

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

Уроки PISA-2006: домашнее задание на завтра*

*«Неграмотный будущего –
это не тот, кто не умеет читать.
Им станет тот, кто не умеет учиться»*

О. Тоффлер

4 декабря 2007 г. в 10 часов утра по парижскому времени в 7 мировых столицах (Париже, Токио, Лондоне, Брюсселе, Берлине, Вашингтоне и Мехико) состоялась официальная презентация результатов очередного трехгодичного цикла Программы международной оценки образовательных достижений учащихся (PISA-2006). В очередном трехлетнем цикле PISA приняли участие около 400 тыс. учащихся из 57 стран мира, представляющих почти 20 млн учащихся 15-летнего возраста¹. В России в PISA-2006 приняли участие 6154 учащихся из 210 образовательных учреждений (школ, учреждений начального и среднего профессионального образования)².

Список стран-лидеров в PISA-2006 возглавила, как и в предыдущих циклах, Финляндия, за ней следуют Гонконг, Канада, Тайвань, Эстония, Япония и Новая Зеландия. Результаты выше среднего по ОЭСР показали Австралия, Нидерланды, Корея, Германия, Великобритания, Чехия, Швейцария, Австрия, Бельгия, Ирландия, Лихтенштейн, Словения, Макао (Китай) (Табл. 1). При этом некоторые страны демонстрируют существенную динамику по результатам PISA: например, Корея в 2006 г. улучшила результаты по грамотности чтения по сравнению с 2000 г. на 31 процентный пункт, причем, прежде всего, за счет значительного увеличения процента школьников, показавших наивысшие результаты. За тот же период грамотность чтения польских учащихся возросла на 29 процентных пунктов, а Мексике и Греции в срав-

нении с 2003 г. удалось существенно улучшить результаты по математической грамотности.

В итоговом рейтинге стран Россия оказалась лишь в четвертом десятке, показав результаты ниже среднего по ОЭСР и не продемонстрировав никакого прогресса по сравнению с результатами предыдущих циклов (Табл. 2). Еще большую озабоченность, чем место нашей страны в общем рейтинге стран – участниц PISA, вызывает оценка уровней компетентностей российских школьников в соответствии с 6-балльной (5-балльной – для грамотности чтения) международной шкалой. Компетентность большинства российских школьников (более половины) оценивается не выше 2-го (базового) и 3-го уровней, что означает овладение основными умениями и навыками, необходимыми для решения простых задач. Слишком большое по сравнению со странами-лидерами число российских школьников не овладевают базовым уровнем компетентности (т.е. имеют 1-й или ниже 1-го уровень компетентности), и слишком небольшой процент российских школьников достигают наивысшего уровня компетентности, означающего умения применять свои знания в разных жизненных ситуациях, давать объяснение на основе критического анализа проблемы; связывать информацию из различных источников и т.д.³ (Табл. 3).

Невысокие результаты российских школьников в PISA могут, конечно, огорчать, но в принципе специалисты в области педагогики уже давно нашли им объяснение, связанное с

* Материал подготовлен директором Информационно-координационного центра по сотрудничеству с ОЭСР ИМОМС ГУ ВШЭ Т.А. Мешковой.

¹ Для сравнения: в PISA-2003 принимали участие около 250 тыс. школьников из 41 страны мира, а участие в PISA-2009 подтвердили 67 стран.

² Результаты участия России в PISA-2006 см. на сайте Центра оценки качества образования (www.centeroko.ru/pisa06/pisa06_res.htm).

³ Подробный анализ структуры результатов российских школьников по компетентностям по сравнению с другими странами см. в: Кленова Т.В., Ястребов Л.И. Результаты PISA-2006. Обладают ли 15-летние учащиеся необходимой естественнонаучной грамотностью для полноценного функционирования в обществе? // Вопросы интернет-образования. № 55 (http://vio.fio.ru/vio_55/cd_site/Articles/art_3_8.htm).

особенностями методологии PISA. Напомним, что главная особенность PISA состоит в том, что это исследование направлено не на определение уровня освоения школьных программ, а на оценку способности учащихся применять полученные в школе знания и умения в жизненных ситуациях. Ключевой вопрос исследования – «Обладают ли учащиеся 15-летнего возраста, получившие общее обязательное образование, знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в обществе?». Тестовые задания и задачи PISA, близкие к реальным жизненным ситуациям и повседневным проблемам, направлены на оценку математической, естественнонаучной грамотности (приоритетное направление исследования PISA-2006), грамотности чтения и так называемой функциональной грамотности (умения решать междисциплинарные задачи).

