрошенных правильно интерпретировали график исследования PISA по математике, в котором был показан пример манипуляции общественным мнением. Это значит, что наше население так легко «ведется», что нам все можно навязать! Обучаясь в школе, думаем, что именно так надо ответить, потому что задание у Марьи Ивановны было сформулировано так, а не иначе. Но, выходя во взрослую



жизнь, мы становимся пассивными избирателями, становимся людьми, которым любые активные силы легко навязывают любую точку зрения, будь то рекламщик, который предлагает недоброкачественный товар, или политик».

Затем слово взял **А.Г.Каспржак**, декан факультета «Менеджмент образования» Московской высшей школы социальных и экономических наук: «Уважаемые коллеги! Сегодня я, проработавший 30 лет в системе отечественного образования, поставлен в весьма щекотливое положение, так как должен говорить о качестве работы российской школы совсем не лестно. Российское образование в его сегодняшнем состоянии напоминает наш славный автопром. Первым автомобилем у меня была горячо любимая вазовская «шестерка», которая в 1966-ом году была признана машиной года. Теперь же, на фоне «хюндаев» и «фордов», на нее смотреть страшно. Такова и российская система образования: для своего времени она была гениальна, замечательно выполняла свои функции. А сегодня мы обсуждаем то, что мешает считать эту систему лучшей. Результаты нашего проекта по анализу результатов российских школьников в исследовании PISA помогают увидеть дефекты отечественной школы, которые мешают сделать систему российского образования эффективной.

Как начинался этот проект? Несколько лет назад Россия стала принимать участие в международных сопоставительных исследованиях по оценке качества образования. Это приветствовалось мировым образовательным сообществом. Вместе с тем, Национальный фонд подготовки кадров и Всемирный Банк, которые выделяли средства на проведение этих исследований, были крайне озадачены и озабочены тем, что результаты исследований не анализируются с психолого-педагогической точки зрения. Именно на такую работу в 2002 году были выделены средства, которые позволили сотрудникам Центра изучения образовательной политики Московской высшей школы социальных и экономических наук начать исследовательский проект по данной теме. К работе в проектной группе были привлечены педагоги (теоретики и практики), психологи (в основном, школы Эльконина — Давыдова), учителя из экспериментальных школ различных регионов Российской Федерации.

Отличием этой работы стало изменение основной задачи, стоявшей перед проектной группой: не только анализировать статистические данные, но и постараться вскрыть причины наших достижений и провалов.

Что произошло в узком круге представителей отечественного образовательного бомонда после того, как результаты российских школьников в исследовании PISA были обнародованы? Одни утверждали, что низкие результаты россиян являются следствием неадекватности инструмента исследования. Другие говорили о несоответствии содержания и методик тем задачам, которые ставятся сегодня перед отечественной школой. Не определившись с ответом на этот вопрос, двигаться дальше было нельзя.



На первом этапе реализации проекта нам удалось экспериментально доказать, что наиболее распространенные объяснения наших неудач в исследовании PISA несостоятельны.

Мы тщательно адаптировали сам инструмент исследования и затем провели в школах, которые участвовали в исследовании PISA-2000, повторные срезы. Как и следовало ожидать, результаты оказались чуть лучше прежних показателей, однако увеличились они отнюдь не в разы. Так был сделан вывод относительно того, что приобретение опыта выполнения заданий в виде тестов, культурная и речевая адаптация тестов и практическое знакомство с новыми способами оценивания результатов не могут значительно повлиять на результат.

Затем результаты российских школьников были сопоставлены со среднемировыми показателями — причем единицей сравнения являлась не задача, состоящая из десятка вопросов, каждый из которых ориентирован на проверку различных предметных, интеллектуальных и общих умений, а собственно вопрос. Так были выделены наиболее «простые» и «сложные» для наших школьников вопросы. Анализировался не весь массив вопросов, но только те, в которых результаты решения были максимально далеки от среднестатистических. Именно их изучение и позволило нам сформулировать и, в определенной степени, обосновать гипотезы относительно преимуществ и недостатков российской системы образования. На основе проведенного анализа сотрудниками проектной группы были разработаны модельные обучающие задачи, использование которых на уроках позволит ликвидировать обнаруженные дефициты.

Теперь перейдем к результатам, которые были получены в ходе реализации проекта: к интеллектуальным и общим умениям, которые, как выяснилось, у российских школьников сформированы недостаточно.

А. Группа дефицитов, связанных с работой с текстами

- Наши ученики в целом *умеют* читать и понимать тексты и давать на них ответы в различных формах. Предварительно можно утверждать, что необходимость дать развернутый ответ в виде текста вызывает трудности у наших школьников, но не большие, чем у школьников других стран.

- Российские школьники достаточно хорошо понимают общее содержание текста, представленного в художественной форме, но затрудняются при необходимости дать точный ответ по поводу его содержания, точной информации, в нем содержащейся.

- У российских школьников возникают трудности при необходимости дать общий, качественный ответ (или заключение) по тексту математического или естественнонаучного содержания

- Затруднения возникают при работе с составными текстами. Так, если информация представлена в виде отдельных информационных фрагментов (в том числе разных по жанру), а понимание («вычитывание») информации предполагает сопоставление, срав-



нение, удерживание фрагментов и соединение их в общую информационную картину,— возникают трудности.

- Школьники, как правило, ориентированы либо на общее содержание текста, либо на отдельные его фрагменты. В заданиях, требующих перехода от общего содержания к деталям и наоборот,— результаты невысоки. Успешное решение большинства заданий-вопросов предполагает и разные способы чтения — просмотровое (ознакомительное), поисковое, с ориентацией на отбор нужной информации и т.п. Общий низкий результат заставляет предположить, что различные типы чтения у школьников не сформированы.

- Задачи PISA и задания к ним составлены из текстов разных типов — бытовых, научно-популярных, публицистических и т.д. Отсутствие опыта работы с такими текстами, навыков получения информации из таких текстов — одна из причин низких результатов российских школьников.

