

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371:005.6

Борисенков Владимир Пантелеймонович

академик Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогического образования Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова, Москва (РФ).

E-mail: vlad_boris39@mail.ru

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Аннотация. Цель работы состоит в том, чтобы выявить причины ухудшения качества обучения в советской и постсоветской школе и, перенимая лучший опыт стран, признанных мировыми лидерами в образовании, наметить пути выхода из сложившейся ситуации в российской системе образования.

Методология и методы. В основу методологии проведенного автором исследования положен принцип историзма, выражающий необходимость ретроспективного изучения общественных явлений, в том числе и педагогических, в процессе их зарождения, развития и трансформации, с учетом многообразия их связей, зависимостей и опосредований.

Методы, использованные в работе, типичны для теоретического исследования: анализ, оценка и приведение в систему эмпирического и обобщенного материала по избранной теме. Изучен большой объем научной литературы. Широко задействованы данные опубликованных международных исследований образования, в которых принимала и принимает участие наша страна (PISA, TIMSS), а также национальных изысканий, предпринятых в США, Великобритании и других государствах. Применялись методы и экспертных оценок, и непосредственных наблюдений учебного процесса в средних и высших учебных заведениях.

Результаты. Дана общая характеристика эволюции качества отечественного образования. Выявлены факторы, оказавшие негативное воздействие на школьное обучение в различные периоды. Обозначены причины, обусловившие неудачи школьных реформ, проводившихся в СССР в 60–80 гг. и в течение двух последних десятилетий в современной России. Одновременно отмечены важные позитивные сдвиги в этой сфере, имевшие место в эти же годы. Представлены результаты международных исследований образования (PISA и TIMSS) и определено положение России среди других государств по итогам тестирования школьников, выявляющего уровень читательской, математической и естественнонаучной грамотности.

Научная новизна. Автор с целью преодоления устоявшихся представлений и стереотипов, касающихся эволюции качества школьного обучения в нашей стране, раскрывает истинные причины, обусловившие постепенное снижение качественных показателей образования еще задолго до распада Советского Союза. Обнаружены и рассмотрены новые элементы стратегии развития образования в странах, ставших по результатам международных исследований передовыми державами в данной сфере.

Практическая значимость. Выделены перспективные направления подготовки педагогических кадров, отвечающих по своим квалификационным характеристикам современным требованиям. Реализация практических мер в соответствии с этими направлениями и с учетом специфики регионов России будет способствовать повышению качества обучения в отечественной школе, что имеет важное стратегическое значение для будущего нашего государства.

Ключевые слова: принцип историзма; эволюция качества образования в СССР, России и зарубежных странах; стратегия развития образования; подготовка педагогических кадров в странах – мировых лидерах образования.

Borisenkov Vladimir P.

Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogical Education, Moscow Sholokhov State Humanitarian University, Moscow (RF).

E-mail: vlad_boris39@mail.ru

EDUCATION QUALITY AND ISSUES OF PEDAGOGICAL STAFF TRAINING

Abstract. The aim of the investigation is to reveal the reasons of deterioration of education quality at the Soviet and Post-Soviet school and, adopting the best experience of the countries that are recognised as world leaders in education; to plan the solution ways to current problems and situation at the Russian school.

Methods. The principle of a historicism that expresses the necessity of concrete historical studying of the public phenomena is put in a basis of methodology of the research conducted by the author; it includes pedagogical phenomena (in the course of its origin), its development and transformation, taking into account variety of its communications, dependences and mediations.

The concrete methods used in work, are typical for theoretical research: the analysis, an estimation and reduction in system of the empirical and generalised material on the selected theme. Large corpus of the scientific literature is studied. The data of the published international researches on education in which our country is widely involved (PISA, TIMSS), and also the national researches undertaken in the USA, Great Britain and other countries are considered. Methods of expert estimations, and direct supervision of educational process in secondary and higher educational institutions are applied.

Results. The general characteristic of evolution of quality of the Russian education is presented during the Soviet and Post-Soviet periods. The factors which have had negative influence on quality of school training during the various periods are revealed. The estimation of the reasons which have caused failures of

school reforms, carried out in the USSR in the 60–80s and within two last decades in modern Russia is given. The concurrent important positive shifts in this sphere, taking place in the same years are noted. Results of the international researches on education (PISA and TIMSS) are presented; the scoring of Russia among other states is defined, following the results of the testing of students revealing level of reading literacy, mathematical and natural-science competence.

Scientific novelty. The author finds out the true reasons which have caused gradual decrease of quality indicators of education still long before disintegration of Soviet Union, aiming to overcome the settled representations and the stereotypes, concerning evolutions of school training quality in Russia. New elements of strategy of an education development in the countries which have become the powerful and leading nations in the given sphere are found out and considered based on the findings of the international researches.

Practical significance. Perspective directions of preparation of the pedagogical personnel complying with the qualifying characteristics of modern requirements are allocated. Realisation of practical measures according to these directions and taking into account specificity of regions of Russia will promote training improvement of quality education in Russia that has the important strategic value for the future of our state.

Keywords: historicism principle; evolution of education quality in the USSR, Russia and foreign countries; strategy of education development; preparation of pedagogical personnel in the countries – world leaders of education.

Современный этап развития педагогической науки не только в нашей стране, но и за рубежом характеризуется повышенным вниманием к изучению такой интегративной категории, как «качество образования», отражающей ее соответствие общественным и индивидуальным потребностям людей. Свидетельством тому могут служить многочисленные международные исследования, в которых дается оценка качества образования в разных странах, анализируются определяющие его факторы и пути совершенствования в лидирующих образовательных системах мира, устанавливаются рейтинги государств по этому показателю. Среди публикаций последних лет отметим работы сотрудников известной консалтинговой компании «МакКинзи» Моны Муршед, Чинези Чийоке и Майкла Барбера, в которых представлена динамика изменения качества образования и его различия в целом ряде стран мира [7, 8, 9].

Работа «Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира», авторами которой являются М. Барбер и М. Муршед, была подготовлена к печати на русском языке редакцией «МакКинзи» в 2008 г. [1]. На основе изучения истории и состояния 20 школьных систем разных стран, включая десятку самых лучших, по оценкам международных исследований PISA – Program for International Student Assessment (Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся), TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study («Тенденции в международной оценке качества математического и естественнонаучного образования») и нескольких национальных исследований, в ней делается

попытка «выявить факторы, имеющие решающее значение, и выработать наиболее эффективные стратегии развития (образования. – В. Б.)» [1, с. 8].

Упомянутая работа была продуктивно и творчески использована педагогом-компаративистом А. Кусаиновым в его книге, посвященной проблемам реформирования образования в Казахстане [4]. Опираясь на опыт стран-лидеров, ученый оценивает реальное положение казахского образования, которое он считает «крайне тревожным», и выдвигает конструктивные предложения, направленные на улучшение качества национальной системы обучения и воспитания [4, с. 189].

В последние десятилетия проблемы качества образования приобрели чрезвычайную остроту и в России. Серьезные претензии по этому поводу высказал на недавно состоявшемся X съезде Союза ректоров вузов РФ Президент страны В. В. Путин и встретил полную поддержку участников этого авторитетного форума. Про причины утраты нашей страной передовых позиций в данной области весьма категорично и недвусмысленно говорил на Общем собрании Российской академии наук председатель Союза ректоров российских вузов академик РАН В. А. Садовничий: «Фактически идет уничтожение школьного и высшего образования. Идет уравниловка с какими-то мифическими западными системами и вытравливается многое из достижений российской системы образования. Даже олимпиадное движение, которое мне поручено возглавлять в России, встречает ожесточенное сопротивление чиновников» [6, с. 1022].

Конечно, мы далеки от того, чтобы соотносить падение качества образования в отечественной средней и высшей школе исключительно со злой волей чиновников и с политическими факторами (прежде всего, распадом Советского Союза) и вызванными ими экономическими, идеологическими и иными последствиями. На наш взгляд, обозначенная тенденция обнаружилась гораздо раньше, еще в советский период нашей истории, и была тесно связана с массовизацией старшей ступени средней школы, а точнее – с переходом в конце 1960–70-х гг. прошлого века к всеобщему среднему образованию. Как справедливо отмечают Г. В. Лисичкин и И. А. Леенсон, «введение в СССР всеобщего среднего образования опиралось на идеологическую установку – все советские люди социально равны. Однако люди, в том числе и школьная молодежь, различаются по способностям, и ученики, которые не могут овладеть школьной программой в полном объеме, объективно существуют... Ложная трактовка принципа социального равенства привела к серьезному падению уровня выпускников средней школы в 70-е гг. по сравнению с двумя предыдущими десятилетиями» [5, с. 38].

Из-за резко возросшего с введением всеобщего среднего образования количества старшеклассников началось привлечение в школу в качестве учителей большого количества людей, слабо подготовленных и непригодных для педагогической профессии. Тогда же получило распространение репетиторство, произошла практически полная феминизация педагогического корпуса и начались разговоры о перегрузке учащихся, борьба

с которой шла, прежде всего, по линии дальнейшего снижения качества обучения и воспитания [Там же, с. 39].

В то же время 60-е гг. отмечены важными позитивными переменами в отечественной науке и образовании. В частности, на рубеже 1960–70-х гг. произошел окончательный разрыв политики государства с лысенковщиной, которая пагубно отразилась на состоянии биологических и сельскохозяйственных наук. После десятилетий мракобесия, гонений на генетику как на «буржуазную лженауку» и репрессий против ученых, трудившихся в этой области, содержание школьной программы и учебников по биологии было, наконец, приведено в соответствие с классическими научными представлениями, в развитие которых весомый вклад внесли советские ученые, в том числе репрессированный академик Н. И. Вавилов.