В рамках программы PISA также изучаются факторы, которые позволяют объяснить различия в результатах учащихся стран – участников программы (в том числе характеристики учащихся и их семей, характеристики образовательных учреждений и учебного процесса, интерес и мотивация учащихся, особенности взаимоотношений между учителем и учениками). Методология исследования постоянно развивается и совершенствуется, прежде всего, в связи со сложностью использования стандартизированных оценочных инструментов для анализа образовательных систем, существенно различающихся по педагогическим традициям и практикам, «вписанным» в совершенно разный социально-экономический контекст. В связи с этим перед запуском PISA-2006 экспертами активно обсуждались возможности усовершенствования методологии программы, позволяющие в еще большей мере учитывать национальную специфику образования и соответственно использовать полученные количественные результаты при разработке и реализации национальной образовательной политики.

Важно обратить внимание, что ориентация PISA на оценку не самих знаний, а на умение ими пользоваться воспринимается в нашей стране (даже специалистами!) именно как

особенность, т.е. как нечто, по своей природе отличающееся от обычной практики, конечно, нужное, но не жизненно важное. В конце концов, мы все прошли через нашу среднюю школу, получив необходимый багаж знаний для дальнейшей жизни. Недостаток школьных знаний с лихвой компенсировали репетиторы, курсы довузовской подготовки, самообразование. Так нужна ли нам PISA?

Цель и методология исследования PISA перекликаются с задачами модернизации российского образования. Повышение доступности качественного общего образования является одним из приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации⁴. При этом изменение структуры стандарта общего образования, включение в нее требований к уровню подготовки выпускников, условий осуществления образовательной деятельности, примерного базисного учебного плана указываются в качестве важнейших задач на этом направлении.

Формирование ключевых компетенций – готовности учащихся использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач – было включено в качестве обязательного элемента подготовки школьников в федеральный компонент государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования еще в 2004 г.⁵ Необходимость использования компетентностного подхода в образовании обсуждается на всех уровнях. Разработка образовательных стандартов третьего поколения происходит именно на основе этого подхода, и результаты исследования PISA не остаются без внимания экспертов и чиновников.

Необходимость «ответить для себя, какую школу мы создаем, что это за школа будущего? Будет ли наш ребенок радоваться, встречаясь с учителем, или будет просто бояться его? Будут ли его заставлять тупо зубрить или он все-таки приучится думать...» признается на самом высоком уровне⁶.

Россия приняла участие уже в трех циклах PISA. Несмотря на то что участие в каждом

⁴ Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации на период до 2010 г. (одобрены на заседании Правительства Российской Федерации 9 декабря 2004 г., протокол № 47, раздел 1).

⁵ Приказ Министерства образования РФ «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования» № 1089 от 5 марта 2004 г.

⁶ Из выступления Д.А. Медведева на V Красноярском форуме 15 февраля 2008 г. (<http://www.regnum.ru/news/957732.html>).

цикле обходится нашей стране в сумму, превышающую 10 млн рублей, Министерство образования и науки РФ подтвердило руководству ОЭСР свою заинтересованность в участии и в PISA-2009. Уже сам факт последовательности участия в PISA свидетельствует об интересе нашей страны к этой программе как к инструменту оценки качества образования, о понимании возможностей извлечения определенных уроков из положительного опыта организации школьного образования стран – участниц PISA.

Однако исследование PISA, изначально задуманное как мониторинговое, т.е. направленное на сравнение результатов, выявление изменений и устойчивых тенденций в развитии систем образования, оценку эффективности стратегических решений в области образования, определение факторов успехов и неудач в образовательных достижениях учащихся, свидетельствует, что в России реального качественного прогресса в школьном образовании не наблюдается. Отсутствие широких обсуждений итогов PISA, в том числе результатов последнего цикла⁷, удивляет и настораживает. Тем не менее вопросов для дискуссий PISA от цикла к циклу ставит все больше и больше. Некоторые из них требуют внимания специалистов в области педагогики и заслуживают специальных исследований. Например, вопрос «Почему российские четвероклашки, согласно результатам исследования PIRLS-2006⁸, занимают 1-е место по оценке умения читать и понимать тексты, а десятиклассники по итогам PISA-2006 не блещут? Окажутся ли эти навыки столь устойчивыми, а меры по их развитию столь последовательными, чтобы обеспечить пусть не лидирующие, но хотя бы высокие результаты российских школьников по грамотности чтения в PISA-2012?»⁹.