В. Группа дефицитов, связанных с применением предметных способов действий

- Российские школьники не могут сами устанавливать тот уровень сложности, точности, детализации, который обеспечит успешное решение задачи. Как правило, при работе с естественнонаучным содержанием они ориентированы на предельную точность и детальность, при работе с художественным текстом — на общее понимание.

- Задачи естественнонаучного и математического содержания решаются только традиционными (научными) методами; в случае, если более экономичным является простой пересчет, приблизительная схема, эти, вполне доступные, средства не используются. Таким образом, наши школьники реализуют при решении стандартные схемы действий.

- Если задача или задание-вопрос содержит признаки (сигналы), которые формально позволяют отнести задачу к тому или иному учебному предмету, выбирается соответствующий способ решения, анализ содержания задания подменяется поиском внешних (часто ложных) указаний на способ решения.

С. Группа дефицитов, связанных с анализом всей совокупности условий, содержащихся в задаче и задании

- Российские школьники не умеют привлекать информацию, которая не содержится непосредственно в условиях задачи. Исключения составляют константы в математике и естественных науках, хотя необходимость их применения, как правило, провоцирует вопросы о правомерности этого. Задачи, в которых требуется использовать бытовые сведения, личный практический опыт, вызывают трудности. Трудности, таким образом, вызывают задания, в которых часть простой и известной информации необходимо вспомнить, домыслить, даже угадать.

- Задачи и задания-вопросы к ним иногда организованы таким образом, что необходимая дополнительная информация содер-



жится в вопросе. Тогда эта информация должна быть выделена из вопроса, а сам вопрос уточнен и переформулирован. Такие вопросы-задания вызывают трудности.

- Сложности вызывают ответы на вопросы, которые предполагают многократное возвращение к условию с целью получения дополнительной информации. Если задача состоит из вопросов-заданий, каждый из которых требует собственного, отличного от остальных, способов решений, то обычно один из этих способов распространяется на другие.

- Сложности вызывают задания, в которых форма вопроса недостаточно нормализована, задания, требующие конкретизации, реконструкции вопроса.

- Трудными для наших школьников оказались и задания-вопросы, требующие при ответе учета точки зрения или информированности адресата; трудны и задания, требующие реконструкции замысла, цели автора текста.

Обобщая полученные результаты, можно высказать следующие предположения.

1. Одна из основных причин невысокого результата — неумение российских учащихся работать с предлагаемой информацией: сопоставлять разрозненные фрагменты, соотносить общее содержание с его конкретизацией, целенаправленно искать недостающую информацию и так далее. Обратим внимание, что в PISA2000 основной упор был сделан на грамотность чтения. Возможно, именно поэтому при анализе полученных данных особенно рельефно выявились дефициты, связанные с работой с информацией, представленной в виде текстов, иллюстраций, графиков и схем. Поэтому и в нашем анализе мы в большей мере уделили внимание типу и качеству отечественных учебных текстов и тем способам работы, которым дети учатся.

2. Применение сформированных у школьников предметных умений затруднено тем, что при решении задач наши учащиеся некритически воспроизводят привычные, стереотипные способы действий. По-видимому, это свидетельствует о том, что в процессе обучения устанавливается жесткая связь между содержанием задания (и даже его внешними признаками) и способом его решения. Сталкиваясь с заданиями типа PISA, школьники, не анализируя самостоятельно всю описанную ситуацию, воспроизводят сложившиеся связи: «литературный текст» — «общие рассуждения», «математическая задача» — «точное и детальное решение». Сложившаяся система обучения «натаскивает» учащихся применять стандартные способы решения на основании «узнавания» задачи. Можно также сказать, что, обучаясь в школе, дети привыкают действовать и применять полученные знания в строго определенных ситуациях. Как только содержание задания, форма вопроса, сами условия задачи даны в непривычной форме, результаты решения резко снижаются.



3. Связанные с предыдущим блоком дефициты целостного, творческого анализа предлагаемой ситуации, выдвижения гипотез и их проверки — также вносят свой вклад в общую картину неуспеха отечественных школьников в сравнении с результатами их сверстников из других стран. Во всех заданиях фактически требовалось превратить некую (описанную порой на бытовом языке) ситуацию в предметную, попутно проверить собственную гипотезу. Этого, как оказалось, наши школьники делать не умеют или умеют недостаточно.

Мы считаем эти особенности качества российского образования следствием системных характеристик обучения в российской школе — узкой предметности обучения и его «квазиакадемической» направленности. В их преодолении заключается перспективная задача развития системы образования.

Тем не менее, по итогам работы мы сформулировали ряд конкретных предложений (преимущественно по структуре и содержанию учебных материалов для основной школы по основным образовательным областям), которые могут способствовать изменению качества обучения в основной школе.

Г. С. Ковалева обратила внимание присутствующих на то, что результаты 15-летних россиян в исследованиях PISA в 2000 и 2003 году «стабильны» и, как вы поняли, «не из первого десятка». Напрашивается извечное для россиян «Что же делать?». Оставить все, как есть, и продолжать готовить всех без исключения российских школьников к успешным выступлениям на диссертационных советах или начать задумываться над решением иных задач? «Учеба для жизни» — вот лозунг исследования PISA. Должен ли он стать ориентиром для нас, вот в чем вопрос».

Слово для комментария взял руководитель Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки **В.А. Болотов**: «Единый государственный экзамен и PISA — это фактически первые количественные оценки системы образования в России. Регионы, которые начали работать с ЕГЭ, уже два года назад стали ставить вопрос о том, что хорошо бы от ЕГЭ за 11-летку переходить к ЕГЭ в 9 классах. Чтобы управлять качеством образования, надо иметь реальную картину состояния системы. Но, безусловно, остается открытым непростой вопрос интерпретации полученных данных и их использования для эффективности управления.

Проблемы могут решаться нашими традиционными административными способами: если результаты по ЕГЭ низкие, значит, надо выгнать учителя, снять с должности директора и так далее. Поэтому мы запрещали и запрещаем проводить аттестацию учителей или школ по результатам ЕГЭ. Поиск причины низких результатов — более сложная тема.

Возникает вопрос: что измерять? Работать ли нам по исследованиям TIMSS или по исследованиям PISA? Мы знаем, что наша страна находилась в предметно ориентированных традициях. Безусловно, мы будем работать с предметными тестами по математи-



ке, физике, русскому языку, и при этом использовать в школе инфраструктуру, которую мы создавали в рамках Единого госэкзамена. При этом, безусловно, будем (так же как в ЕГЭ в части «С») включать в исследования вопросы на развитие способностей, а не просто по выявлению учебных навыков. Мы начинаем продумывать систему исследований, которые дополняют PISA. В этом плане можно использовать термин «компетентностный подход» и так далее.

Относительно профессионального образования мы также будем двигаться от высшей школы до средней и начальной профессиональной школы. Здесь тоже очень важно иметь реальную картину состояния дел. Так, буквально только что мы получили анализ деятельности вузов Самары — почти половина из них показала неудовлетворительное качество обучения. Срезы качества обучения в высшей школе по различным специальностям получают реальное, фактическое подтверждение. Поэтому мы будем настраивать систему оценки качества образования в высшей школе, используя уже наработанные методы, а затем обратимся к среднему и начальному профессиональному образованию.

Хочу подчеркнуть, что идея независимой оценки поддерживается абсолютно всеми. Ключевой вопрос заключается в том, как затем интерпретировать результаты оценивания. Тут нам придется всем вместе учиться верной интерпретации.»

Затем выступил директор школы № 1060 г. Москвы **А.А.Пинский**: «На самом деле, ситуация в нашем образовании еще хуже — в сравнении с тем, что показывают результаты PISA (например, в гражданском образовании или информационной грамотности). Если мы не опомнимся и у нас сохранится наш вечный комплекс про Крупскую, Луначарского и первый в мире советский спутник, то ничего не будет происходить. В тех странах, где были не вполне удовлетворительные результаты по PISA, особенно в Швеции, ФРГ, Латвии и Японии, принимались очень серьезные меры не только и не столько образовательными ведомствами, сколько правительствами и всей общественностью. У нас нет какой-либо реальной реакции на результаты этих исследований. Это тоже надо хорошо понимать. И здесь, как выражался Ельцин на 19-й партконференции, обескураживает спокойствие. Меня обескураживает именно это спокойствие.

Причина неудач заключается, конечно, не в содержании наших стандартов и не в процедуре ЕГЭ и оценки качества полученных знаний, а в том, что у нас продолжает функционировать абсолютно неэффективная школьная модель во всех своих базовых параметрах:

- неэффективная система финансирования школы (не *объем* финансирования, а именно *система*);
- дестимулирующая система оплаты труда учителей;
- старая советская псевдовертикаль в административном управлении школой;
- программы перегружены, архаичны, на три четверти бессмысленны.



Основные учебные технологии — урок, фронтальное обучение — это технологии трехвековой давности. Конечно, нужно достаточное финансирование. Но если в два раза больше закачать деньги в АЗЛК или в советский колхоз, они не станут от одного этого давать много качественной продукции.

Итак, мне представляется, что для ответа на вопрос «Что делать?» нужно определиться: будет или не будет перестраиваться на Руси школьная система и школа как единица, как структура. И «заделы» здесь есть:

- изменение системы управления школой;
- переход на «подушевой» принцип финансирования (финансирование не *школы*, а *услуг* — и здесь большая разница);
- либерализация системы оплаты труда учителей, уход от советской «почасовки» и типовых штатных расписаний;
- вхождение школы в рынок образовательных услуг (правильно в Давосе сказал заместитель Председателя Правительства Александр Жуков: пока эта система образования находится вне системы оборота услуг, положительных сдвигов не будет);
- изменение организационно-правовой формы школы;
- и, наконец, стандарты.

С комментарием выступил ведущий круглого стола **Я.И. Кузьминов**: «Присоединяясь к сказанному, я хотел бы напомнить, что мы проводили анализ ресурсной базы школы. Меры, которые перечислил А.А. Пинский, безусловно, нужны, но недостаточны. Мы должны добавить в школу к 2010 году еще примерно 0,7% от ВВП — от трех до пяти миллиардов долларов. Без этого только организационные формы не дадут желаемого результата. Нужно помнить, что применительно к школе существует некий предел платности. Полная продажа школьных услуг очень опасна с точки зрения социальной стабильности общества».

Затем слово взяла председатель оргкомитета Демократической партии «Свободная Россия» **И.М. Хакамада**. В частности, она сказала: «Глубокая ошибка — сравнивать школу с предприятием, которое занимается производством продукции. Предприятие может производить продукт, а может не производить, оно также может обанкротиться, исчезнуть с рынка, в конкуренции его заменят другие. Образовательная услуга — это та услуга, от которой общество не может отказаться. Оно, так же как и лечение, относится к обязательным услугам государства».

Я согласна со всем, что сказал А.А. Пинский, по структуре. До тех пор, пока школьный учитель получает мизерную зарплату, основные фонды находятся в удручающем состоянии, ни о каком высоком уровне учительства говорить нельзя. Молодые специалисты, выходя из вузов, в школу не придут. Современная школа не просто не престижна, она антипрестижна. И это целая социальная трагедия.»

Далее выступил директора Центра образования «Царицыно» №548 г. Москвы **Е.Л. Рачевский**: «Мы провели исследования сре-



ди дошкольников и младших школьников. Я зачитаю некоторые выдержки из этой работы:

«Наши исследования показали, что дошкольник и младший школьник (девятилетний ребенок) могут достаточно легко: 1) наблюдать и выдавать информацию об увиденном; 2) работать в проблемных ситуациях и принимать решения; 3) создавать новую информацию; 4) вести диалог с другим человеком, возраст которого не имеет значения; 5) заниматься рефлексией и многое другое». Все остальные школьные годы вплоть до выпуска из школы декомпенсируют эти возможности ребенка, предлагая схему: «выучил — рассказал (или написал) — получил отметку».

Мы имеем дело с великолепным материалом, который потом исчезает не по мере биологического взросления, а из-за попадания в основную школу.

Чтобы поправить ситуацию, следует принять иную парадигму образования на самом высоком уровне, а не только на уровне РОС-РО и создать такую систему условий для образовательных систем России, невыполнение которых объективно лишало бы их возможности выживать и существовать.

К этим условиям должны быть отнесены:

- новая система стандартов содержания образования, в создании которой должно участвовать другое поколение разработчиков;
- принципиально новые измерители уровня образования для разных школьных ступеней, начиная с верхних — до нижних;
- для развития базовых способностей детей, которые мы потом уничтожаем, их реализации необходим ресурс времени, а его нет, потому что все пожирается нынешним учебным планом;
- нужно новое содержание педагогического образования и новая организация системы повышения квалификации. Я не призываю к немедленному уничтожению педагогических вузов и институтов повышения квалификации, но думать о их кардинальной перестройке надо».

Затем слово взял министр образования и науки РФ **А.А.Фурсенко**: «Я пришел сюда, чтобы выслушать ваши суждения о школе. Но я понимаю, что играю роль медведя на свадьбе, который должен сплясать, иначе свадьба не удастся. Поэтому придется мне тоже сказать несколько слов.

Я внимательно читал материалы PISA и TIMSS. Если проводятся исследования, дающие новую информацию, пусть не самую объективную, но систематическую, стоит сделать из нее практические выводы. И даже если 90% — информационный «шум», оставшиеся 10% помогут понять, что предстоит поправить в нашем образовании.

На вопрос «Кто виноват?» можно ответить: «Мы все». Пора думать о том, как исправить ситуацию, а не о чести мундира. Но у нас до сих пор считается, что главное дело — отстоять свой мундир. А про остальных нашептывать, что у них материал скверный, покрой



не штатный и пуговицы не блестят. Давайте в этой аудитории пойдем по более конструктивному пути.

Несколько замечаний по существу. Жизнь устроена так, что 5–10% людей творят, а 90–95% потребляют. Но потреблению такого продукта, как знания, нужно специально обучать. А у нас система образования не различает тех, кто будет производить знания, и тех, кто будет их использовать. Мы всех учим одинаково.

Надо объяснять людям, что умение грамотно пользоваться тем, что создано человечеством за тысячелетия культуры — не менее важно, чем производить что-то новое. Без хранителей нет ни ценностей, ни традиций. Мы передаем знания, стоя на плечах предыдущих поколений, мы создаем новые теории. Но в системе образования мало кто задумывается о том, насколько они способны принести индивидуальный или коллективный успех. Знания — сами по себе, а то, что они нам дают — само по себе. Из-за этого возникают психологические и социальные проблемы. Когда люди учатся, они усваивают огромные социальные ожидания — но что они получают в результате? А если их знания останутся не востребованы? Тогда человека ждет разочарование. Но этой проблеме мы уделяем гораздо меньше внимания, чем самому процессу обучения, как если бы абстрактная теория была важнее конкретных человеческих судеб. Тут нужен баланс: общественно востребованные знания помогают их носителю преуспеть. Человек должен понимать, что работает на себя.

При нормальной либеральной экономике член общества «делает себя сам». Рискую вызвать обвинения в недостаточной социальной ориентированности, скажу, что мы должны показать человеку, как он может быть в обществе счастливым через свои собственные усилия, а не рассчитывая на то, что кто-то другой будет работать и отдавать плоды своего труда чиновникам, чтобы они перераспределили их иждивенцу. Но показать возможности — значит создать условия. И это дело государства. Человек, затративший время и силы на то, чтобы выучиться, должен знать, что эти затраты окупятся сторицей.

Наша система образования крайне консервативна. Долго идет амортизация «бренда знаний», высшего учебного заведения, школы. Мы «проедаем» заложенный в далекие годы Крупской и Луначарским неплохой, хотя и очень специфический потенциал советского образования. До сих пор сохраняется ощущение, что есть еще что «проедать» — а уж потом мы начнем улучшать систему. Но что если мы уже все «проели»? Не об этом ли говорят результаты PISA? Об этом надо думать и для этого мы сегодня собрались.

Наша задача не в том, чтобы ломать систему, а в том, чтобы отделить зерна от плевел. Пока не встали на ноги новации, нужно поддерживать все позитивное в унаследованном нами. Специфика прежней образовательной системы давала нам определенные выигрыши. Как ее использовать в «мирных целях»? Даже в анекдотах



мы находили повод гордиться своей способностью находить нестандартные решения в безнадежных, казалось бы, обстоятельствах.

Инновационные подходы в образовании, которые не вполне вписываются в мировые стандарты, работают в России. Обсуждая исследования PISA, надо думать не о том, как вписаться в англосаксонскую модель, а пытаться понять, где та ниша, в которой именно мы с нашей традиционной спецификой можем добиться успеха, развивая свои наработки.

И последнее: пока определяющую роль в вопросах образования будет играть чиновник, не найдется правильных решений. Вот и министр должен интегрировать идеи, но он не должен быть законодателем мод. Это мое глубочайшее убеждение».

Слово для комментария взял **Я.И. Кузьминов**: «Проблема российского образовательного сообщества в том, что оно не просто не консолидировано, оно даже не обозначило позиций, которые сталкивались бы между собой. Оно все еще ждет от власти того, что она в принципе дать не может. Что как минимум может сделать власть (думаю, что сейчас Правительство и Министерство образования и науки России этим занимаются): попытаться выстроить нормальную систему ресурсного обеспечения образовательной системы. Все организационные экономические реформы пытаются создать для образовательного сообщества адекватные условия. Сегодня задача в первую очередь состоит в возвращении в образование необходимых ресурсов, будь то ресурсы государства, семей или предприятий.»

Затем выступил ректор Санкт-Петербургского педагогического университета им. Герцена **Г.А. Бордовский**, который, в частности, сказал: «Я не принимал участия в эксперименте по оцениванию знаний наших школьников по той или иной системе, но мои прикидки по косвенным показателям приводят к тем же данным. Собственно, эти показатели лежат на поверхности. Мы не можем похвастаться ни тем, что производит наша промышленность, ни законами, которые принимаем, ни тем, насколько законодатели могут прогнозировать последствия этих законов, ни грамотностью наших журналистов и так далее. Совершенно очевидно, что все это приводит к низким оценкам, которые были приведены и в обсуждаемых исследованиях.

Но я хотел бы предложить провести обследование не школьников, а их учителей. Давайте посмотрим, соответствует ли уровень их знаний ожидаемым параметрам, или нет. Ведь это серьезнейшая проблема. Они имеют корни в том, что наша система образования истоками восходит к Платону и Аристотелю. И до сих пор ничего в этом отношении не поменяла.

Если мы не будем готовить нового учителя, не побудим его отвечать за результаты своей работы, то ничего из наших усилий не получится. Подчеркну, что мы находимся в режиме, когда модернизация касается всего, в том числе и подготовки учительских кадров.



Учитель может передать только то, чем обладает сам. Сегодняшняя нацеленность на переход «бакалавр-магистр», при котором в бакалавре видят узкого ремесленника, ухудшит нам показатели, о которых мы сегодня говорили. Если мы не изменим парадигму подготовки учителя и не захотим видеть в нем человека широко образованного, фундаментально подготовленного и способного построить образовательный процесс, мы никогда не выйдем из этого тупика».

Следующим выступил генеральный директор НПО «Школа самоопределения» **А.Н. Тубельский**: «Конечно, надо изменить педагогическое образование, контрольные материалы, изобрести новую систему оценки качества. А во имя чего? Что нового мы будем измерять? Скорее всего, получим ненамного иные результаты — и при этом сильно выложимся.

Очевидно, что с нынешним содержанием образования нельзя идти вперед, как и двигаться в экономике, к успеху в жизни. Разговоры о новом содержании образования, на мой взгляд, в последнее время сошли на «нет». PISA дает точное представление о том, что такое общее образование юных граждан в разных странах. В нашей стране разговоры об этом не ведутся вообще! Кто-то думает, что общее образование должно обеспечить поступление в вуз, кто-то говорит, что общее образование — это основа наук и так далее. Я знаю четыре принципиальные концепции нового содержания образования, и одно из них принадлежит вашему покорному слуге. Но их не соединяют, их не обсуждают, с ними ничего не делают. Складывается такое ощущение, что это никому не надо.

Конечно, если вопросы содержания образования не будут решаться сверху, пусть не министром, а коллегией Министерства, или еще кем-то, ничего не будет. Ни родитель, ни учитель, ни предприниматель, ни ученик никак не вовлекаются в принятие решений. В образовательной сфере это делается точно так же, как в последние годы и в других сферах жизни общества, когда решения принимает некая номенклатурная общественность.

Тут уже вопрос не к министру образования и науки России. Нам надо действительно создать профессиональное общественное объединение. Но при этом следует четко определить права такой общественной организации. Проекты решений по существенным вопросам жизни страны должны обсуждаться обществом. Этот конкретный шаг не даст немедленного результата, но без него не будет перспективных направлений, сколько бы мы ни обсуждали экономические проблемы и вопросы финансового обеспечения системы образования.

Как только мы просчитаем не экономические, а социальные, гуманистические последствия преобразований на два-три шага вперед, мы поймем, что нельзя делать сегментом рынка общеобразовательную школу. Нельзя говорить, что школа — это элемент рынка, что она должна конкурировать непонятно с кем».

Затем слово взял И.М. Реморенко, заместитель директора Департамента государственной политики в сфере образования Ми-



нистерства образования и науки РФ: «Меня попросили поделиться соображениями, какие действия возможны в сфере кадровой политики для того, чтобы способствовать улучшению результатов. На наш взгляд, можно обсуждать следующее.

Прежде всего можно рассмотреть опыт более успешных по данным международных сопоставительных исследований стран. Надо отметить, что в исследовании PISA не ставилась задача посмотреть, у каких учителей результаты лучше, а у каких хуже. Но такая задача ставилась в TIMSS. Можно прислушаться и к экспертным мнениям представителей регионов.

Посмотрим на опыт Финляндии. А.Г. Каспржак уже докладывал, что в Центре изучения образовательной политики был проведен анализ победы этой страны по системе исследования PISA. Несколько факторов этого успеха относились непосредственно к области кадровой политики. Например, это академическая свобода учителей. Действительно, структура финского стандарта и условия его реализации предполагают, что каждый уровень образования напрямую заинтересован в некотором ответственном наполнении стандарта, что дает возможность учителям самостоятельно ставить цели в отношении содержания образования, ответственно к нему относиться. У учителей высокие ожидания от учеников.

Быть учителем в Финляндии престижно. В некоторых вузах конкурс на педагогические специальности составляет десять человек на одно место. Каждый финский учитель должен иметь степень магистра образования или магистра по одному или двум преподаваемым предметам. Такие высокие требования к образованию педагога.

Финские молодые учителя хорошо знакомы не только с различными методами преподавания, но и с различными научными исследованиями в сфере образования. Надо сказать, что они не носят характера научных исследований, который распространен в наших вузах. Речь идет о попытках разобраться в причинах преимуществ образовательных методик, что присуще финской системе подготовки кадров.

Отмечу любопытный фактор, который выделяют и сами финны: акционирование институтов повышения квалификации. Оно постепенно происходило с 1972 по 1980 год. Сейчас это серьезный рынок, где есть конкуренция. Институты повышения квалификации заинтересованы в том, чтобы к ним приходили учителя, они конкурируют друг с другом.

О чем говорят итоги TIMSS? У успешных стран выше число учителей-мужчин. Для сравнения: в Японии — 68% учителей-мужчин, а в России только 5%. Средний педагогический стаж и возраст учителя у нас опять-таки выше, чем в средней группе стран.

Требования к повышению квалификации таковы. Во-первых, это ориентация на заданные результаты, проектный способ обучения — это очень важный момент, потому что учителей надо учить по тем технологиям, по которым им же самим потом преподавать детям.



И в мире это практикуется. Во-вторых, это использование информационных технологий. Практика обучения учителей информационным технологиям показывает, что сам факт обучения информационным технологиям, вне зависимости от того, учитель это информатики или нет, сильно помогает выработке активной позиции учителя по отношению к своей деятельности, к выбору методик и так далее. Наконец, это компетентностный подход, про который здесь уже много говорилось.

Очень важный момент — это педагогическая практика. Она не должна быть ориентирована на то, чтобы студент, практикующийся в школе, написал после этого реферат по лекалам традиционного диссертационного исследования, выделив объект, предмет исследования и так далее. Педагогическая практика должна выявлять проблематику педагогической деятельности, будущие педагоги должны работать с ней, рефлексивно к ней относиться.

Любопытно, что несколько российских регионов высказались за подготовку учителей по схеме «училище-вуз». Во многих регионах есть педагогические училища, закончив которые ребята продолжают обучение в педагогических вузах. Такая практика позволяет более тесно вписать в профессиональную подготовку практическую работу и, по мнению представителей регионов, гарантирует более высокое качество педагогического образования.

По данным, которые приводила в своем докладе Г.С. Ковалева, результаты школ, находящихся на финансовой самостоятельности, выше, чем у образовательных учреждений, которые ее не имеют. И в этом смысле учиться надо у сильных.

В системе повышения квалификации важны также и бюджетные финансовые обязательства (БФО). Это тот механизм, который сейчас, по крайней мере, делает систему повышения квалификации более эффективной, вводит туда элементы конкуренции. В ряде регионов, например, в Самарской области, этот механизм реализован.

С нашей точки зрения, еще есть ряд инфраструктурных решений, которые напрямую не относятся к кадровой политике, но так или иначе на нее влияют. Я бы отнес сюда отраслевую систему оплаты труда, создание общественных структур управления образованием, проявляющих интерес к качеству образования. Эти позиции еще нуждаются в дополнительных оценках и исследованиях. Соответствующие механизмы и рекомендации будут нами предлагаться».

Следующим выступил руководитель комитета по кадрам для малого и среднего предпринимательства и образованию Общероссийской общественной организации «Опора России» **Р.О. Самсонов**: «Когда мы присоединились к деятельности РОСПО для того, чтобы участвовать в развитии диалога бизнеса и образования, мы, прежде всего, имели в виду проблему востребованности молодых специалистов. Думаю, нам надо активно обсуждать и процесс их подготовки.

Мы не вмешиваемся в вопросы методики образования. Тем не менее, хотелось бы подчеркнуть, что методические нормы являют-



ся принципиальной составляющей. Есть определенные нормы и четкие требования к методикам, разрабатываемым и используемым в образовательных процессах. Все это поддерживается государством. Должны быть четкие, методически взвешенные, апробированные подходы к системе образования. Это как раз то, что может сделать государство.

Думаю, у нас за столом не хватает принципиально составляющей — представителей самого общества, наших граждан. Мы слушаем мнение преподавателей, руководителей учебных заведений. Но понятие «образовательное сообщество» намного шире. Надо расширять границы обсуждения, может быть, используя для этого нетрадиционные формы, например, съезды граждан и попечительские советы».

Затем слово взял ректор Института образовательной политики «Эврика» **А.И. Адамский**: «Честно говоря, я ожидал гораздо большего и от интерпретации, и от представлений результатов исследования PISA. Я разочарован не результатами, а именно представлением и интерпретацией этих результатов. Потому что, на мой взгляд, никакой интерпретации фактически не было.

Обсуждение, вернее, объяснение цифр — это одно. Но все-таки, как связано образование, прежде всего школьное, с жизнью и благосостоянием людей, экономикой государства и его демократическим устройством? Есть тут какая-то связь или нет?

Я не понимаю, в чем смысл этого исследования? Показать, что есть страны с разным содержанием образования, и они далеко отстоят друг от друга? Это и так очевидно. Это исследование не ответило на вопрос о связи содержания образования с жизнью страны.

Меня немного коробят рассуждения о том, в какой стране хорошие или плохие школы. Тот, кто говорит, что в Америке образование плохое — не профессионал. Там есть и хорошие, и плохие школы. Как и в России есть замечательные и очень плохие школы. В Финляндии есть «школы полного дня», про которые все время говорят — но они есть и в России. В эпоху глобализации начинают проявляться школьные образовательные системы, которые уже не привязаны к конкретным странам: они привязаны к другим основаниям. Поэтому я искренне не понимаю, как можно в управленческом и политическом плане использовать результаты PISA.

Второе замечание касается общественности. Здесь вопрос очень сложный. Гражданское общество надо структурировать, и сама по себе общественность не появляется, я согласен здесь с Р.О. Самсоновым. Я испытываю желание объявить мораторий на обсуждение в педагогической среде темы модернизации образования. Исчерпан даже потенциал рефлексии этой проблематики в нашей среде. А общественности как таковой нет, она не структурирована. Где это гражданское общество? Какова его структура? Вот одна из самых серьезных задач нашей замечательной модернизации.