1960–80-е гг. вместили в себя череду попыток реформирования отечественного школьного образования, оказавшихся в основном неудачными. Это относится к программе политехнизации школы (1958–1974 гг.), реализовать которую не удалось из-за нехватки материально-технических средств и подготовленных кадров; провозглашенному в конце 50-х гг. лозунгу о соединении обучения с производительным трудом, который так и остался на бумаге; изменению содержания математического образования по программе, предложенной выдающимся математиком А. Н. Колмогоровым, к восприятию которой, как выяснилось, не были готовы не только учащиеся, но и учителя – сказались десятилетия снижения уровня подготовки учительского корпуса.

Мертворожденной стала и широко разрекламированная школьная реформа 1984 г., направленная с точки зрения целей, задач и уровня на сближение и уравнивание общеобразовательной школы и системы профессионально-технического образования обучения. На школу возлагалась задача всеобщей профессиональной подготовки, для чего была расширена сеть межшкольных учебно-производственных комбинатов, в которых старшеклассники раз в неделю должны были обучаться одной из рабочих профессий. Попытки превратить общеобразовательную школу в профессиональное учебное заведение неизбежно снижали образовательный уровень и качество обучения. К тому же эта реформа развертывалась на фоне торможения развития экономики и темпов технологического перевооружения производства, увеличения масштабов скрытой безработицы, кризиса коммунистической идеологии и возникновения этнических и межнациональных конфликтов, что также негативно сказывалось на состоянии и перспективах образования.

Тем не менее достигнутый к началу 60-х гг. отрыв от других стран мира был столь велик, что, несмотря на заметное снижение «уровня подготовки выпускников советской средней школы 80-х гг. по сравнению с 60-ми отечественная средняя школа занимала неплохие позиции в мире... По наблюдениям специалистов, наши выпускники средней школы несколько уступали японцам, но превосходили американцев и многих европейцев» [5, с. 40].

Правда, как справедливо замечают Г. В. Лисичкин и И. А. Леенсон, не стоит полагаться на результаты международных предметных олимпиад, на которых советские школьники, как правило, занимали высокие места [Там же, с. 41]. На самом деле эти успехи были обеспечены, прежде всего, хорошо отработанной системой отбора и сильной предварительной подготовкой членов команды. Поскольку предметные олимпиады имеют в нашей стране давние традиции, не приходится удивляться успехам советских и российских школьников на международных состязаниях. Однако к массовой школе эти успехи не имеют прямого отношения. Дело в том, что олимпиадные задачи практически несопоставимы со школьной программой. Победы отдельных учеников в международных олимпиадах так же мало говорят о достижениях массового школьного образования, как победы наших спортсменов-олимпийцев о спортивной подготовке широких масс населения.

Справедливости ради отметим, что падение качества образования в последние десятилетия прошлого века зафиксировано не только в нашей стране, но и практически во всем мире, что напрямую связано с происходившим тогда повсеместным ростом числа учащихся, который не имел прецедента в предшествующей истории. Количественное расширение систем образования, вызванное в одних странах потребностями научно-технического прогресса и экономики, в других (десятках африканских и азиатских государств) – усиленным социальным спросом по причине достижения политической независимости, наблюдалось начиная с 60-х гг. При этом необходимо иметь в виду громадный разрыв между качеством образования в различных геополитических регионах и группах государств: если построить, например, воображаемую спираль, то передовые и отстающие страны окажутся не просто в разных ее точках, но и на разных ее витках. Так, в развитых странах проблемы начального всеобщего образования давно утратили актуальность, в то время как многие развивающиеся государства еще очень далеки от решения этой задачи; количество учащихся школ в первых сокращается из-за спада рождаемости, а во вторых, наоборот, высокие темпы прироста населения непрерывно усугубляют положение: остро не хватает квалифицированных учителей, классы переполнены, огромны масштабы второгодничества и «отсева» школьников.

Особенно явно отставание развивающихся государств от развитых отражается в показателях качества обучения. Как отмечают М. Барбер и М. Муршед, «по международным оценкам, менее 1% (! – В. Б.) африканских и ближневосточных школьников получают образование на среднем сингапурском уровне или выше» (Сингапур в образовательной сфере – один из мировых лидеров) [1, с. 7].

Обратимся к процессам, происходившим в отечественном образовании после распада Советского Союза, так как они заслуживают специального рассмотрения. Эти процессы были разнонаправленными и неоднозначными. За прошедшие два с половиной десятилетия был осуществ-

лен переход от сложившейся еще в 1930-е гг. советской школы, для которой были характерны государственный монополизм, жесткое централизованное управление, подчиненность марксистско-ленинской идеологии как истине в последней инстанции, – к системе образования, использующей ресурс свободы педагогического творчества и интегрированной в мировое образовательное пространство, отвечающей принципам гуманизма, открытости и личностного развития. Была проведена коренная реформа содержания образования по гуманитарным учебным дисциплинам, где необходимость изменений ощущалась особенно остро. Демократическое переустройство отечественного образования получило правовой статус в принятом в 1992 г. Законе РФ «Об образовании», который четко обозначил новые социально-политические ориентиры, гуманистические ценности российского образования и получил международное признание, в том числе и в ЮНЕСКО.

Однако в условиях глубокого экономического кризиса 90-х гг. этот закон оказался финансово не обеспеченным, многие его положения остались декларациями и не были реализованы. Серьезным законодательным ударом по образованию стало принятие в 2004 г. Федерального закона № 122, в соответствии с которым был скорректирован ряд ранее действовавших нормативных актов, чтобы привести их в соответствие новому налоговому кодексу. Из этого документа исчезли практически все меры, направленные на обеспечение приоритетности образования, и прежде всего гл. 40 Закона РФ «Об образовании» – «Государственные гарантии приоритетности образования», что принципиально изменило смысл и характер закона. Были удалены и положения о ежегодном отчислении на образование не менее 10% от национального дохода; защищенности бюджетных статей, относящихся к образованию; освобождении образовательных учреждений от налогов; утверждении за регионами права вводить свои налоги и сборы на нужды образования; введении детских пособий; упрочении материально-технической базы учебных заведений и др.

Резкое ухудшение в конце 1980–90-х гг. общей экономической ситуации и финансирования образования повлекло за собой деградацию материально-технической базы школы и дальнейший отток квалифицированных преподавательских кадров в иные сферы из-за чрезвычайного падения престижа учительской профессии и нищенских зарплат учителей. В конце 90-х гг. сфера образования превратилась в зону наибольшей социальной напряженности: в этот период в общем показателе российских стачек учительские забастовки, вызванные прежде всего невыплатой зарплаты, составляли 90–95%.

С распадом Советского Союза связаны тяжелейшие последствия для качества образования в отечественной средней школе. Если до этого наблюдалась лишь тенденция его постепенного снижения, то с 1992 г. началось его интенсивное разрушение под спудом накопившихся проблем, противоречий и ошибок, прежде всего из-за непрерывно ухудшавшейся

общей экономической ситуации, условий финансирования и кадровой необеспеченности учебных заведений. Очень быстро, буквально за несколько лет, наша страна откатилась с передовых позиций в сфере образования, показателем чего стал ее рейтинг согласно уже упоминавшимся международным исследованиям PISA и TIMSS. Россия стала участвовать в этих исследованиях только в начале XXI в., и первые результаты тестирования отечественных школьников в 2006 г. в рамках Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA–2006) оказались неутешительными. Было обнаружено, что наиболее высокие показатели имеют школьники Финляндии, Канады и Японии (около 550 баллов). Средний показатель учащихся европейских стран был зафиксирован на уровне 500 баллов. Россияне попали в группу ниже среднего уровня (среднестатистический показатель – 479 баллов), причем отставание было обнаружено по всем трем направлениям, по которым проводилось тестирование: по математике, естественным наукам и читательской грамотности (анализ текстов). Конечно же, эти результаты оказались весьма неожиданными и для руководителей народного образования, и для широкой педагогической общественности. По-видимому, с этим связано появление ряда публикаций, в которых подвергалась сомнению сама валидность заданий программы PISA. В частности, указывалось на то, что эти задания отличаются узко практической направленностью и оторванностью от содержания школьных учебных программ и учебников, что они лишены академизма и научности, страдают неоднозначностью и размытостью условий и т. д. Критика в адрес программы PISA подкреплялась ссылками на результаты проведенного в 2007 г. исследования TIMSS, в котором наши школьники, хоть и не стали победителями, как в прежние времена, но заняли весьма почетное 6-е по математике (средний балл 544) и 5-е по естествознанию (средний балл 546) места, пропустив вперед Сингапур, Гонконг, Тайвань и Японию [5, с. 87].

Мы полагаем, что критика заданий PISA, равно как и их противопоставление заданиям TIMSS, не обоснована и проистекает из непонимания разного целевого назначения этих программ. По сути дела, задания программы PISA направлены не на проверку знаний как таковых, а на проверку умения их применять в жизни. Как отмечает А. Кусаинов, ключевой вопрос исследования PISA может быть сформулирован следующим образом: «Обладают ли 15-летние учащиеся, получившие общее обязательное среднее образование, знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в обществе?» [4, с. 26]. Иными словами, речь здесь идет о выявлении уровня и качества функциональной грамотности школьников, а не о проверке меры усвоения ими учебного материала. Если для успешного выполнения школьных учебных задач по физике, химии и математике достаточно выучить формулы, научиться решать уравнения по шаблону, то для выполнения заданий PISA этого мало. Требуется проявить сообразительность, нестандартность и оригиналь-

ность мышления, способность к переносу знаний из одной области в другую, включая умение пользоваться межпредметными связями, и, наконец, нужен просто здравый смысл. При оценке математической и естественнонаучной грамотности в ходе выполнения заданий PISA определяется способность решать житейские проблемы средствами математики, физики, химии и биологии. При проверке читательской грамотности (чтения и понимания текстов) учащимся в тестах PISA предлагаются разножанровые источники (фрагменты биографий, статьи из газет и журналов, инструкции по использованию технических устройств, письма, рекламная информация и т. д.). В этих текстах могут фигурировать схемы, таблицы, диаграммы, графики и др. Как правило, наши учащиеся не имеют опыта выполнения таких заданий и испытывают серьезные затруднения в работе с ними. Точно так же в ходе проверки естественнонаучной и математической грамотности установлено, что российских учащихся нередко ставят в тупик элементарные задания, связанные с выбором оптимального и наиболее экономичного пути следования из пункта *A* в пункт *B* с использованием разных видов транспорта, определением необходимого количества стройматериалов для проведения ремонта помещений, вычислением расстояния по карте, требующие понимания публикуемых графиков и т. д.

Г. В. Лисичкин и И. А. Леенсон, признающие валидность исследований по программе PISA, приходят к следующему выводу: «Тестирование показало, что наши школьники плохо умеют определять цель написания текста; выражать кратко его объемное содержание; осуществлять выбор из нескольких альтернатив; искать тенденции, закономерности на основе имеющихся фактов – т. е. не владеют умениями и навыками, без которых невозможно добиться успеха при решении нестандартных, творческих задач (именно такие и предлагаются в PISA). Если учащиеся западных стран привыкли работать с разножанровой информацией и излагать свои мысли в виде эссе, мини-рецензий и так далее, то наши, как утверждают эксперты, работают только с учебными, реже с научными, но всегда специально подготовленными текстами и получают «особо точные инструкции» при решении задач. Любые отступления от шаблона вызывают у них затруднения» [5, с. 46]. Неутешительное заключение! К сожалению, Министерство образования и науки РФ никак не отреагировало на слабые результаты российских школьников, показанные в программе PISA–2006, отказавшись от широкого общественного обсуждения данной проблемы и от практических мер по преодолению изъянов в подготовке учащихся неполной средней школы, повышению уровня их функциональной грамотности. Столь пренебрежительное отношение к исправлению выявленных проблем не осталось без последствий: участие нашей страны в PISA–2009 продемонстрировало дальнейшее снижение показателей россиян. По уровню читательской грамотности мы оказались между Объединенными Арабскими Эмиратами (ОАЭ) и Чили – на 43-м месте (459 баллов), пропустив вперед многие страны Юго-Восточной Азии, Канаду, Новую Зеландию.

дию, Японию, Австралию, США и практически все государства Западной Европы (среднестатистический балл по странам Организации экономического сотрудничества и развития – 493 балла).

Относительно математической и естественнонаучной грамотности 15-летних школьников Россия по результатам PISA–2009 заняла 38-е (468 баллов) и 39-е (478 баллов) места соответственно, опять-таки оказавшись позади большинства стран Юго-Восточной Азии и Западной Европы. А группу мировых лидеров образования составили Шанхайский регион Китая (читательская грамотность – 556 баллов, математическая грамотность – 600, естественнонаучная – 575), Финляндия (соответственно 536, 541 и 554 балла), Южная Корея (539, 546 и 538 баллов), Гонконг (Китай) (533, 555 и 549 баллов) и Сингапур (526, 562 и 542 балла) [4, с. 87, 89–90, 92–93, 96–97]. Как уже отмечалось выше, эти же государства опередили РФ и в рамках тестирования программы TIMSS (это исследование построено таким образом, чтобы осуществлять мониторинг достижений учащихся участвующих стран в математике и естественных науках с периодичностью в 4 года – время, за которое четвероклассники становятся восьмиклассниками).

Равнодушное отношение в нашей стране к откровенно слабым результатам, показанным детьми в ходе международных исследований, разительно контрастирует с тем, что наблюдалось в других странах. Скажем, в Германии итоги PISA–2000 вызвали бурю страстей и глубокую встревоженность общества, хотя немецкие школьники заняли весьма приличное 16-е место среди сверстников из 39 стран, показав средние результаты по странам Организации экономического сотрудничества и развития. Тем не менее граждане были повергнуты в так называемый «PISA-шок», когда обнаружилось, что национальная система образования отнюдь не такая передовая и качественная, какой она казалась до этого. Последовавшие открытые дискуссии профессионального педагогического сообщества, активное и заинтересованное обсуждение широкой общественностью Германии дали толчок для принятия необходимых мер по улучшению положения дел в сфере школьного образования.

Безучастное отношение компетентных органов и руководителей образования России к негативным международным оценкам российского общего образования тем более вызывает недоумение, что действительность еще хуже, чем показывает тестирование PISA и TIMSS. Как справедливо отмечает академик РАО и член-корреспондент РАН А. С. Запесоцкий, наше образование «разрушается медленно, но неуклонно. Страна погрузилась в дремучее невежество... По последним опросам населения, свыше 93% граждан не могут назвать ни одного современного ученого. Свыше 30% населения России искренне убеждены в том, что Солнце вращается вокруг Земли... Падает качество работы средней школы. По нашим замерам, реальная обеспеченность знаниями школьной оценки 4,2, выставляемой старшеклассникам в 2005 г., составляла 3,8. В 2011 г. – 2,8...

В 2011 г. среди школьников со средним баллом 4,2 к самостоятельной работе оказались готовы не более 30% старшеклассников. Психологическое тестирование показывает неуклонное падение способности работать в коллективе, рост жестокости и индивидуализма» [3, с. 283].

Особо внимательно, на наш взгляд, следует отнестись к опыту новых мировых лидеров образования – Южной Кореи, Шанхайскому региону КНР, Сингапуру, Гонконгу (КНР), Финляндии и др. В чем секрет их успеха? Как им удалось за очень короткий по историческим меркам период (примерно за 20 лет) добиться резкого повышения качества школьного образования и из разряда отстающих стран переместиться в список самых успешных по этому показателю? Ответы на эти вопросы особенно актуальны для нашей страны, где приблизительно в тот же период динамика качества школьного образования происходила в обратном направлении. Весьма любопытными и поучительными в этом плане представляются основанные на данных многочисленных исследований специалистов разных странах (США, Англии, Швейцарии, Голландии и др.) выводы, которые сделали Барбер и М. Муршед [1, 7, 9]. Кратко остановимся на некоторых из них.

Прежде всего, авторы констатируют, что, «несмотря на значительное увеличение финансирования и усилия по реформированию, за последние десятилетия большинство систем школьного образования не смогло добиться существенного повышения качества обучения. Наиболее разрекламированные и получившие широкую поддержку стратегии реформ – например, предоставление школам большей автономии или сокращение численности учащихся в классах – не дали ожидаемых результатов» [1, с. 8–9]. Интересен пример США: здесь удельные государственные затраты на образование (в расчете на одного ученика) выросли с 1980 по 2005 г., с поправкой на инфляцию, на 73%. За это же время увеличилась и численность учителей, в результате чего число учащихся, приходящихся на одного учителя, уменьшилось на 18%. Тем не менее, согласно оценке компетентных органов образования, достижения учащихся остались на прежнем уровне [1, с. 9]. Другой пример: хотя в 1970–1994 гг. значительно увеличились расходы на образование в расчете на одного ученика: от 65% – в Бельгии, 77% – в Великобритании, 77% – в Японии, 108% – в Германии, 126% – в Италии, до 212% – во Франции, 223% – в Новой Зеландии и 270% – в Австралии, качество обучения либо осталось на прежнем уровне (Япония, Италия), либо снизилось (все остальные страны) [Там же, с. 10].

О том же говорит опыт государств, признанных мировыми лидерами образования. Интересно, что в эту группу не входят страны, отличающиеся самыми высокими удельными затратами на образование (в расчете на учащегося) или самым высоким уровнем зарплаты учителей. Скорее наоборот: скажем, тот же Сингапур тратит на начальное обучение школьника (в расчете на одного человека) меньше, чем любая из разви-

тых стран, но значительно обгоняет их по результатам, полученным в исследованиях TIMSS и PISA. А государства, где зафиксированы самые высокие стартовые зарплаты учителей относительно среднедушевого ВВП (в Европе это Испания, Германия и Швейцария), не принадлежат к числу мировых лидеров образования. Например, в Швейцарии, где зарплата учителей и так была очень высокой и составляла 116% среднедушевого ВВП (кстати говоря, одного из самых высоких в мире), ее дальнейшее повышение никак не отразилось на качестве школьного образования [Там же, с. 15–26]. Конечно, это вовсе не означает, что финансово-экономическими факторами можно вообще пренебречь. Очевидно, что страна, не уделяющая должного внимания развитию сферы образования, допускающая падение престижа учительской профессии и обрекающая ее представителей на нищенские зарплаты, окажется в конечном счете неконкурентоспособной в современном мире. Речь идет о другом: важнее всего не то, сколько получают учителя (безусловно, их нелегкий труд должен оплачиваться достойно), а то, какие это учителя, как они подготовлены и как работают. В этой связи М. Барбер и М. Муршед формулируют свой важнейший тезис: **«Качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей»** [Там же, с. 17]. Авторы приходят к заключению, что среди многих факторов, так или иначе влияющих на качество образования в школе, решающую роль играет качество подготовки и работы педагогических кадров. Свою позицию они обосновывают, в частности, ссылкой на данные проведенного в 1998 г. в штате Теннесси (США) исследования, которое показало, что если двум 8-летним школьникам средних способностей и средней успеваемости дать разных учителей: одного – высокой квалификации (входит в число лучших 20% учителей), а другого – низкой (входит в число худших 20% учителей), то результаты обучения за 3 года разойдутся в среднем на 53% (естественно, в пользу первого из этих учеников). Для сравнения: уменьшение числа учеников в классе с 23 до 15 повышает результативность процесса обучения среднего ученика не более, чем на 8% [1, с. 13].

Изучив большой массив информации, относящейся к эффективности работы учителей, и опираясь на результаты опроса директоров школ, М. Барбер и М. Муршед резюмируют: большие различия в результатах обучения обусловлены в первую очередь качеством работы учителей [Там же, с. 14].

По данным Департамента образования Великобритании, негативное влияние плохого учителя на качество образования ребенка и его последующую жизнь особенно сильно проявляется в ранние школьные годы. Так, у 7-летних школьников, имеющих более высокие показатели по тестам на чтение и счет (среди 20% лучших), вдвое больше возможностей в будущем получить степень в университете, чем у их одноклассников, входящих в 20% худших по успеваемости. Иными словами, у детей, которые в первые годы школьного обучения попали к слабым учителям и не добились заметных успехов, остается мало шансов наверстать упущенное.

Ключевым фактором успеха стран, сумевших за 2–3 десятилетия перейти из разряда отстающих по качеству образования в разряд весьма успешных, стали их усилия по улучшению отбора и совершенствованию подготовки будущих учителей, повышению престижа этой профессии в обществе. В государствах – мировых лидерах образования, порой сильно отличающихся между собой культурно-историческими традициями, ведется системная работа по следующим основным направлениям совершенствования подготовки педагогических кадров:

- производится отбор будущих учителей из числа подходящих для этой профессии лучших выпускников школ (в Финляндии, например, из 10% лучших, в Сингапуре и Гонконге из 30% лучших и т. д.);

- поддерживается профессиональная ориентация на учительскую карьеру еще в школе (привлечение старшеклассников к шефской работе в младших классах, выявление склонности и способностей к учебно-воспитательной работе);

- осуществляется фундаментальная и сбалансированная теоретическая и практическая подготовка в вузе с акцентом на выработку необходимых для педагогической работы компетенций;

- расширена вариативность траекторий получения педобразования, в том числе в университетах, технических вузах и др.;

- учителям назначается достойная начальная зарплата – не ниже той, которая устанавливается в бюджетных учреждениях начинающим специалистам в других областях;

- развиваются педагогическое наставничество и профессиональное сопровождение с целью помощи начинающим учителям;

- создаются условия для того, чтобы учителя учились друг у друга, поощряются коллективные формы работы: обсуждения, дискуссии и т. д.

Интенсивное реформирование российского образования продолжается уже больше двух десятилетий и сопровождается неуклонным ухудшением качества обучения в школе. По нашему глубокому убеждению, главным фактором, блокирующим модернизацию и прогрессивное обновление отечественного образования, стало как раз неудовлетворительное качество подготовки педагогов, которое, как было показано в первой части нашей статьи, непрерывно ухудшалось на протяжении многих десятилетий. Сказался и эффект так называемого «двойного негативного отбора», когда в педагогические вузы поступали (и продолжают поступать) далеко не лучшие выпускники школ, а затем и учителями становятся опять-таки не лучшие, а самые посредственные выпускники вузов. Недооценка значения учителя в обществе мстит за себя и непосредственно проявляется на качестве и результатах учебно-воспитательного процесса.

Реформирование и модернизация российского образования должны начинаться с учителя, а не с сомнительных заимствований и новаций типа единого государственного экзамена. Вектор движения отечественного образования, да и страны в целом во многом зависит от квалификации

и уровня подготовки людей, ставших учителями – именно этому учит нас опыт мировых лидеров образования, в число которых России необходимо вернуться как можно быстрее.

Статья рекомендована к публикации
академиком РАО В. И. Загвязинским

Литература

1. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7–60.
2. Борисенков В. П. Стратегия образовательных реформ в России (1985–2006 гг.) // Россия-Китай. Образовательные реформы на рубеже XX–XXI вв. Москва: Наука, 2007.
3. Запесоцкий А. С. Почему Россия проигрывает в глобальной конкуренции национальных культур: доклад на XII Международных Лихачевских научных чтениях «Диалог культур в условиях глобализации», 17–18 мая 2012 г. // Лекции и доклады членов Российской академии наук в СПбГУП (1993–2013). Санкт-Петербург: СПбГУП, 2013. Т. 3.
4. Кусаинов А. Качество образования в мире и в Казахстане: монография. Алматы, 2013. 194 с.
5. Лисичкин Г. В., Леенсон И. А. Школьное естественнонаучное образование в советское и постсоветское время: тенденции и перспективы // Современные тенденции развития естественнонаучного образования: фундаментальное университетское образование / под общей редакцией академика РАН В. В. Лунина. Москва: МГУ, 2010.
6. Садовничий В. А. Выступление на общем собрании Российской академии наук 29 мая 2008 г. // Вестник РАН. 2008. Т. 78, № 11. С. 1022.
7. Barber M., Mourshed M. Consistently high performance: lessons from the world's top performing school systems // McKinsey and Company. June 2007.
8. Barber M., Mourshed M. Shaping the Future: How Good Education Systems Can Become Great in the Decade Ahead // Report on the International Education, Roundtable. Singapore, 7 June 2009.
9. Mona Mourshed, Chinezi Chijioke, Michael Barber. How the worlds most improved school systems keep getting better // McKinsey and Company. November 2010.

References

1. Barber M., Murshed M. Kak dobit'sja stabil'no vysokogo kachestva obuchenija v shkolah. [How to achieve stably quality training at schools]. Uroki analiza luchshih sistem shkol'nogo obrazovanija mira. [Lessons of the analysis of the best systems of school education of the world]. *Voprosy obrazovanija. [Education Issues]*. 2008. № 3. P. 7–60. (In Russian)
2. Borisenkov V. P Strategija obrazovatel'nyh reform v Rossii (1985-2006 gg.). [Strategy of educational reforms in Russia (1985-2006)]. Rossiya-Kitaj. Obrazovatel'nye reformy na rubezhe XX–XXI vv. [Russia-China. Educational reforms at the turn of XX–XXI centuries]. Moscow: Publishing House Science, 2007. (In Russian)

3. Zapesockij A. S. Pochemu Rossiya proigryvaet v global'noj konkurencii nacional'nyh kul'tur: doklad na XII Mezhdunarodnyh Lihachevskih nauchnyh chtenijah «Dialog kul'tur v uslovijah globalizacii», 17–18 maja 2012 g. [Why Russia loses in a global competition of national cultures: the report on XII International Lihachevsky scientific readings «Dialogue of cultures in the conditions of globalisation», d. 17-18 May, 2012]. Lekcii i doklady chlenov Rossijskoj akademii nauk v SPbGUP (1993–2013). [Lectures and reports of members of the Russian Academy of Sciences in Saint-Petersburg University of Humanities and Social Sciences (1993–2013)]. Saint-Petersburg: Saint-Petersburg University of Humanities and Social Sciences, 2013. V. 3. (In Russian)

4. Kusainov A. Kachestvo obrazovaniya v mire i v Kazahstane. [Education quality in the world and in Kazakhstan]. Almaty, 2013. 194 p. (In Russian)

5. Lisichkin G. V., Leenson I. A. Shkol'noe estestvennonauchnoe obrazovanie v sovetskoe i postsovetskoe vremya: tendencii i perspektivy. [School natural-science education during the Soviet and Post-Soviet time: tendencies and prospects]. Sovremennye tendencii razvitija estestvennonauchnogo obrazovaniya: fundamental'noe universitetskoe obrazovanie. [Modern tendencies of development of natural-science education: a fundamental university education]. Pod obshej redakciej akademika RAN V. V. Lunina. [Ed. by the academician of the Russian Academy of Sciences V. V. Lunin]. Moscow: Moscow State University, 2010. (In Russian)

6. Sadovnichy V. A. Vystuplenie na obshhem sobranii Rossijskoj akademii nauk 29 maja 2008 g. [Vystuplenie at the general meeting of the Russian Academy of Sciences, d. 29 May, 2008]. Vestnik RAN. [Bulletin of the Russian Academy of Sciences]. 2008. V. 78. № 11. P. 1022. (In Russian)

7. Barber M., Mourshed M. Consistently high performance: lessons from the world's top performing school systems // McKinsey and Company. June 2007. (Translated from English)

8. Barber M., Mourshed M. Shaping the Future: How Good Education Systems Can Become Great in the Decade Ahead // Report on the International Education, Rountable. Singapore, 7 June 2009. (Translated from English)

9. Mona Mourshed, Chinezi Chijioke, Michael Barber. How the worlds most improved school systems keep getting better // McKinsey and Company. November 2010. (Translated from English)

УДК 37.0

Фролов Александр Александрович

доктор физико-математических наук, профессор кафедры клинической психологии Уральского государственного медицинского университета, Екатеринбург (РФ).

E-mail: frolov_aa@list.ru

СУЩНОСТЬ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Цель статьи – раскрыть сущность, назначение и системную последовательность реализации общего образования в его предметном содержании.