Но существуют вопросы и более общего характера, которые волнуют не только специ-

алистов. Эти вопросы можно сформулировать следующим образом: в чем же причина противоречия между актуальностью PISA для России и слабым использованием ее результатов в практике реформ? какие уроки извлекаются и могут быть извлечены нашей страной из результатов PISA? и какие реальные действия могут быть предприняты?

Данная статья не преследует цель дать исчерпывающий ответ на поставленные вопросы. В ней предпринимается попытка задать конструктивный тон и наметить некоторые наиболее очевидные темы возможных обсуждений и направления действий, которые, возможно, смогут повысить КПД участия России в таких международных исследованиях, как PISA.

На первый взгляд, отсутствие реакции на результаты PISA-2006 можно объяснить тем, что со дня официальной публикации (4 декабря 2007 г.) прошло еще слишком мало времени, и можно предположить, что активные дискуссии, и тем более активные действия еще впереди.

Однако сами временные рамки циклов PISA задают высокий темп работы и требуют быстрой реакции. Необходимо учесть, что основной сбор данных по PISA-2006 был завершен в 2006 г. 2007 г. – год обобщения и одновременного анализа результатов. А 2009 г. – год начала следующего трехлетнего цикла исследования – не за горами. Очевидно, что в условиях столь жесткого графика международного исследования подсчет результатов предыдущего цикла, их всесторонний анализ, обсуждение, разработку соответствующих практических рекомендаций для органов управления образованием и для учреждений образования, внедрение (попытки внедрения) этих рекомендаций в реальную педагогическую практику и подготовку к следующему циклу PISA надо делать одновременно уже сегодня, не имея возможности откладывать это на завтра.

⁷ Например, уже 6 декабря 2007 г. Департамент по оценке, развитию и качеству Министерства национального образования Франции провел презентацию и обсуждение предварительного анализа результатов французских школьников, оказавшихся ниже результатов PISA-2003 и давших пищу для размышления французским чиновникам, экспертам, педагогам и родителям, о чем свидетельствует активный обмен в виртуальном педагогическом кафе (http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2007/Pisa_Pirls_2006.aspx). 10 декабря Национальный центр Гонконга (Китай) – HKPISA (<http://www.fed.cuhk.edu.hk/~hkpisa/>) провел семинар, результаты которого – оценки и выводы китайских экспертов – представлены на полностью англоязычном сайте Центра.

⁸ Международный проект «Изучение качества чтения и понимания текста» PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) – это мониторинговое исследование, организованное Международной ассоциацией по оценке учебных достижений IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) (см.: <http://www.centeroko.ru/pirls06/pirls06.htm>).

⁹ На эту тему 7 февраля 2008 г. в ГУ ВШЭ прошел интереснейший научный семинар (к сожалению, в узком экспертном составе) «Хорошо ли читают российские школьники?», на котором свой ответ на поставленный вопрос дала в.н.с. Психологического института РАО Г.А. Цукерман. Результаты PISA и PIRLS также обсуждались на экспертном «круглом столе» в ГУ ВШЭ 13 февраля 2008 г. (http://www.hse.ru/temp/2008/02_13_roundtable.shtml).

Отсутствие же реального прогресса по сравнению с предыдущими циклами PISA можно объяснить, прежде всего, сохраняющейся инертностью российской системы образования и автаркией, покоящейся на вере в фундаментальность, славные традиции отечественного образования и опасениях «чужеродных веяний», униформизации, подчинения содержания образования какому-то единому «заморскому» стандарту (кстати, последнее в меньшей степени характеризует позицию Министерства, а в большей степени – позицию консервативно настроенного педагогического сообщества).

Однако важно понять, что требования к качеству знаний современных школьников, используемые для оценки в рамках PISA, – это не требования отдельной организации (ОЭСР) или какой-то отдельной группы стран. Это требования жизни.

Мир стремительно меняется под воздействием технологического прогресса, колоссально возросших потоков различной информации, зыбкости межгосударственных границ, реально формирующегося глобального рынка образовательных услуг и научных разработок. Соответственно и система образования должна быть гибкой, динамичной и адекватной современным требованиям рынка труда, экономики, общества. Этому же способствует и то, что сегодня на образование помимо традиционных функций обучения и воспитания возлагается существенная дополнительная социальная «нагрузка» по гармонизации общества, по сглаживанию в обществе противоречий и неравенства различного характера, по формированию гражданской позиции и т.д. Модернизация образования в этих условиях превращается в постоянный и последовательный процесс, не допускающий отлагательств.

Для ориентации и полноценной жизни в постоянно усложняющемся мире одних теоретических знаний недостаточно, требуются навыки и умения делать выбор подчас в условиях неопределенности, недостатка/избыточности или противоречивости информации, эффективно использовать ограниченные ресурсы, сопоставлять декларации с практикой, вести переговоры, и многие другие способности. Жизнь

требует от людей умения учиться, стремления к непрерывному совершенствованию профессиональных, научных и технических навыков, готовности к смене профессий и сфер деятельности. Отсюда столь пристальное внимание к компетентностному подходу в образовании. В связи с этим уместно вспомнить определение компетентности, данное в рамках проекта ОЭСР «Определение и отбор ключевых компетенций» (DeSeCo)¹⁰ и ставшее основой разработки PISA: «Компетентность – это способность действовать автономно, инструментально и в сотрудничестве с другими». А еще компетентность определяется как «способность действовать в ситуации неопределенности»¹¹. Исходя из такого понимания компетентности становится понятно, что компетентностный подход – не отвлеченная теоретическая конструкция, а насущная основа для реальной педагогической практики. Однако если в России введение компетентностного подхода в реальный учебный процесс остается уделом педагогов-новаторов, то в Европе этот подход уже стал прочной основой образовательной практики, найдя реальное выражение, например, в создании Квалификационной рамки для общеевропейского пространства высшего образования.

Результаты и методология PISA (прежде всего логика компетентностного подхода) – это основа для совершенствования не только среднего образования. В самой ОЭСР понимание возможности и необходимости использования опыта PISA применительно к другим уровням образования уже нашло отражение в текущей разработке новой Программы международной оценки компетенций взрослых (Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC), первый цикл которой начнется в 2011 г.¹², а также в предложении Генерального секретаря ОЭСР Анхеля Гуррии, высказанном в ходе встречи министров образования в Афинах (27–28 июня 2006 г.) по разработке «PISA для высшего образования» с учетом положительного опыта PISA для общего образования.

В России развитие современной системы непрерывного образования, обучения в течение жизни (lifelong learning), заявленное в качестве одного из приоритетных направле-

¹⁰ The definition and selection of key competencies. Executive summary (<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>)

¹¹ Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании (<http://www.nekrasovspb.ru/publication/cgi-bin/publ.cgi?event=3&id=22>)

¹² Более подробно см., например, материал по PIAAC в «Вестнике международных организаций». 2007. № 6 (14).

ний образовательной политики, еще далеко от практической реализации. Цикличность и логика проведения исследования PISA еще раз наглядно демонстрирует связь уровней образования и риск появления «системных» ошибок в образовательной политике в случае отсутствия комплексного видения образования и понимания его непрерывности. Задумаемся: те, кто участвовал в PISA-2000, сегодня уже окончили вузы (если поступали) и вышли на рынок труда, участники PISA-2003 – сегодня студенты или трудящиеся, участники последнего цикла PISA – сегодняшние абитуриенты. Сбои и успехи школьного образования реально сказываются в дальнейшем в вузе и во взрослой жизни. Избыток знаний (в большинстве своем теоретических, оторванных от жизни, часто – ненужных), предлагаемых современному школьнику, и физическая невозможность (и нежелание) их освоения оборачиваются посредственностью результатов, потерей креативности, преобладанием средних троечников в вузе¹³.

