

**Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА
И ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ
ПРИ ПРЕЗИДЕНТЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»**

Ленская Е.А. Сазонов К.Б.

**Современные тенденции и реформы довузовского
образования в странах-лидерах
мировых рейтингов школ**

Москва 2018

Аннотация. Представленная работа посвящена анализу основных тенденций развития довузовского образования на примере четырех стран мира, стабильно входящих в число лидеров мировых образовательных систем факторов, влияющих на это развитие и, экспертных суждений о причинах успеха данных стран (Финляндии, Австралии, Японии и Сингапура). На основании проведенного анализа выделено несколько приоритетов для выработки образовательной политики России на среднесрочный период, ориентируясь на которые наша страна могла бы добиться прогресса в качестве образовательных результатов и повысить свою конкурентоспособность.

Abstract. The paper presents the outcomes of the in-depth analysis of pre-tertiary education development in four countries, the world leaders in education, looks into the trends that shape this development and considers expert judgments on the success factors in Finland, Australia, Japan and Singapore. Several priorities are recommended for future mid-term educational policy planning in Russia on the basis of this analysis, so that our country could make a significant progress in the quality of educational outcomes and thus become more competitive worldwide.

Ленская Е.А. старший научный сотрудник лаборатории анализа общественных коммуникаций ИОН Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Сазонов К.Б. старший научный сотрудник лаборатории анализа общественных коммуникаций ИОН Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Данная работа подготовлена на основе материалов научно-исследовательской работы, выполненной в соответствии с Государственным заданием РАНХиГС при Президенте Российской Федерации на 2017 год

СОДЕРЖАНИЕ

1 Основные тенденции развития довузовского образования актуальные для сегодняшней России	4
2 Реформы довузовского образования в странах-лидерах мировых рейтингов школ	14
2.1 Развитие образования в Финляндии	15
2.2 Развитие образования в Австралии	31
2.3 Развитие образования в Японии	49
2.4 Развитие образования в Сингапуре	65
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	86

1 Основные тенденции развития довузовского образования актуальные для сегодняшней России

В последние десять лет появилось много публикаций, анализирующие мировые тенденции дошкольного и школьного образования, который существенно повлияли на образовательную политику целого ряда стран. Первыми и наиболее часто цитируемыми стали два доклада фонда Маккинзи.

Доклад фонда Маккинзи «Как лучшие образовательные системы выходят вперед», опубликованный в 2007, ставил своей задачей выделить тенденции, в наибольшей степени способствующие высоким академическим результатам учащихся в 25 странах стабильно занимающих высокие позиции в международных рейтингах. Из выделенных в этом докладе характеристик успешных систем наиболее важными нам представляются следующие:

- Во всех успешных системах большое внимание уделяется качеству подготовки педагогов и тщательному отбору кандидатов на учительские профессии. Именно в этом докладе впервые появилась фраза, которая сейчас кочует из текста в текст «Качество образовательной системы не может быть выше, чем качество работающих в ней учителей»;
- В большинстве этих систем существуют национальные стратегии, направленные на улучшение наиболее значимых образовательных результатов, которые предлагают конкретные способы действий для достижения необходимого результата, такие как, например, стратегия совершенствования грамотности чтения и работы с числом, распространенная не в одной, а в нескольких странах мира;
- Успешные системы понимают, что для того, чтобы совершенствовать результаты, надо научиться их измерять и уделяют большое внимание развитию национальной системы оценки качества образования, национальным мониторингам, работе инспекции не в карательном, а в помогающем режиме, отслеживанию результатов наиболее уязвимых групп учащихся и методам оценивания, построенным на анализе прогресса каждого ученика (метод добавленной стоимости);

- Образовательные стандарты успешных стран построены на стандарте результата и включают в себя овладение как предметными, так и метапредметными умениями, ключевыми компетентностями, представляющими особую ценность для рынка труда.

