

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

COMPARATIVE EDUCATION IN THE CONTEXT OF INTERNATIONAL COMPARATIVE RESEARCH

Батюкова З.И.

Ведущий научный сотрудник Лаборатории методологии
сравнительного образования Института теории и истории педагогики РАО,
кандидат педагогических наук, доцент

E-mail: itiprao@mail.ru

Batyukova Z.I.

Leading research scientist of Laboratory of methodology of comparative education,
Institute of the theory and history of pedagogic of the Russian academy of education,,
Candidate of science (Education), associate professor

Аннотация. В статье анализируется роль международных сравнительных исследований в развитии сравнительного образования; проанализированы некоторые особенности широко известного международного исследования ПИЗА; показано, что международные сравнения систем школьного образования становятся важнейшими источниками влияния на политику реформирования национальных систем образования.

Annotation. The paper analyses the role of international comparative research on developing comparative education. It also analysis the PISA findings as a significant source of influence on the policy of reforming national school education.

Ключевые слова. Сравнительное образование, международные исследования в образовании, ПИЗА, образовательная политика.

Keywords. Comparative education, international research in education, PISA, educational policy.

В педагогической науке уже сложилось понимание того, что проблемы обучения и воспитания представляют собой сложнейшую систему, и ее изучение непосильно для какой-либо одной единственной теории и методологии. В международных сравнительных исследованиях заняты ученые, представляющие широкое разнообразие современных научных знаний, теорий, методологий и интересов.

В международных многофакторных мульти – и транс-дисциплинарных сравнительных исследованиях школьного образования используются методологические знания для изучения состояния, процесса и результатов обучения школьников, при этом, единым является новый теоретический подход в педагогических исследованиях, где рассматриваются такие составляющие обучения, как планируемое, реализованное и усвоенное.

Важнейшее влияние сравнительных педагогических исследований на школьную образовательную политику в мире проявляется в формулировании основных обучающих задач современной школы – «знаю – почему, знаю – как, знаю – кто». Процессы глобализации требуют реализации самых разных задач в сфере образования, по крайней мере, в области привития языковых навыков, распространения научных знаний и овладения информационными технологиями. В зарубежной литературе отмечается, что умение, способность и желание осваивать языки, быть научно и технически грамотным – являются показателями качества образования [7].

На современные международные исследования проблем школьного образования огромное влияние оказывают мировые процессы расширения и слияния мировых рынков капитала, информации и услуг, усиления экономической взаимозависимости и растущих возможностей передвижения и общения людей, процессы глобализации как возникновение сходных по содержанию интересов для различных регионов мира. Подобными общими интересами в образовании являются

проблемы качества, успешности обучения, развития глобального образования как условия стабильного развития мирового сообщества.

Международные исследования в образовании нацелены на сравнение результатов функционирования национальных систем образования, на выявление состояния грамотности и образования в разных странах. Полувековой опыт проведения подобных исследований показывает, что международные сравнительные исследования приносят новые знания, новую методологию, новое понимание исследовательской деятельности в современном мире, открывают новые перспективы развития сравнительного образования.

Авторитет и влияние международных организаций, финансирующих сравнительные исследования, вызывают растущий интерес средств массовой информации, политиков и общественности в индустриально развитых странах, а также озабоченность вопросами государственного образования.

Проблемы образования и, особенно школьные реформы, стали важными политическими темами в большинстве западных стран, встревоженных и, как пишут, «шокированных», результатами международных исследований, таких как ТИМСС (проводится с 1995г. каждые четыре года; TIMSS – Third International Mathematics and Science Study), ПИЗА (проводится с 2000г. каждые три года; PISA – Programme for International Student Assessment) и ПИРЛС (проводится с 2001г. каждые пять лет; PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study). На основе результатов этих исследований делаются международные сравнения деятельности школьных систем, при этом, государственные деятели имеют достоверную информацию для принятия **политических** решений в области национального школьного образования. В этом и заключается одна из целей международного сравнительного анализа – обеспечение руководителей в сфере образования, а также тех, кто воплощает их решения в жизнь, конкретными результатами (показателями), информацией о качестве национальных систем образования относительно сходных стран при сравнении данных по соответствующим выбранным группам. Это называют «зеркальной» функцией, что позволяет определить, удовлетворенность состоянием национальной школы в сравнении с другими странами.

От международных исследований ожидалось, что они станут основанием для проведения структурных и программных реформ – и это стало новым направлением в исследовательской деятельности уже в 1960-е годы. Но спектр предметов для обучения, а вместе с этим и перспектива образовательных проблем расширялись. Эти проблемы по содержанию больше рассматривались социологами, антропологами и экономистами. Появившиеся изменения в социальных науках оказали широкое воздействие на исследования в образовании: стали изучаться условия образования вне школы (класса), такие как дом, общество в широком плане. Реформы в структуре школьной системы и программ обучения также требовали более широких перспектив, чем те, которые могли обеспечить психология и педагогика. Требования к повышению качества образования рассматривались с позиции влияния социального фундамента образовательных возможностей. Образование стало рассматриваться как инвестиции в национальное развитие, как выгода для отдельного индивидуума и для общества в целом. Возросшая помощь развивающимся странам определила основу для изучения вопросов взаимосвязи образования с национальным развитием.

Международные исследования, ставшие основой нового научного направления в педагогическом знании, названного **сравнительное образование**, нацелены на поиски теоретических закономерностей и на практическую реализацию, внедрение в мировое школьное обучение новой идеологии, новых методов, нового содержания, нового отношения к учебе в школе. Причем, речь идет о формировании, в первую очередь, позитивного отношения к образованию, выражающегося в формировании личной ответственности учащегося и мотивация к изучению нового в школе и в дальнейшей жизни.

С середины XX века было проведено немало крупномасштабных сравнительных исследований, посвященных достижениям в сфере обучения. В основном эти исследования проходили под эгидой Международной ассоциации по оценке школьной успеваемости (IEA), в последнее время при поддержке Международной организации по оценке школьной успеваемости (IEAP), а также исследовательских проектов ОЭСР, Бюро Международного Просвещения (МБП) ЮНЕСКО, Мирового Банка. Эти организации занимаются документированием значительных отличий между государствами и внутри отдельных стран, касающихся когнитивных результатов школьного обучения,

определяют их в баллах, выставляемых школьникам по итогам тестирования, которое проводится по стандартизированным тестам. Эти исследования по основным школьным предметам проводятся на различных ступенях обучения и в разных возрастных группах.

Когда говорят о связи процесса обучения в школе с результатами, которые становятся очевидными в обществе, то имеют в виду количественное расширение образовательной деятельности, особенно универсализацию массового образования – главную тему исследований. Здесь речь идет об обеспечении равного доступа к образованию детей из различных социальных групп, а также о расширении рамок образования – от обучения в школе до образования в течение всей жизни. Считается, что расширение формального школьного образования, т.е. продление срока обязательного обучения, увеличение количества часов и охват им большого числа молодежи в каждой возрастной группе приведет к положительным результатам для общества в целом.

Глобальное расширение школьного образования стало причиной усиленного внимания к международным исследованиям. Результаты международных исследований позволили выявить, отмечает А. Бенавот [6], следующие общие для западных стран особенности в сфере образования:

- на уровне начальной школы основные знания даются в рамках шести предметов (язык, математика, естественные науки, эстетическое и физическое воспитание), на них приходится 80-90% учебного времени в течение первых шести лет обязательного обучения в школе;
- упор делается на обучение языкам и математике: на это уделяется около 45% времени;
- в средней школе возрастает доля учебного времени на изучение «современных» предметов: математика, естественные науки, иностранные языки; а на такие предметы как история, география и основы граждановедения – сокращается, уступая место междисциплинарным «социальным» наукам;
- конкретное содержание учебных предметов изменилось: например, в преподавании основ граждановедения наметился сдвиг в сторону воспитания гражданина «глобального» общества, активно участвующего в мировых делах;
- также в старших классах средней школы получили распространение комплексные учебные планы и специализированные программы по математическим и естественнонаучным дисциплинам;
- растет доля математических и естественнонаучных дисциплин, и на их преподавание выделяется примерно в два раза больше учебного времени, чем на другие предметы.

Результаты исследований показывают, что в последнее время наблюдается «выравнивание» национальных образовательных программ. Во всем мире осуществляется процесс стандартизации официальных наборов учебных дисциплин и выделяемого на их освоение времени, особенно на уровне начальной школы и, в меньшей степени, на старших ступенях средней школы. Эти тенденции подтверждают не только главенствующую роль национального государства как центра формирования и утверждения школьных программ, но также говорят о влиянии международных организаций, представителей профессиональной элиты и научных экспертов на распространение стандартизированных моделей и рецептов относительно знаний, которые должна передавать школа.

Некоторые особенности международного исследования ПИЗА

С 1997 года страны-члены ОЭСР запустили международное исследование по оценке знаний школьников ПИЗА (PISA – Programme for International Student Assessment). В этом новом многолетнем исследовании впервые измеряется уровень знаний и умений школьников, необходимых для вхождения и дальнейшего активного участия в жизни изменяющегося общества.

Результаты уже проведенных исследований ПИЗА, обострили политические вопросы реформирования образования и совершенствования школьных систем. Но эти результаты можно суммировать следующим образом: ПИЗА не дает рекомендаций по созданию прекрасной образовательной системы, не предлагает понимание того, какие черты школьной системы соотносимы с результатами обучения школьников. Можно говорить о том, что успешные системы образования расширяют школьную автономию; успешные системы образования постоянно проводят мониторинг деятельности школьников и школьного образования; методы, используемые для поддержки слабо успевающих школьников, очень важны для повышения результативности обучения.

Итоги ПИЗА показывают, что различия в результатах обучения и деятельности между школами имеют тенденцию увеличиваться с резкой государственной селекцией и траекторной практикой в раннем возрасте. Во многих странах выявлена зависимость различия социальной семейной базы как важный фактор в исследованиях ПИЗА, который помогает объяснить различия в результатах обученности [8].

В обсуждениях итогов ПИЗА много несообразностей, но политики и общественность хотят получить ответ, как следует реформировать системы образования, чтобы получать высокие результаты [9].

Проведенные исследования ПИЗА 2000, 2003 и 2006 гг. дали возможность проследить динамику и результативность обучения в 57 странах мира; следующие подобные исследования проведены в 2009 г. и планируется провести в 2012 и 2015 гг.

Результаты ПИЗА позволяют сравнивать обучение в кросс-национальных культурах. Практическую направленность этого исследования характеризуют [9]:

- политическая ориентация – направленность на разработку рекомендаций для решения правительственными структурами выявленных проблем в области образования школьников;
- инновационная «грамотность» – концептуальная направленность на выявление умений школьников анализировать, объяснять причины и эффективно взаимодействовать (коммуникационные умения) по мере того, как они формулируют, излагают, ставят вопросы, решают и интерпретируют проблемы в различных предметных областях;
- соотнесенность к обучению на протяжении всей жизни – ПИЗА не ограничивается оцениванием учебных и межучебных компетенций учащихся (программные и кросс-программные компетенции), а выявляет умение рассказать о собственном отношении к обучению и планам на будущее, собственную мотивацию к учению, надеждам (веры в свои возможности) и выбираемым школьниками учебным стратегиям;
- системность – регулярность, исследования проводятся каждые три года (с 2000 по 2015 гг.), что дает возможность странам-участницам проводить национальный мониторинг результатов (достижений) и прогресса в реализации ключевых учебных целей.

ПИЗА дает только моментальный снимок длительного временного влияния специфических институциональных характеристик. Следовательно, ПИЗА может внести только небольшой вклад в «пропасть незнаний» в определении когнитивных достижений школьников.

Международное сравнительное исследование ПИЗА определило существенные изменения в педагогическом мире в связи с тем, что это исследование будет проводиться в определенной последовательности в течение нескольких лет. Важно отметить, что сравнение умений выпускников обязательной средней школы обеспечивает важной информацией политических руководителей образованием.

Необходимо понимать следующие ограничения [9]:

- ПИЗА не определяет, какие хорошие или плохие школы в действительности. ПИЗА высвечивает ограниченные аспекты посредством определенного выбранного инструментария и позволяет увидеть конкретные моментальные условия. В этом плане результаты могут оказать помощь как предупреждение, с тем чтобы отразить определенные направления развития;
- ПИЗА не определяет специфические причины различий между сильными или слабыми школьными системами. Корреляции, выставленные ПИЗА, обеспечивают хорошо обоснованные гипотезы о возможных причинах и важных условиях, лежащих в национальных различиях между образовательными системами. В этом смысле интерпретации помогают в поиске объяснений, указывают точки, которые могут быть предметом более близкого обследования;
- ПИЗА не определяет, что должно быть сделано для улучшения качества обучения в отдельной национальной школьной системе. Выводы, сформулированные по результатам исследования, следует рассматривать как интересные интерпретации, основанные на специфическом контексте определенной области науки и позиции автора-специалиста в кон-

кретной предметной среде. В этом смысле рекомендации оказывают помощь как хорошо обоснованные рекомендации для того, чтобы направить усилия на апробирование некоторых предложений.

Следует отметить, что ПИЗА важна по следующим причинам [9]:

- результаты сравнительных исследований обеспечивают поддержку и техническую помощь в локализации проблем в поисках объяснения и решения таких проблем;
- надежность экспертов и политический статус самого проекта гарантируют общественный интерес к политическим темам образования и поддержку для инициирования изменений в такой статичной системе как образование.

Основной проблемой при планировании исследования является выбор критериев для измерений успехов школ. В результате длительных дебатов были выделены такие величины как «базовый куррикулум» и «образовательные стандарты». Под «базовым куррикулумом» понимается содержание, то знание, которому следует обучить всех учеников. «Отец» этого термина Е.Д. Хирш (E.D.Hirsh, 1997) формулирует это как план, включающий определенные предметные знания из различных областей.

Оценочные системы в действительности играют символическую роль. В соответствии с этой парадигмой нации не оценивают академические результаты для того, чтобы закрыть дефициты в образовании, но для того, чтобы выявить состояние и результаты образовательной политики. Измерения достижений учащихся не обязательно связаны с попытками государственных структур вводить изменения.

Оценки в образовании – политически непопулярны, они раскрывают недоработки или плохую деятельность правительства в сфере образования. Они могут вскрывать неэффективность, некомпетентность и низкие стандарты. Именно поэтому социологи предлагают принимать **политические** решения относительно полученных результатов. Правительства принимают национальные системы оценки потому, что к этому их вынуждает мировая культурная модель, приобщающая к оценочной практике.

Оценка полученных в международных исследованиях результатов – это политический акт, подразумевающий политические выводы и решения на базе национальных результатов проведенной оценки. Предполагается, что национальные системы оценки будут структурировать модели социальных отношений, но пока национальные системы сбора данных направлены на контролирование результатов образования, а не поиска информации о состоянии и динамике их развития.

Политические решения в отношении развития и совершенствования национального (государственного) образования становятся особенно острыми в свете изменяющихся **моделей** управления и финансирования систем образования во многих странах. Вследствие децентрализации и приватизации систем образования местные школы обретают большую гибкость и маневренность в организации преподаваемых знаний и большую самостоятельность в отношении выполнения официальных директив, связанных с учебными программами. И по мере того, как контроль за принятием относящихся к учебным программам решений становится менее централизованным, и полномочия переходят к административным органам субъектов государства, местные школы становятся важной площадкой, где определяется реальное содержание учебных планов.

Причины пересмотра программ коренятся в осознании того, что существует разрыв между меняющимся видением общества, с одной стороны, и образовательными процессами, которые общество организует для своих детей и молодежи – с другой. Таким образом, изменение учебных программ считается необходимым тогда, когда существующие содержание, методы и структуры школьного образования перестают отвечать новым социальным требованиям, проистекающим из культурных, политических, экономических и технологических перемен, на основе которых складывается новое видение.

Понимание политического измерения оценки важно для распространения ее глобальных моделей, в заинтересованности национальных правительств в распространении и внедрении измерений академических достижений (результатов обучения).

Ротт Р. [8] считает, что, обсуждая вопросы совершенствования систем образования и школьные реформы, следует быть очень аккуратными в отношении публичных рекомендаций, следует кри-

тически подойти к специфическим условиям и к культурным традициям страны для достижения целей устойчивого и лучшего образования для большинства школьников. В документах ОЭСР высказывается мнение по поводу реформ в образовании так: «ПИЗА совместно с недавними исследованиями предполагает, что в улучшении национальных образовательных систем важным для каждой страны является не прямое копирование соседних систем школьного образования, а внимание к изучению эволюции (мониторинг) и результатов их собственных систем» [11].

Бругельманн Г. [10] с экономической точки зрения рассматривает педагогические аспекты современных подходов к оценке и модификации школьных систем и считает, что вместо того, чтобы фокусироваться на изолированных эмпирических сравнениях, политике реформ в образовании следует полагаться на анализ процессов и условий государственного обучения. Хотя и важно обследовать развитие базовых достижений в большинстве школьных предметов, эта перспектива становится доминирующей в общественном мнении и политических интервенциях в системы образования, в то же время другие важные аспекты качества школьного обучения широко игнорируются. Автор полагает, что ориентированные на результаты обучения тесты более подходят к политике в образовании, чем измерения, ориентированные на контроль качества процесса, потому что они относительно недороги, отделены от внешних агентов и легко объяснимы в целях достижения видимых высоких результатов для общественных ожиданий и политической активности.

Следует отметить, что сравнительные исследования в образовании вновь приобретают важное значение, они помогают лучше понять себя и других. В сравнительных исследованиях приоритеты отданы образовательным последствиям новых информационных технологий, изменениям в методах и содержании образования, в подготовке учителей. В перспективе сравнительные исследования станут инструментом международного понимания. Важно, чтобы страны-участницы международных сравнительных исследований, прежде всего, определяли, какие проблемы и вопросы, касающиеся их стран (будь то практика в области образования или научная работа), они хотели бы выявить в ходе международного обследования национальных школ. Следует также сформулировать типичные характеристики своих национальных систем образования, что даст основания для проведения грамотного в научном и педагогическом отношении анализа результатов международного исследования, соответствующего состоянию национального образования, и определению направлений совершенствования и развития собственных систем образования в стране.

Литература.

1. *Husen T.* (1979). An international research venture in retrospect: The IEA surveys.// *Comparative Education Review*, 23(3).
2. *Husen T.* (1983). Educational research and the making of policy in education: An international perspective.// *Minerva*, 21(1).
3. *Husen T. and Kogan M.* (Eds.). (1984). Educational research and policy: How do they relate? Oxford: Pergamon Press.
4. *Husen T.* (1990). Education and Global Concern – Pergamon Press.
5. *Kellaghan, T.* (1996). IEA studies and educational policy Assessment in Education (Abingdon, UK), vol. 3, no. 2.
6. School knowledge in comparative and historical perspective: changing curricula in primary and secondary education / Ed. By A.Benavot and C.Braslavsky. – Springer, 2006.
7. *Nielsen D.* Improving communities for improved educational outcomes: some evaluation findings from the World Bank// Prospects: quarterly review of comparative education, N 141, vol.XXXY11, no.1, March 2007.
8. *Rotte R.* Education policy and school reform – a multitude of perspectives and experiences/ International Perspectives on Educational Policy/Ed. By Ralph Rotte. – Nova Science Pb. – 2006.
9. *Fertig M.* What can we learn from international performance studies? Some methodological remarks/ International Perspectives on Educational Policy/Ed. By Ralph Rotte. – Nova Science Pb. – 2006.
10. *Brugelmann H.* International tests and comparisons in educational performance: a pedagogical perspective on standards, core curricula, and the quality of schooling/ International Perspectives on Educational Policy/Ed. By Ralph Rotte. – Nova Science Pb. – 2006.
11. www.SourceOECD.org