Существует прямая связь между невысоким уровнем естественнонаучной компетентности сегодняшних 15-летних школьников и столь же удручающим уровнем научных знаний взрослых в России, выявленным, например, в ходе исследования «Отношение населения к науке, инновациям, образованию», проведенного в 2006 г. Центром Юрия Левады по методике Института статистических исследований и экономики знаний ГУ ВШЭ, а также аналогичного исследования, проведенного ВЦИОМ по европейской методике в 2007 г.¹⁴ И наоборот, высокий уровень научных знаний демонстрирует население Швеции, Финляндии, Дании и Норвегии¹⁵ – стран, лидирующих (в случае Финляндии) либо показывающих результаты, не ниже средних по ОЭСР (за исключением Норвегии) по итогам PISA. Причем, если значимость научных знаний признается в любом возрасте (об этом свидетельствуют в целом и результаты PISA, и результаты указанных опросов взрослых), то во взрослом возрасте эта оценка уже все в меньшей и меньшей степени подкрепляется личным познавательным интересом¹⁶. В то же время всем знаком живой детский интерес к

явлениям окружающего мира, подкрепляемый желанием все узнать и понять. Иными словами, упуская шанс удовлетворения и развития (воспитания, культивирования – если можно так сказать) познавательного научного интереса в школе, мы упускаем его навсегда. Более того, большинство школьников, особенно более склонных к освоению гуманитарных дисциплин, столкнувшись в школе с «бездушной и безжизненной» наукой, выраженной в массе формул, текстов, далеких от жизни задач, теряют интерес к науке, веру в свои способности освоить «столь сложные» материи, пасуют перед любой жизненной ситуацией, когда нужно использовать имеющийся багаж научных знаний.

Поэтому уроки PISA – это не только уроки для российской школы, которая хотя и дает базовое образование, все же вписана в общую систему обучения в течение всей жизни. Для получения действительно системного результата компетентностный подход бесполезно внедрять точечно, т.е. на уровне отдельных программ, учебных заведений, среднего образования в целом, или усилиями отдельных педагогов-новаторов. Внедрение этого подхода в образовательную практику должно начинаться на студенческой скамье педагогических вузов (т.е. при обучении будущих учителей), через закрепление в ГОСах и других необходимых нормативно-правовых документах, и заканчиваться на школьной/студенческой скамье обычных учебных заведений (т.е. в процессе реального общения «учитель – учащийся»). Отметим также, что тесты и задания PISA являются уникальным учебным материалом, который можно было бы использовать и для практикумов студентов педвузов, и для подготовки реальных учебных программ в целях облегчения восприятия подчас «скучного» теоретического материала, формирования столь недостающих нашим школьникам компетенций и для достижения конкретной цели – тренировки тех, кому в будущем, возможно, придется проходить отличные по содержанию, но похожие по манере формулировки вопросов тесты PISA. Ведь известно, что именно нестандартная постановка вопроса подчас вызывала затруднения у рос-

¹³ См., например, тезисы выступления заместителя научного руководителя, проректора ГУ ВШЭ Л.Л. Любимова на международном семинаре «Образование объединяет. Общие ценности – общее будущее» (17–18 октября 2007 г.) (http://www.hse.ru/temp/2007/10_17-18_seminar2.shtml).

¹⁴ Как земляне Галилея опровергли (http://www.hse.ru/temp/2007/10_31_shuvalova.shtml).

¹⁵ Количество стран, в которых были проведены аналогичные исследования по отношению взрослого населения к науке, меньше, чем количество стран, участвующих в PISA.

¹⁶ Подробнее о результатах см.: Шувалова О.Р. Наука глазами россиян // Форсайт. 2007. № 1 (1); Шувалова О.Р. «Образ» науки: восприятие населением результатов научной деятельности // Форсайт. 2007. № 2 (2).

сийских школьников при прохождении тестов PISA.

PISA учит смотреть шире на образовательные результаты, не ограничивая их конкретными предметными областями. Оценка компетентности в решении проблем (problem solving) предполагает наличие у школьников умения решать задачи, не связанные напрямую с определенными учебными предметами или образовательными областями, однако часто встречающиеся в реальной жизни и требующие комплексного использования знаний и умений из различных областей.

В этом смысле опыт по разработке и постоянному совершенствованию тестовых заданий PISA – чрезвычайно полезный материал для развития применяющихся в России процедур оценки качества образовательных результатов (и аттестации преподавателей, и деятельности образовательных учреждений, и знаний учащихся), которые пока построены, прежде всего, на оценке учебной деятельности и часто не принимают во внимание ее контекст и результаты внеучебной работы. Опыт PISA может быть чрезвычайно полезен для доработки ЕГЭ, который чаще всего подвергается критике именно из-за несовершенства содержания тестов и технологии тестирования. Дополнение конкретно-предметных вопросов ЕГЭ вопросами, направленными на понимание информации, возможностей ее практического использования (аналогично PISA) существенно бы обогатило ЕГЭ, помогло бы получить более объективную картину знаний учащихся.

Важно учитывать, что PISA не сводится только к тестовым заданиям, направленным на оценку компетенций учащихся. В рамках программы также изучаются факторы, которые позволяют объяснить различия в результатах учащихся стран – участниц программы, т.е. факторы, определяющие национальный контекст развития образования. Результаты PISA оказываются индикатором более глубоких проблем, например, наличия внутристрановой дифференциации по качеству образовательных достижений, наличия препятствий для доступа к качественному образованию. Анализ результатов российских школьников из различных регионов показал влияние на уровень функциональной грамотности типа образовательного учреждения, его располо-

жения, социально-экономического статуса семей учащихся. Наблюдается существенное колебание среднего балла по международной шкале в зависимости от расположения учебных заведений.

Результаты проведения PISA в России, например, показали различие в уровне знаний/компетенций учащихся старших классов общей и средней школы и учащихся учреждений начального и среднего профессионального образования (уровень знаний последних оказался ниже), что свидетельствует помимо прочего о существующих проблемах в системе среднего профессионального образования (ПТУ, техникумов, колледжей).

Комплексный характер исследования PISA еще раз подтверждает ее характеристику как «огромного достижения сравнительной педагогики»¹⁷, ее ценность как базы самых различных данных об образовательных системах. Очевидно, этот аналитический потенциал PISA также еще недостаточно используется в России. Необходим более тщательный и всесторонний сравнительный (лонгитюдный и межстрановой) анализ результатов PISA, исследование корреляций между образовательными результатами и их институциональным, социальным, экономическим контекстом.

Результаты PISA представляют большую ценность для проведения межстрановых исследований, для объективной оценки места России в глобальном образовательном пространстве. Наряду с данными других международных исследований в области образования, результаты PISA свидетельствуют о появлении новых динамично развивающихся игроков на глобальном образовательном рынке, которые, понимая важность развития человеческого капитала как одного из основных конкурентных преимуществ в современной глобальной экономике, готовы к проведению системной и безотлагательной модернизации своих систем образования в соответствии с требованиями сегодняшнего дня, к изучению и использованию лучшего опыта образовательной политики передовых стран.

Данные PISA подтверждают выводы ОЭСР, представленные в последнем ежегодном обзоре индикаторов образования *Education at a Glance 2007*, что на мировом рынке образовательных услуг усиливается конкуренция, по-

¹⁷ Российская школа: от PISA-2000 к PISA-2003 / Под общ. ред. А.Г. Каспаржака, К.Н. Поливановой. М.: Логос, 2006. С. 111.

являются новые игроки – Австралия, Ирландия, Новая Зеландия, Канада, Китай, Япония, Корея, демонстрирующие динамичный рост доли в мировом рынке образовательных услуг. Это же, кстати, подтверждают и авторитетные международные рейтинги вузов (Шанхайский рейтинг, рейтинг газеты «Таймс»), в которых помимо традиционно лидирующих английских и американских вузов все чаще упоминаются новозеландские, тайваньские, сингапурские, бразильские вузы, и все реже – российские.

Помимо Скандинавских стран, чей секрет успешного образования уже активно пытаются разгадать эксперты¹⁸, безусловный интерес вызывают успехи образовательной политики Эстонии и Чехии, подтверждаемые не только высокими результатами их школьников в PISA, но и рядом других авторитетных исследований, например, оценкой реализации программы ЕС «Образование и подготовка 2010»¹⁹. Отдельного внимания заслуживают образовательные успехи Китая, демонстрирующего высокие темпы развития образования и последовательность образовательной политики, построенной на сочетании использования лучшего зарубежного опыта и собственных традиций. Успешность учащихся ряда стран (например, Эстонии, Литвы, Латвии, Венгрии, Польши) в PISA-2006 по сравнению с 2003 г. эксперты связывают во многом именно с пересмотром требований к результатам школьного обучения и оценке его качества с учетом результатов PISA-2003, что позволило этим странам обеспечить целенаправленную подготовку учащихся к выполнению заданий PISA²⁰.

В очередной раз исследование PISA показало, что высокие расходы на образование не являются ключом к успеху: отдельные страны, осуществляющие значительные инвестиции в свои образовательные системы (Австралия, Бельгия, Канада, Чехия, Финляндия, Япония, Корея и Нидерланды), показывают неплохие результаты, в то время как другие крупные инвесторы в образование не достигают даже среднего по ОЭСР уровня. В то же время луч-

шие результаты в PISA достигаются учащимися и школами в условиях высоких ожиданий, поддерживаемых устойчивой системой взаимоотношений «учитель – ученик», а также при наличии у учащихся высокой мотивации, интереса к предмету и вовлеченности в процесс обучения. Для большинства стран-лидеров по результатам PISA характерна высокая степень участия и ответственности местных властей и самих учебных заведений в определении содержания, поиске источников финансирования образования, внедрении новых методов управления в образовательный процесс.

Не принимать во внимание позитивный опыт и успехи других стран в области развития образования и откладывать собственные реформы на завтра – непозволительная роскошь, падение авторитета и привлекательности национальной системы образования, упущенная экономическая и политическая выгода, одним словом – обречение себя на вечно догоняющее развитие.

Очевидно, что в статье рассмотрены лишь некоторые уроки PISA, над которыми следует задуматься и которые следует учесть в процессе модернизации российского образования. Более пристальное внимание экспертов к этому международному исследованию позволит выявить и другие, не менее любопытные и полезные уроки.

В любом случае результаты PISA не должны быть поводом для алармистских настроений, обычно вызывающих апатию и парализующих какую-либо конструктивную деятельность. Результаты PISA требуют всестороннего анализа, активных обсуждений с участием различных заинтересованных сторон (экспертов, учителей, директоров школ, представителей органов управления образованием всех уровней, родителей, самих учащихся) и безотлагательных, последовательных и системных действий по изменению содержания и методик учебного процесса в сторону его большей практической направленности, большей связи с реальной жизнью.

¹⁸ См., например: Система образования Финляндии: успехи школьного обучения и «третья роль» университетов // Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР / Отв. ред. М.В. Ларионова. М.: ГУ ВШЭ, 2005.

¹⁹ Delivering Lifelong learning for Knowledge, creativity and innovation. Draft 2008 joint progress report of the Council and the Commission on Implementation of the “Education and Training 2010 work programme”. Communication from the Commission to the Council, the European parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Commission of the European Communities. Brussels, 12.11.2007. COM (2007) 703 final. {SEC (2007) 1484}.

²⁰ Результаты участия России в PISA-2006 см. на сайте Центра оценки качества образования (www.centeroko.ru/pisa06/pisa06_res.htm).

Таблица 1. Результаты стран по естественнонаучной грамотности

Страны, средний балл которых статистически значимо выше среднего балла по ОЭСР	Страны, средний балл которых не отличается от среднего балла по странам ОЭСР	Страны, средний балл которых статистически значимо ниже среднего балла по странам ОЭСР
Финляндия, Гонконг, Канада, Тайвань, Эстония, Япония, Новая Зеландия, Австралия, Нидерланды, Лихтенштейн, Корея, Словения, Германия, Великобритания, Чехия, Швейцария, Макао (Китай), Австрия, Бельгия, Ирландия	Венгрия, Швеция, Польша, Дания, Франция	Хорватия, Исландия, Латвия, США, Словакия, Испания, Литва, Норвегия, Люксембург, Россия, Италия, Португалия, Греция, Израиль, Чили, Сербия, Болгария, Уругвай, Турция, Иордания, Таиланд, Румыния, Черногория, Мексика, Индонезия, Аргентина, Бразилия, Колумбия, Тунис, Азербайджан, Катар, Киргизия

Таблица 2. Место России в рейтинге PISA-2006 по сравнению с PISA-2003

Направления исследования PISA	PISA-2006 (из 57 стран)	PISA-2003 (из 40 стран)
Естественнонаучная грамотность	33–38	
Математическая грамотность	32–36	29–31
Грамотность чтения	37–40	32–34

Таблица 3. Распределение учащихся России по уровням грамотности, %

Направления исследования PISA	Уровни математической и естественнонаучной грамотности						
	6-й (высший)	5-й	4-й	3-й	2-й (базовый)	1-й	Ниже 1-го
Естественнонаучная грамотность	0,5	3,7	15,1	28,3	30,2	17,0	5,2
Математическая грамотность	1,7	5,7	14,7	24,2	27,0	17,6	9,1
	Уровни грамотности чтения						
	5-й (высший)	4-й	3-й	2-й (базовый)	1-й	Ниже 1-го	
Грамотность чтения	1,7	9,0	24,0	30,0	21,7	13,6	