В этом же докладе проблематизируются характеристики, традиционно причисляемые к факторам успеха, которые, по мнению авторов доклада, не имеют под собой достаточной доказательной базы. Так, авторы обнаружили, что время, которое учащиеся тратят на учебу в течение года и в течение рабочего дня вовсе не прямо пропорционально успешности, и страны, демонстрирующие высокие результаты совсем не обязательно имеют самую высокую нагрузку. Анализ результатов самого первого исследования PISA, в частности, показал, что страны с самым большим объемом домашних заданий учащихся (Россия, Греция) не демонстрируют высокого уровня овладения умениями и занимают скромное мест в рейтинговых таблицах. В то же время страны с самым маленьким объемом домашней работы (Финляндия, Эстония и др.) добиваются высоких академических показателей. По мнению авторов доклада, это происходит потому, что для этих стран характерны высокие ожидания от каждого ученика и вера в прогресс.

Так же мало доказательств успешности нашла стратегия, которая была построена на уменьшении размера класса и количества учащихся, приходящихся на одного учителя. В некоторых европейских странах, в которых целенаправленно сокращали размер класса, это не привело к сколько-нибудь значительному росту качества, в то время как в странах с достаточно большим размером класса результаты оказывались выше. Впрочем, здесь уместно сравнивать только страны со сходными культурными традициями, поскольку большой размер класса в странах Юго-Восточной Азии, например, воспринимается скорее как культурная норма, в то время как в Европе такой же размер класса – скорее аномалия.

В нашу очередь несколько лет назад книге Джона Хэтти «Visible learning for teachers» содержится подтверждение этого тезиса: сокращение размера класса с 30-25 до 20-15 человек дает крайне невысокий эффект, который Хэтти сравнивает с разницей в росте человека в 182 и 180 см, внешнему наблюдателю почти незаметной.

Выводы из данного доклада можно обобщить следующим образом (см. рисунок 1):

Составные части образования мирового уровня

Стандарты и подотчетность	Человеческий капитал	Структура и Организация
Стандарты, соотнесенные с международными эталонами	Отбирать лучших кандидатов в педагоги и хорошо их готовить	Эффективные, центральные департаменты и агентства в поддерживающей роли
Надежные, прозрачные данные	Постоянное совершенствование педагогических умений и знаний	Способность управлять переменами и привлекать сообщества всех уровней
Каждый ребенок в поле зрения ,чтобы предотвратить неравенство	Сильные руководители школ	Операциональная ответственность и бюджеты почти полностью делегированы на школьный уровень

Рисунок 1 - Основные характеристики образовательных систем, демонстрирующих наиболее высокие результаты

Для успеха образовательной системы, как полагают авторы доклада, нужно стремиться к тому, чтобы:

- Образовательные стандарты, описанные как стандарты результата были максимально соотнесены с международными эталонами, такими, например, как европейская языковая рамка или система Европасс для определения уровня знаний по ИКТ;
- Статистические данные по системе образования были максимально полными, надежными и доступными всем заинтересованным лицам;
- Каждый, а не только среднестатистический ребенок был в поле зрения, то есть, чтобы было известно, как он развивается, насколько быстро он совершенствует свои знания и умения, то есть чтобы система умела использовать метод добавленной стоимости для оценки прогресса;
- Кандидатами на должность педагога становились лучшие выпускники университетов, а система подготовки была современной и достаточно жесткой, то есть чтобы педагогом было стать нелегко;

- У педагогов был стимул и желание постоянно совершенствовать свои знания, то есть, чтобы система повышения квалификации была разнообразной и основывалась на реальных потребностях педагога;
- Директорами школ становились наиболее достойные кандидаты, выбранные по конкурсу и владеющие как навыками управления, так и навыками педагогического лидерства;
- Центральные органы управления образованием эффективно и внятно формулировали политику, а местные органы управления видели свою главную функцию в том, чтобы, оказывая поддержку образовательным учреждениям, содействовать ее реализации;
- