

НЕОЧЕВИДНЫЕ УРОКИ МЕЖДУНАРОДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ «PISA-2000»

22 января 2004 г. в Москве в Государственном университете — Высшей школе экономики состоялся Круглый стол на тему «Неочевидные уроки исследования PISA-2000». В дискуссии приняли участие специалисты по проблемам оценки качества образования.

Участники Круглого стола

Сабуров Евгений Федорович — научный руководитель Института развития образования ГУ ВШЭ.

Митрофанов Кирилл Германович — эксперт НФПК, заместитель директора Центра социально-экономического развития школы ИРО ГУ ВШЭ.

Найденова Наталья Николаевна — руководитель компьютерного центра Института теории образования и педагогики. Национальный координатор по выборке и анализу данных исследования PISA.

Поливанова Екатерина Николаевна — ведущий научный сотрудник Психологического института РАО, эксперт проекта «Разработка и апробация основных направлений перехода на новые образовательные стандарты на основе компетентностного подхода».

Ковалева Галина Сергеевна — заведующая Центром оценки качества образования Института общего среднего образования РАО. Национальный координатор исследования PISA.

 К.Г. Митрофанов

Я предложил бы для обсуждения на этом Круглом столе три блока вопросов. Первый блок вопросов — насколько можно доверять результатам исследования PISA, насколько они правдивы для российской аудитории? Второй блок вопросов — о чем говорят результаты, показанные российскими школьниками в исследовании PISA. Как можно проинтерпретировать полученные результаты и что происходит в других странах, участвовавших в исследовании PISA. И третий блок — что можно в этой ситуации сделать в России.

 Г.С. Ковалева

Результаты исследования PISA стали неожиданными для многих специалистов, занимающихся проблемами общего образования.

Исследование PISA было первым среди других международных исследований качества общего образования, проводимых в России, которое вызвало достаточно противоречивые суждения и реакции среди тех, кто знакомился с российскими результатами.

Российские школьники 15-летнего возраста продемонстрировали очень низкие результаты в области чтения и понимания текстов разного стиля и жанров (27–29-е место из 32 стран), а также математической и естественно-научной грамотности, которая оценивалась в процессе решения различных проблем (чаще всего, взятых из повседневной жизни) средствами математики или естествознания (21–25-е место по математической грамотности и 26–29-е по естественно-научной грамотности).

Возникновение противоречивых суждений может быть объяснено с учетом объективных и субъективных аспектов рассматриваемой проблемы: объективности полученных результатов и их субъективного восприятия.

Недаром среди вопросов, поставленных Кириллом Германовичем, первым был: правдивы ли результаты?

Объективность полученных результатов может быть доказана данными других исследований и лучше не международных. Результаты каких исследований могли быть использованы для сравнения в 2001 г., когда появились первые результаты исследования PISA?

Как известно, в России отсутствует система мониторинга качества образования. Долгие годы мы не оценивали регулярно результаты работы российской школы, а следовательно, российское общество не получало информации о реальных учебных достижениях российских школьников. Эпизодически проводились срезные работы Министерством образования и Российской академией образования, а последние 15 лет по инициативе Российской академии образования, но не на регулярной основе начали проводиться и международные исследования.

Первые результаты, свидетельствующие о низком уровне математической и естественно-научной грамотности выпускников средней школы, были получены в международном исследовании TIMSS¹ 1995 г. Но эти результаты не были широко известны в стране, а те, кто и знал о них, воспринимали как более надежную информацию данные о других наших блестящих результатах, показанных выпускниками школ, которые изучали углубленные курсы математики и физики (российские школьники вошли в лидирующую группу стран мира по математике и физике), и о хороших результатах (выше средних международных) учащихся 7–8-го классов по математике и естествознанию. О низком уровне математической и естественно-научной грамотности упоминали лишь в связи с необходимостью усиления практической направленности школьных курсов. Исследований в области чтения до 2000 г. не проводилось.

Субъективность восприятия результатов исследования PISA связана с тем, насколько хорошо мы знаем реальную ситуацию в российской системе образования, насколько мы готовы обсуждать недостатки российской школы, на которые указывают нам извне по результатам международного исследования.

Долгие годы в отсутствие необходимой информации складывалось всеобщее мнение о самой лучшей в мире советской школе, о самой читающей и образованной нации. Результаты исследования PISA выявили весьма низкий уровень функциональной грамотности наших школьников. И это не соответствовало нашим ожиданиям и пониманию того, каковы мы как читатели и как учащиеся, потому что с чтением связана вся система обучения.

С 2001 г. мы начали проводить систему замеров на больших выборках в рамках мониторинга эксперимента по модернизации структуры и содержания общего образования и в рамках единого государственного экзамена. Были получены результаты, коррелирующие с данными исследования PISA. Например, в 2001 г. было зафиксировано, что около половины десятиклассников экспериментальных школ (из 43 тыс. учащихся из более 1500 общеобразовательных учреждений 65 регионов страны) испытывали затруднения при анализе научно-популярных текстов, а также текстов делового и публицистического стиля, предложенных в работе по русскому языку. Только около трети десятиклассников продемонстрировали умения анализировать текст, приведенный в работе по обществознанию,

¹ Исследование TIMSS — третье международное исследование в области математического и естественно-научного образования (Third International Mathematics and Science Study).

оценивать социальные факты и явления, а также высказывать собственное мнение в связи с прочитанным текстом.

По данным единого государственного экзамена 2003 г. по русскому языку около 50% учащихся не владеют навыками рационального чтения, затрудняются при интерпретации содержания текста, при проведении языкового анализа текста, не умеют ясно и точно выражать свои мысли в письменной форме. Можно привести и другие данные, показывающие наличие серьезных проблем в области чтения.

 К.Г. Митрофанов

То есть получается, что на самом деле результаты валидны, сопоставимы статистически с российской выборкой.

 Г.С. Ковалева

Да, Вы правы, это так по многим позициям, а именно: низкому уровню сформированности умений работать со средствами информации и с текстом как основным средством информации, низкому уровню сформированности коммуникативных и общеучебных умений, которым в нашей школе не уделяется достаточного внимания.

Второй пласт результатов, которые высветило исследование PISA, — это нацеленность российского образования на передачу и воспроизведение большого массива знаний и, следовательно, на подготовку энциклопедически образованного выпускника. Для нас энциклопедичность всегда была важным параметром образованности, мы оценивали человека по тому объему знаний, которым он обладает, а не по тому, как он применяет эти знания в различных ситуациях.

Наши школьники демонстрируют очень высокие результаты в воспроизведении тех фактов и явлений, которые изучаются в школе, и не уступают учащимся других стран по применению этих знаний в ситуациях, близких к учебным. А исследование PISA высветило несколько другой аспект: не просто применение знаний в ситуации, близкой к школьной, а применение знаний в ситуации, абсолютно не связанной с учебным контекстом. Например, ученику нужно было решить задачу, рассмотрев ситуацию, не связанную напрямую с учебным предметом, скажем, математикой. Для решения задачи он должен был в начале математизировать предложенную ситуацию, создать математическую модель этой реальной ситуации, а потом решить. Причем решить не исходя из того, что он точно знает («а, это задачка по геометрии, я использую теорему Пифагора»). Ему надо было бы понять, к чему это относится, методом проб и ошибок найти решение проблемы. Кроме того в заданиях либо присутствовали лишние данные, либо отсутствовали необходимые. И ученик должен был отбросить ненужные данные и привлечь (активизировать) необходимые знания для решения задачи.

Иногда в рассматриваемой ситуации ученик должен был принять ту или иную позицию и решать проблему с учетом выбранной позиции.

К сожалению, в рамках широкомасштабного эксперимента, единого государственного экзамена мы этот факт не наблюдаем, потому что не можем предложить ситуацию, явно не связанную с тем, чему обучали в школе или с тем, что требуется на вступительных экзаменах в вузы, поскольку на ЕГЭ решается судьба ребенка. Но в тесты повышенного уровня, направленные на отбор абитуриентов в вузы, мы начали включать в небольшом количестве задания нового типа, например, по истории — на высказывание собственной точки зрения или на оценку альтернативных явлений. Только около 10% выпускников, сдававших единый экзамен по истории в 2003 г., смогли правильно ответить на вопросы такого типа.

 К.Г. Митрофанов

Вы хотите сказать, что наши школьники и не приступают к таким вопросам?

 Г.С. Ковалева

Или не доходят до конца. Только 7% полностью решают все задания в тесте. И последнее — о более тонких пластах или о факторах, которые не связаны с содержанием образования.

Это учебный процесс и формирование учебных стратегий, т.е. познавательных умений: умения работать с учебным материалом, умения его анализировать. В исследовании PISA дополнительно к тестам на математическую грамотность и естественно-научное чтение учащимся давали анкеты. Среди них была анкета на учебную компетентность, в которой задавался такой вопрос: «Согласен или не согласен ты со следующими высказываниями?» Высказывания касались выбора между стратегией заучивания (например: «Если мне нужно выучить какой-то материал, то я учу до тех пор, пока все не выучу») и ориентацией на построение связи нового материала с уже изученным в рамках других предметов или с опытом ученика, т.е. на установление прочных уже связей. И что высветилось? То, что в России доминирует стратегия, ориентированная на память, и считается нормальным именно запомнить, а не использовать новые знания более активно. Наша система ориентирована на пассивное восприятие учебного материала, механическое запоминание, а не на активное его использование.

 К.Г. Митрофанов

У нас есть отдельные исследования по отдельным выборкам, по отдельным проблемам?

 Г.С. Ковалева

Это так, проводятся отдельные исследования, но отсутствует государственная система контроля или управления качеством образо-

вания. Она сейчас создается, и единый государственный экзамен способствует этому. Государственная система контроля или управления качеством образования должна будет включать мониторинг качества образования, т.е. регулярного слежения за системой образования и получения информации о ее функционировании.

 К.Г. Митрофанов

Спасибо. Галина Сергеевна презентовала основные результаты исследования. Может быть, имеет смысл сейчас уточнить отдельные аспекты, на которые стоило бы обратить внимание.

 Е.Н. Поливанова

То, что у нас проводятся какие-то спорадические исследования, — замечательно, но вопрос в том, есть ли у нас система собственно государственного сбора информации. Ее нет. Поэтому я хотела бы посмотреть на это несколько с другой точки зрения. Первое — в продолжение темы о создании системы мониторинга. Мне кажется, серьезно говорить о мониторинге можно и нужно при условии, что создается или будет создаваться система *управления* образованием. Сегодня есть руководство или администрирование. Для управления нужна информация, на основании которой это управление возможно. Информацией являются некоторые совершенно объективные данные. Понятно, что привычные экзамены, тем более устные, дают необъективную информацию. Как только возникла проблема создания системы управления, возникла необходимость информации. И PISA стала таким поставщиком информации.

Когда я в 2003 г. слушала Майкла Барбера¹, что меня поразило? В Англии создана государственная система регулярного тестирования детей по возрасту, именно как особая форма сбора информации. Она позволяет обнаруживать «узкие места», поскольку это еще и система дифференцированной оценки результатов. Например, имея результаты по итогам тестирования, можно выделить социальные группы, которые «проваливаются», можно выделить наиболее слабые сферы достижений. И система управления образованием строится таким образом, чтобы ликвидировать эти пробелы. Обнаружили проблемы с грамотностью — стали вкладывать деньги именно в это, а не просто улучшать учебники. И более того, проверять все инновации — насколько они позволяют решать именно эту проблему. Это первый тезис, который, мне кажется, надо держать в голове, потому что понятно, что с закрытыми глазами управление образованием существовать не может.

Второе. Необходимо перейти к понятию *результативности*, потому что в советской системе проблема результата образования, в

¹ Майкл Барбер — советник премьер-министра Великобритании Тони Блэра по вопросам образования.

общем, не стояла. Видимо, она и в других странах когда-то не стояла. Что такое результат образования? Я очень банально отвечаю на этот вопрос: то, что остается, когда все забыто. А что остается? Некоторые способы действия, умение решать нестандартную задачу. Ребенок забыл информацию, но он научился некоторым способом действовать. Вы, Галина Сергеевна, говорите: «Он много знает, но он не умеет решать задачу». А я сейчас как психолог квалифицирую, ставлю диагноз: у детей не сформированы базовые формы мышления, потому что мышление — это умение решать задачу. Как только мы «отклеиваем» содержимое, т.е. тот материал, на котором происходит образование, от того, чему ребенок действительно научился, оказывается, что ничему не научился. Вот, как ни грустно, именно это и означают эти данные.

И PISA тоже нас заставила так или иначе ставить вопросы результата. Возможно, дело тут не в самой PISA — просто мы именно сейчас оказались готовы их услышать и понять.

Ну и, наконец, последнее, что мне тут хотелось бы сказать. У нас существует предметное образование, жестко предметное образование. Мы формируем предметные способы действия, т.е. ребенок умеет физически решать физическую задачу, он умеет химически решать химическую задачу. И то, что в его сознании, будем надеяться, остается после школы, — это некоторые смычки между материалом и способом действия по отношению к нему. Увидел химическую формулу — значит, сразу в голове выскочило то, что с этим нужно делать. Эти предметные способы формируются, а универсальные способы действия — нет. Складываются *реактивные* формы: узнал физическую задачку, сразу вспомнил, и шарит по «карманам»: где у меня физические действия? Нашел — повезло — решил. А субъектная способность — ставить цель, искать и пробовать способы ее достижения — не формируется. А эта субъектная способность уже 300 лет как называется «мышление». Вот и получается, что мы его не формируем. И PISA при всей своей простоте и прозрачности так ненавязчиво, интеллигентно это продемонстрировала.

И еще, к вопросу о мифах. Ведь очень парадоксальная вещь получается: главный аргумент против того, чтобы серьезно относиться к результатам исследования PISA — наши дети побеждают на международных олимпиадах. Это что значит? Это значит, что у нас *элитарное* образование. А то самое *эгалитарное*, которое строили 70 или 80 лет, его не построили, как выяснилось. То есть те дети, которым удастся чему-то научиться, составляют, может быть, 40%, может быть, 30%, я не знаю, но это точно не 80%.

К.Г. Митрофанов

По итогам PISA — 3%.

Е.Н. Поливанова

Они — замечательные, они потом востребованы во всем мире, их дипломы могут быть конвертируемыми. А основная масса? И в этом смысле миф не только о качестве нашего образования, но и о его демократичности тоже на самом деле развеян.

Н.Н. Найденова

Я хочу остановиться на целях исследования, потому что PISA помимо того, что проверяла компетенции в чтении, математике, научных дисциплинах, главной своей целью ставила следующие: проверить, оценить и измерить способность этих 15-летних учащихся жить в современном технологичном, информационном и, главное, меняющемся мире, т.е. способность этих детей обучаться самим. Те, кому сегодня 15 лет, через 25 лет будут определять базис производительных сил в стране. И если мы сейчас имеем детей, которые в принципе неграмотны, то какими они будут через 10 лет, какими они будут рабочими, инженерами и т.д. Важно заметить, что PISA не анализирует 5% самых слабых учащихся и 5% самых сильных. Мы строим шкалу только 90%-й средней группы. И результат исследования PISA как раз показал, что если мы вытягиваем среднее звено в своей школьной системе, это приводит просто автоматически к повышению эффективности работы всей системы образования. Об этом говорит опыт Финляндии. У них в сильнейшей группе 18% детей, а у нас, простите, 6%. То есть в 3 раза больше у финнов детей в той группе. Говорят, что финны никогда не побеждают на олимпиадах. Безусловно, потому что ориентация Финляндии была на то, чтобы вытянуть среднее звено.

Правдивы ли наши результаты?

Цель нашей школы отличается от цели PISA. Мы как раз не учим тому, чтобы ребенок потом в своей жизни без конца обучался. А ведь даже если он пришел на конвейер простым рабочим, он должен уметь читать инструкцию, понимать ее и уметь выполнять.

Давайте честно говорить, что записанного в Конституции «равного права на образование» фактически у нас нет. Потому что начиная с 1991 г. любое международное исследование на представительной выборке однозначно показывало, что результаты учеников сельских школ всегда ниже. Значит, на селе дети просто не получают такого же образования, как в городе. Результаты учеников гимназий и «углубленных» школ, безусловно, выше. PISA — первое исследование, в котором не только школы участвовали, но и ПТУ, и малокомплектные школы. Если мы сравним его с исследованием TIMSS, то в исследовании TIMSS количество малокомплектных школ

совершенно непредставительно, а в исследовании PISA выборка более структурно представительна. Поэтому и результат ниже, да еще 32 страны — экономически развитые, а в исследовании TIMSS мы видим такие страны, как Кипр и др., поэтому там средний уровень ниже.

На мой взгляд, безусловно, результаты правдивы. Я ездила во много школ, в том числе и в сельские, и в городские, проводила дополнительные интервью помимо анкет PISA с разными детьми, просто разговаривала. Что интересно? Все дети, которые остались на это интервью со мной, все как один сказали, что тест простой, сложности они не испытывали. Всем все понравилось, и все были уверены, что они выполнили его хорошо. А потом возник этот результат, означающий, что они понимали все не так.

Теперь, что значит занятое место? Ни о чем не говорит, что место 27-е или 28-е. Целая группа стран показали равный с нами результат. Таких стран, которые примкнули к нашим результатам, к сожалению, мало. Что значит сравнение с результатами других стран? Мы сейчас говорим: эти тесты были не для нас, они не отражали нашу систему, там слова и имена другие, и пр. И мы таких задач не решали. Но ведь и все страны были в такой же ситуации. Практически нет стран, в которых «такое» образование. Это высветило следующее: во многих странах существует, например, такая специальность, как учитель чтения. И это как раз в странах, показавших высокие результаты. И как следствие в России возникла соответствующая идея в Ассоциации библиотекарей, Российская республиканская библиотека провела совместную конференцию с Ирландией, Великобританией, международная организация по чтению интенсивно подключила Россию, и сейчас библиотеки занимаются тем, как усовершенствовать чтение и повлиять на школу. С чем они сейчас сталкиваются? Что школы не дают отклика. Понимаете, обязательно должен быть отклик. Если его нет, то, наверное, все бессмысленно. Бессмысленно проводить исследования PISA, TIMSS, любой мониторинг, может быть, даже и ЕГЭ вводить, если нет отклика.

Что же нужно делать с чтением? Мне кажется, должен быть такой человек в школе, который за это отвечает. У нас ведь предмет «чтение» есть только в начальных классах и направлен оно исключительно на одно — на скорость чтения. А что такое литература в 9-м классе? Если ребенок ответил в соответствии с учебником, он получил хорошую отметку. А если он сказал не так, например, говорит, что Толстой — плохой писатель, он получит «два». Может быть, надо подходить и к оценке по литературе немножко по-другому? Воспитывать желание высказаться по-своему, воспитывать креативность не только в математике. С математикой у нас действительно лучше,

чем с другими предметами, потому что там нужно решать, а это значит головой думать. А с гуманитарными предметами, с той же историей... Ну что может дать при отборе в вуз вопрос: «В каком году отменили крепостное право?» Да ничего — только сам факт, знает человек это или не знает. На мой взгляд, у PISA более разумные задания. Если, кстати, взять московские школы, выбрать их результаты из исследований PISA и построить градиент по ним, то он уже чуть выше международного среднего.

Какой еще результат по России интересен? Всегда в любой стране задания на воспроизведение выполняются легче, на интерпретацию — чуть хуже, а задания, которые требуют специального обоснования и привлечения знаний со стороны или из других предметов, выполняет меньшее число детей. В России вдруг вытягивается вверх интерпретация. Кажется, почему вдруг такое отличие от других стран? А потом понимаешь: как мы обучаем, так оно и есть. Все наше обучение направлено именно на интерпретацию, в том смысле, что не нужно своего мнения, а ты прочитай и расскажи, какой там образ плохой — хороший, т.е. опять воспроизведи чью-то оценку, но не свою.

И еще один момент. Доступны ли у нас в России данные для любого исследователя? В Интернете сделан целый портал по итогам исследования PISA. Каждый месяц в этом портале вешают задание типа тех, что были в исследовании PISA, ты их можешь переводить на свой язык, пробовать и т.п.

PISA отличается от других исследований. Отличается объективностью своих измерений и скрупулезностью вычислений. Если говорят, что там 420, то оно и есть 420, а плюс-минус дает стандартную ошибку. Ну а как мы с вами делаем в ЕГЭ? Мы делаем не так. Мы с вами сразу говорим: 80% — и ты прошел, а если посчитаешь стандартную ошибку, то там пройдут все, у кого 60%, потому что это практически равный результат. Мы по-прежнему сравниваем на глаз. Мы говорим: этот регион лучше, этот — хуже. Так мы видим. А ты докажи, что он лучше и хуже, измерь, покажи. Этого мы не делаем, а это следует делать.

К.Г. Митрофанов

Один из главных пунктов критики проведения и результатов исследования PISA в России связан с невозможностью расстаться с некоторыми мифами. И вопросы о невалидности, о некорректности, о выборке возникают у очень многих людей, которые в первый раз сталкиваются с результатами этого исследования. Надо сказать, что инструментарий PISA на порядок корректнее, на порядок объективнее, нежели целый ряд наших внутренних инструментов. Совершенно очевидно:

результаты значимы. И поэтому к ним имеет смысл относиться прежде всего конструктивно.

Что значит занятое Россией место? В глобальном масштабе оно значит лишь одно — что бренд российского образования не конкурентоспособен. Я рассматриваю вывод о неконкурентоспособности наших 15-летних детей в логике того, что происходит на уровне высшего образования. Происходит отказ от признания наших дипломов в странах третьего мира. Даже элитное московское образование теряет свои международные позиции.

Следующий вопрос, который для меня значим. Если сравнивать себя с другими странами в глобальном масштабе, что это означает? Это означает несколько любопытных вещей. Так, последние 15 лет наше образование, образно говоря, стоит «враскорячку». Это проявляется на уровне целей, на уровне представлений о желаемых результатах образования. Мы продолжаем тянуть старую песню о лучшем в мире предметном образовании, одновременно говорим о гуманизме и «обучении для жизни», ставим воспитание в образовательных целях на первое место, не понимая (или не желая задуматься), что все это — различные языки описания целей. Кроме того, о целях образования теперь стали говорить на языке экономической и управленческой, менеджерской эффективности. Активное внедрение прагматики в образование — характеристика времени. На уровне сравнения с результатами других стран имеет смысл выделить еще одну интересную тему: у нас другой язык для описания успешности. Формат успеха там другой, и описание того, кто успешен в обучении, тоже другое. Это не тот, кто угадал правильный ответ, а на самом деле тот, кто заявил собственную аргументацию. Получается так, что успешность определяется по иным критериям, чем у нас. Это вновь завязано с целями обучения.

И еще очень серьезный вопрос — о мотивации. Что задает мотивацию в тестовом задании? Инструкция, позиция взрослого, который в устной форме или невербально задает некоторые смыслы. А также — общая социальная рамка. К примеру, в Японии соревноваться и быть первым — значимо. Ситуация на самом деле возникает очевидная: зачем нашим детям эти международные исследования? Только два типа мотивации у них работают: послушание (на уровне 15-летних условность этой мотивации очевидна, но она все равно работает, потому что наши школьники послушные) и интересность задач. Другие типы мотивации не работают.

дальнейшего продвижения. Он видит значение любого теста: оно связано с будущей успешностью, например при интервью в ситуации устройства на работу и т.п. Внутренняя конкуренция даже с самим собой, в конце концов. Для нашего ребенка его отметка по этой самой литературе, которую поставила ему его учительница (к которой он весьма критичен), совершенно «по барабану». Это надо иметь в виду. Особенно для 15-летних: успешность в данном месте его образовательной траектории (в частности, при тестировании) для него никак не связана с его жизненной успешностью. В противоположность западной ситуации, когда эта траектория выстраивается как преемственная.

На самом деле для 15-летних детей, если вдуматься, ситуация соревнования — «а я смог», «а я лучше всех» — при хорошей постановке дела могла бы работать гениально. А у нас не работает. Это общая проблема немотивированности образования в целом, особенно в основной школе. Поэтому и тестирование как элемент образования также не мотивировано.

К.Г. Митрофанов

В тестировании проявились еще некоторые очень любопытные особенности российского образования. Ученики по-разному читают разные тексты и маркируют их по-разному. И если посмотреть результаты и попытаться анализировать их блочно, это совершенно очевидно. Предметное действие сформировано, и наш ученик отказывается физический текст рассматривать как текст и его интерпретировать, а художественный текст он отказывается видеть как информационный и выделять там детали. Более того, он отказывается геометрическую задачу решать алгебраическим способом, а для решения химической задачи использовать математические методы — он просто не понимает, как это и зачем это. Вторая вещь, которая очень важна, — ученики отказываются решать то, что обозначено как *трудные* вопросы. Трудные становятся для наших детей супертрудными. И это означает провал. Почему? В этом надо долго разбираться. Мне кажется, что это из серии мотивации. Это из области преодоления.

Наши дети совершенно очевидно хуже, чем в других странах, выполняют задания, где требуется привлечение дополнительной информации. Одно из наблюдений: первой страничкой тетради заданий, где формулы, никто не пользуется. Они ее пропускают, потом просто-напросто забывают. Не нужно им это, потому что есть жесткий запрет «нельзя пользоваться ничем». Хотя в конце есть вопрос: «пользовался ли ты калькулятором?», т.е. можно было пользоваться.

Наши школьники не воспринимают инструкции, т.е. они не выстраивают тест как общую задачу — целиковую, стратегическую и системную, а рассматривают его как последовательность, как в задачнике, как в домашнем задании «сделать все!». Внимательно инструкцию не читают. Смотрят только на уровне «а, мне все понятно, вперед, бежим дальше».

Г.С. Ковалева

Проводящий тестирование вместе с учащимися разбирает эту инструкцию, читает ее и рассматривает все вопросы.

К.Г. Митрофанов

Проблема в другом — они это принимают как объяснение учителя, которое *лишнее*. А в ситуации, когда они сами читают, они ее пробегают глазами, у них не возникает вопросов о собственных правах, об ограничениях.

На мой взгляд, стоит еще раз удариться в частности и попытку вычленения отдельных особенностей нашего образования, которые проявляются в исследовании PISA. Общие данные очень важны. Они очень важны для принятия «политических» решений в области дидактики. В области методики, на мой взгляд, очень важны детали.

Е.Н. Поливанова

Есть большое искушение двигаться путем частных решений. Например, обнаруживаем, что наши дети не могут составить текст на 150 слов. И сразу же начинаем учить их составлять такие тексты. Нашли еще какую-то «дырку» — учим этому. С точки зрения эффективности в обследованиях, может быть, и сработает. Такой парциальный подход, конечно, не вреден. Но принципиально, на мой взгляд, то, что PISA заставила нас обратить внимание не на отдельные недочеты, а на системные проблемы образования. И системность этого отставания не будет компенсирована никакими парциальными вливаниями. Это порок на генетическом уровне, его отдельными шагами нельзя вылечить. Однозначность, четкая связь вопрос — ответ, т.е. абсолютно предметный тип обучения — родовая характеристика нашего образования.

Тот микроанализ, который мы сейчас проводим в отношении заданий PISA, важен потому, что именно такие конкретные дефициты и понятны педагогу. Когда мы просто говорим, что по международному исследованию мы заняли 28-е место, то мало кто обращает на это внимание, дескать, PISA не то меряет, задания плохо адаптированы и т.д. — это реакция известная. Когда мы начинаем конкретно показывать, где эти локальные дырки, то педагогическая общественность достаточно адекватно реагирует. Они это видят, они это понимают, и в этом смысле такой микроанализ очень важен.

Е.Ф. Сабуров

Я не педагог и не тем более не специалист по PISA, поэтому я смотрю на все это со стороны. Сегодня я выступал перед региональными журналистами по совершенно другой теме, но зашла речь об образовании, и я упомянул о результатах исследования PISA, о которых Кирилл Германович мне рассказал. Это не вызвало никакого удивления, что вызвало удивление у меня. Слушатели начали говорить, что да, люди не умеют читать газету, они не понимают, о чем там написано, и что это довольно распространенное явление. Если же мы сейчас будем говорить об элитных заведениях, то для меня правдивость PISA была подтверждена рассказом, который я услышал от профессора филологического факультета МГУ. На вопрос, воевал ли Лев Толстой, студенты ответили, что да, воевал. Профессор спросила их, на какой войне он воевал? Они ответили, что, конечно же, 1812 г. Когда же она путем наводящих вопросов как-то выяснила, что все-таки он воевал на Крымской войне, то услышала совершенно удивительную реплику относительно того, что «он прогнал татар, а теперь они возвращаются». Это студенты-филологи третьего курса. Эта каша из знаний в голове и неумение логически мыслить. Моей дочери, которая тоже филолог, я рассказал этот случай. Она мне ответила еще удивительней: «Ну, это я не понимаю, кто отвечал. Толстой же относится ко второй половине XIX в.». Это уже какая-то сообразилка. Что касается русской истории: надо ли знать, что отмена крепостного права произошла в 1861 г.? Наверное, надо знать, но не в смысле даты, а в смысле соотношения с другими событиями, хотя бы с той же самой Крымской войной.

Вернемся к журналистам. Они не знали о PISA и, естественно, заинтересовались, начали спрашивать, что это такое и где можно с этим ознакомиться. Я спрашивал о PISA и немецкого журналиста, который работает много лет в России и занимается совершенно другими делами. Он разразился речью на полчаса. Он все знал. Он говорил: «Это наш национальный позор, но мы уже приняли меры». И он даже провел некоторый анализ, сказав, что это связано с тем, что немцы слишком большой упор сделали на социальное равенство, что из-за этого нет гонки, т.е. сходно с тем, что здесь говорил о мотивации и конкурентности, что это общая проблема страны, что Германии надо становиться либеральнее. И это не проблема образования, это проблема страны в целом. Я бы хотел когда-нибудь услышать от нашего журналиста хоть что-нибудь подобное.

Г.С. Ковалева

Для ответа на эту группу вопросов интересно ознакомиться с тем, чем объясняются высокие результаты отдельных стран и что принимается в странах, имеющих более низкие результаты.

Страны, имеющие самые высокие результаты (Финляндия, Корея, Япония, Канада), проводят политику обеспечения социального равенства в получении полноценного образования (отсутствует сильная стратификация школ). В мире наметилась тенденция повышения качества образования при обеспечении равного доступа к полноценному образованию, особенно для детей из семей с низким социально-экономическим статусом. Для обеспечения высоких результатов всех школ в этих странах ведется целенаправленная работа по выявлению школ с низкими результатами и организации дополнительной помощи им.

Большинство стран, имеющих высокие результаты, уделяют большое внимание качеству обучения при обеспечении автономии школ в организации учебного процесса и использовании ресурсов.

Как было заявлено на международном симпозиуме по распространению и использованию результатов исследования PISA, оно всколыхнуло мировую систему образования и учителей. Симпозиум показал, что во всех системах образования идут преобразования разной глубины, однако задачи повышения качества образования и обеспечения равного доступа к образованию для всех слоев общества ставятся и решаются везде. Во многих странах принимаются меры по все более широкому охвату детей образованием (Германия, Испания, Италия, США, Финляндия и др.), изменению стандартов, методик, учебных планов, программ (Германия, Япония, Италия и др.), усовершенствованию или созданию системы оценки качества образования (Германия, Италия, Финляндия, США, Швейцария, Япония), усовершенствованию системы подготовки и переподготовки учителей (практически все страны), улучшению взаимодействия школы и семьи, школы и социальных институтов (Германия, США). Усиливается внимание к системе дошкольного образования (Великобритания, Германия, Испания и др.).

Компетентностный подход в образовании признан перспективным для совершенствования содержания образования.

Значительное внимание уделяется расширению научных исследований в сфере образования по направлениям оказания помощи учащимся с низкими результатами, поддержки одаренных учащихся, формирования основных ценностей и отношений, мотивации учения и вовлечения учащихся в образовательный процесс, концепций «хорошего управления» школами и эффективности образования.

Как видно, официально страны заявляют о необходимости изменений в системе образования и начинают эти изменения.

Ряд стран, например Германия, начали серьезно изучать, что произошло в 2000 г., почему результаты немецких школьников оказа-

лись ниже ожидаемых. 2003 г. показал, что немецкие специалисты параллельно с инструментарием PISA создали свой национальный инструментарий, дабы перепроверить полученные в исследовании PISA результаты. Это сделано именно для того, чтобы определить направления реформирования системы. Для них этот вопрос неоднозначен.

Как видите, выделились некоторые позиции, противоречащие тому, что происходит в России. Например, большинство стран заявило о необходимости специальной целенаправленной работы с учащимися, показавшими низкие результаты, о необходимости выделения этой группы учащихся и оказания им помощи. В России в рамках единого государственного экзамена наметилась другая тенденция: выявляются «сильные» и «слабые» школы; «сильные» поощряются, а «слабые» наказываются. В других же странах делается обратное. Выявляются «слабые», и для них организуется целенаправленная помощь, осуществляются переподготовка учителей, финансирование, усиление материального обеспечения.

Важным для нас является факт, что наиболее высокие результаты были достигнуты странами, которые обеспечивают равные возможности для всех учащихся. Вводя профильное обучение, мы стремимся к дифференциации, к разделению детей по их интересам и способностям. Однако в Финляндии целенаправленно проводится политика обеспечения равных возможностей для учащихся: одно из направлений реформирования школы — создание обязательной единой программы для всех учащихся с дополнительным обеспечением индивидуальной траектории развития.

Я согласна с Екатериной Николаевной, что исследование PISA подняло системные вопросы, хотя эти системные вопросы ставились еще с 1991 г. Но PISA была услышана. Общество созрело для восприятия результатов исследования PISA, которые требуют действительно серьезных системных изменений не только в образовании, но и в отношении общества к системе образования.

Большой вклад PISA в развитие системы образования заключается в том, что она поставила вопрос, тому ли мы учим, так ли мы учим и как поднять общий уровень образования?

К.Г. Митрофанов

Но ведь общество на самом деле и не знает про PISA. Об этом знают управленцы, об этом знают специалисты — и все. Такой заинтересованности, как у немецкого журналиста, о котором говорил Евгений Федорович, у российских журналистов нет. Ведь те же региональные журналисты в первый раз услышали о PISA, но результатам не удивились, их это не тронуло. Похоже, ничего другого они и не ожидали услышать.

Г.С. Ковалева

Об этом я и говорю — отношение к образованию в других странах сильно отличается. Государство само решает вопрос о необходимости тотального информирования населения о состоянии образования. Регулярно выпускаются сборники, регулярно проводятся обсуждения, у нас этого нет. Мы всегда приглашали журналистов от основных каналов. А кто приходил? В основном приходили «Советская педагогика», «Учительская газета», да еще два-три журнала, которые потом давали небольшие статьи. Из средств массовой информации никогда не приходили. Нет государственной политики распространения результатов.

Гениальный ход был, когда журналистов посадили решать задания ЕГЭ. А почему их нельзя посадить и предложить им порешать задачки PISA? А потом — новый вариант ЕГЭ, чтобы они порассуждали на тему, что в мире делается, а что у нас.

К.Г. Митрофанов

Есть два типа целей, которые можно ставить в связи с PISA. Первый тип цели — это решение проблем по подготовке к исследованию PISA 2009 г., потому что к исследованию 2006 г. мы уже опоздали. Второй тип цели — это системные изменения. И это более серьезный разговор.

На мой взгляд, то, что напрямую сейчас не может быть сделано в образовании, может быть сделано вне отрасли образования. Кто может быть заинтересован в распространении, в информировании, в адаптации иных типов задач, не характерных для российского образования? Во-первых, журналистское сообщество, которому нужны «жареные» факты, и с ним нужно работать. И один из вариантов — действительно предложить им порешать задачки PISA. Нормальный разговор был бы после этого, человеческий, а не крик по поводу того, что министерство губит Россию, как сейчас в газетах пишут. Кроме того, явным потребителем задач «а ля PISA» являются рекрутинговые и кадровые агентства, которые существуют и на уровне муниципалитетов, и на уровне бизнеса, потому что вопрос об инструментарии отбора — это их вопрос. Важнейшим в этой ситуации союзником может стать организация «Педагогика для взрослых», где идет переподготовка, переквалификация. И третье — это экспертное сообщество, которое должно заниматься аналитикой и всеми теми вопросами, о которых мы сегодня говорили. На самом деле это задача для экспертного сообщества, причем не обязательно образовательного экспертного сообщества, потому что вопросы кадров и вопросы выбора, отбора наиболее остро стоят в других отраслях. А внутриотраслевые вещи — это на самом деле, вопросы инвентаризации, наведения порядка, сертификации, аттестации и вытягивания среднего звена, уп-

 Е.Ф. Сабуров

правления, но отнюдь не развития. Бессмысленно от Министерства образования ожидать, что оно само себя изменит.

Вообще в Европейской хартии написано, что образование не должно быть делом системы образования, и систему образования никогда нельзя обвинять в том, что что-то плохо с образованием. Если плохо дело с образованием, то виновато в этом все общество, а не органы управления образованием. Поскольку все европейские страны подписали это замечательное утверждение, то, значит, вообще говоря, — прекращаем критику Министерства образования, начинаем критиковать общество. Отсутствие общественного сознания в области образования — это, конечно, тяжелая вещь. Но здесь же опять возникает вопрос, который вы обычно и ставите. А мотивация-то у общества есть? Или нет?

Такое впечатление — нет, по очень многим направлениям. Я недавно присутствовал на конференции «Народной ассамблеи» (это все общественные организации). Говорили об отказе от призыва в армию, о переходе на контрактную систему. Люди, которые этим занимаются, сказали, что это, на самом деле, никого в стране не интересует, кроме мам, у которых дети подошли к призывному возрасту. В таком состоянии, конечно, общество нормально жить не может. А уж система образования — это еще хуже, чем армия. Должна ли быть здесь государственная политика? Наверное, должна, но госполитики никогда не будет, пока общество не заставит органы управления ее каким-то образом проводить. Мотивация отдельных структур в обществе — рекрутинговых агентств, бизнеса, я думаю, очень слабая и очень узко направленная. Хотя заинтересовать их в этом можно. Можно заинтересовать и журналистов с помощью, так сказать, такого вот шоу с решением задач PISA. Наверное, можно, но какой итог? Вообще-то говоря, мне кажется, что педагогическое сообщество, если оно как-то возьмется за ум, то поймет, что требование повышения зарплаты не ведет к повышению зарплаты. А вот рекламирование своих результатов, своих успехов, своей *нужности* обществу — это эффективно. На мой взгляд, результаты PISA для педагогического сообщества — это замечательный способ потребовать внимания к себе, через нагнетание вопроса об ущемлении национального самолюбия. На это общество еще хоть как-то реагирует, хотя уже тоже вяло.

Пока в этом вопросе не будет заинтересованности общества, говорить о системном сдвиге в образовании невозможно. Системный сдвиг никогда, нигде не проводился управленческим решением. Министерство не может осуществить системный сдвиг, оно может

сделать отдельные улучшения, и то «через колено», потому что мотивации-то снизу нет. Что касается экономической необходимости в системном сдвиге в нашем образовании, то он, безусловно, необходим. Все эти разговоры о 3%, они в конце концов закончатся тем, что эти 3% просто уедут. Пока что очень мало кто уехал. Сегодня опасности особой нет, в отличие от того, что было раньше, но если не будет плавной линии перемен, если не будет понимания, то ситуация на самом деле станет катастрофической. Наша задача — озадачить педагогическое сообщество. Пускай думают.