У меня есть ощущение, что для той примитивной экономики, которая есть в России, для того линейного политического устройства,



которое возникает и укрепляется, именно такая система образования и нужна. Либо внешняя среда делает какие-то вызовы и задает потенциал развития системы образования, либо мы играем в Мюнхгаузена, который попал в болото и пытается себя вытащить за шкуру.

Я обращаюсь не к государству, а апеллирую к сообществу. Мы создаем союзы учителей в Самарской области и Чувашской республике — об этом известно. Проблема заключается не в том, что мы создаем, а в том, как объединить усилия для формирования структурированного гражданского общества по проблематике образования. Кстати, я бы прислушался к предложению Р.О. Самсонова о проведении съезда граждан по поводу образования — не съезда работников образования, а съезда гражданских организаций. И чтобы организовывали его не работники Министерства образования и науки, а общественные силы».

Следующим выступил руководителя Департамента образования и науки администрации Самарской области **Е.Я. Коган**: «Мне кажется, что мы, уважаемые коллеги, обсуждаем вторичные вопросы. Исследование PISA ставит перед государством и обществом более фундаментальный вопрос — вопрос выбора. Исследование PISA, как инструмент измерения определенных качеств ученика, показывает, что у нас низкие результаты. Правительство, общество, образовательное сообщество должны в таком случае определиться, насколько это важно, следует ли формировать новые подходы к поступательному развитию российского образования, какие его особенности следует поддерживать, а от каких отказаться.

Или мы будем создавать такую систему образования, которая будет воспитывать в людях определенный набор качеств, востребованных мировым сообществом, в том числе и российским, или будем формировать иные качества, которые нужны в других обстоятельствах. Пока не сделан этот выбор, обсуждение не имеет вектора.

Существующие в мире современные системы образования можно условно поделить на две категории. Первая образовательная модель формирует и поддерживает предпринимательское начало (скандинавская система, «восточные тигры» и т.п.). Вторая модель сугубо академическая (не фундаментальная, а именно академическая: избыток академичности делает такое образование отнюдь не фундаментальным).

Выбор, о котором идет речь, в значительной мере зависит от того, что намерено формировать государство. Какую экономику и какое общество мы будем строить — такой круг специалистов и должен быть поддержан или сформирован. От этого в свою очередь зависит содержание образования, то есть образовательные стандарты и технологии. На мой взгляд, именно технологии, способы обучения и организации деятельности системы образования на всех ее уровнях формируют этот качественный набор.

Только определившись с этим выбором, можно и нужно обсуждать, какую строить школу».



Слово для комментария взял руководитель Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки **В.А. Болотов**: «Напомню, что когда-то вся наша политическая система, как и сфера образования, работала на госзаказ, который назывался «Моральным кодексом строителя коммунизма». Лишь только система зашаталась, оказалось, что этот госзаказ был имитацией. В новейшее время предпринималось уже несколько попыток придумать национальную российскую идею. Партии и отдельные граждане заявляли, что они будут ее искать. Пока ничего не нашли.

Что же мы должны делать в этой ситуации? Для меня вопрос госзаказа — тяжелейший вопрос. Это путь, который мы можем проходить только вместе с работодателем, когда мы будем говорить с ним на одном языке и понимать друг друга.

Кто нужен современному работодателю? Коммуникативный, толерантный, грамотный, преданный фирме специалист. Но при этом работодатель считает более существенным получить даже не конкретного специалиста, а человека, которого можно легко «заточить» под нужные функции: научить, подготовить к работе на конкретном месте по конкретным функциям. Хотя есть и другие работодатели, например, в космической отрасли, где требуется готовый специалист, которого поставят на нужное место».

Затем выступил **Е.А. Бунимович**, депутат Московской городской думы, учитель математики: «Вначале хочу напомнить, что, в отличие от «Морального кодекса строителя коммунизма», с которым есть проблемы, немного раньше был написан и другой моральный кодекс: «Десять заповедей». За последние тысячелетия никаких особенных поправок в него внесено не было. Значит, может существовать и долгоиграющая модель.

Хочу напомнить, что мы обсуждаем не первые результаты исследований PISA и TIMSS. К нашему изумлению — тех, кто этим занимался — раньше они абсолютно никого не волновали, что было чрезвычайно странно. Сегодня результаты исследований не намного лучше или хуже, чем они были 3–5 лет назад, но сегодня их обсуждают. Скорость, с которой идеи находят отклик у общества, невысока. Мы все учителя, и знаем, что хорошие ученики мысль ловят быстро. Но общество состоит не сплошь из бывших отличников. Исходя из опыта моей второй профессии, которая появилась после школы, я знаю, что одно и то же надо повторять не два-три раза, а годами!

Думаю, что нам не надо обсуждать, хороши или нет PISA и TIMSS. Сейчас чуть-чуть работает Единый государственный экзамен. Пока никто наверняка не знает, хорош ЕГЭ или плох, но хотя бы есть какие-то результаты. За минувшие десятилетия реальных предложений оценки результатов образования в другой интерпретации не было.

Конечно, у меня тоже есть вопросы к материалу, который представила сегодня Г. С. Ковалева. Например, в 1991 году Литва и Латвия показывали результаты намного более низкие, чем Россия. У нас



была одна, советская, система образования. Сейчас показатели существенно изменились. Возникает вопрос: мы сейчас стали честнее в оценке своих результатов или возможны другие объяснения?

Другой вопрос касается различия целей образовательных систем. Лучше всех Финляндия, Канада и Исландия, то есть «просвещенный социализм». Но все канадские выпускники почему-то при этом хотят учиться в американских, а не в канадских университетах, хотя по результатам исследований США находятся рядом с нами. Почему же канадские выпускники хотят учиться в Америке? Проблема только одна: в Америке надо платить, а в Канаде, где социализм, платить не надо. Поэтому те, кто не может платить, остаются в Канаде. Значит, в этих странах разные модели системы образования.

Я полностью согласен с идеей, что вначале нам надо определить цель, чем мы хотим быть в области образования: Канадой или Соединенными Штатами? Это совершенно разные модели системы образования».

Следующим выступил главный научный сотрудник Центра социально-экономического развития школы ГУ-ВШЭ академик РАО **Э.Д. Днепров**: «Наверное, высокий уровень нашего сообщества заставляет нас кокетничать. Больше всех, на мой взгляд, кокетничали министр и Александр Адамский, который сказал, что мы выдохлись и наш потенциал исчерпан (и одновременно сам привел хороший пример по Чувашии). Не надо так унижать самих себя!

Я тысячекратно согласен с Евгением Бунимовичем: мы сами разрушаем наше сообщество. Мы — сколок с того, что происходит в демократическом лагере, где каждый сам себе лидер, никто не умеет работать по горизонтали, все хотят руководить, никто не слышит друг друга. И мы еще хотим, чтобы нас услышало Министерство?

Обидно, что уважаемая мною площадка РОСРО, которая была местом выработки решений, стала местом их протаптывания. Министр занял великолепную кокетливую позицию, сказав, что хочет быть интегратором и не хочет быть законодателем.

Но слова расходятся с делом. Если почитать, например, последнее Постановление Министерства образования и науки РФ от 21 января о стандартах в сфере профессионального образования, то можно увидеть, что приняты новые правила утверждения стандартов: ПТУ и ссузы оставлены без денег и права участвовать в разработке профессиональных стандартов. То есть Министерству безразлично не только мнение сообщества, но и мнение регионов.

Если бы Министерство образования и науки России хотело быть интегратором, то тогда мы бы все вместе участвовали в выработке решений. Надо перешагнуть через собственное самолюбие и попытаться сделать общее конкретное дело, и министру не на словах, а на деле выступить интегратором».

Затем слово взяла **И.В. Абанкина**, директор центра прикладных экономических исследований и разработок ГУ-ВШЭ: «Один из субъектов проблемы сегодня выпал из разговора: это сами учащи-



еся. Конечно, ребята могут отвечать за себя и свою будущую судьбу сами. Однако мы не можем предложить им академического самоопределения, индивидуализации обучения, возможности выбора в стенах основной школы.

Школьникам все навязывается, все находится в рамках строгих ограничений. Для них не оставлено возможности в течение четырех лет основной школы сделать свой главный выбор и обосновать его. В этом заключается одна из самых главных проблем.

У нас не говорят «учусь в школе», чаще услышишь «хожу в школу». Ребенок не может осмыслить, чему он научился за год, что умеет в сравнении с пятым, седьмым или восьмым классом. Да это и невозможно высказать. Если он умеет решать, скажем, сложные задачи по алгебре и геометрии, то это еще не показатель внутреннего роста школьника, истинной его результативности.

В школе действительно отсутствует та самая индивидуализация, о которой говорила Г. С. Ковалева. Она напрямую связана с результатами по исследованиям PISA. Это академическая свобода учащихся, их личный выбор в процессе обучения. Наши ученики не могут предъявить свои требования к учебному процессу или самоопределиться в нем. Как следствие — они не могут оценить результаты, которых достигли на каждом этапе своего обучения в школе».

С заключительным словом выступил **Я.И.Кузьминов**, ректор ГУ-ВШЭ: «На мой взгляд, «круглый стол» получился интересным. Я хотел бы только отреагировать на замечание А.И.Адамского относительно того, что в презентациях исследований PISA и TIMSS не было сделано выводов. Здесь собрались люди, которые способны самостоятельно сделать выводы. Задача, которую мы ставили перед коллегами, заключалась не в том, чтобы они нас познакомили со своими выводами, а чтобы они познакомили нас с материалами исследований. Мне кажется, эта задача вполне решена.

А выводы можно делать самые разные. Кто-то может сделать вывод, что нам и не надо менять модели нашей школы, а надо позаботиться об ее ресурсном обеспечении. Кто-то может сделать вывод о том, что параллельно мы должны реформировать организационный механизм — и я присоединяюсь к этому. Кто-то сделает вывод, что нам наряду со всем этим нужно формировать группы, которые будут заниматься стандартами нового поколения, ориентированными на то, чтобы учесть — подчеркиваю, не заимствовать, а учесть — положительный опыт стран, показавших лучшие, чем наши, результаты по международным сопоставлениям.

А как их учитывать? Мне исключительно понравилось высказывание министра А.А. Фурсенко относительно того, что надо традиции и накопленный потенциал российского образования уметь использовать в «мирных целях». Мы либо яростно защищаем российское образование с криком «Не подходи!», либо мы от него отмежевываемся. Ни то, ни другое неприемлемо.



Надо опираться на ресурсы российского образования. Ведь в нем три миллиона человек, которые в основном работают в рамках определенной образовательной парадигмы, и они что-то умеют делать. Нам надо внедрять новое или обновлять прежнее содержание, опираясь на то, что умеют наши преподаватели. Надо опираться на те разработки, которые есть в нашей педагогической науке и дорабатывать с помощью коллег из других, не образовательных секторов то, чего в нашем образовании нет. Это совершенно очевидно.

Мне кажется, что сегодня наш путь — это не копирование облегченной или проектной модели школы. Недофинансирование российской школы продлится еще минимум 10 лет, ресурсное отставание невозможно компенсировать за 2–3 года. Результата — новых кадров — раньше, чем через десять лет не будет.

Мы должны пытаться поддержать достаточно жесткую, обязывающую ученика модель образования. Потому что при переходе к новым эффективным технологиям, которые должны опираться на инициативу ученика и учителя — не имея при этом достаточных оснований считать, что у нас 80% учителей будут правильно использовать сейчас эти возможности — мы рискуем потерять всю нашу систему образования».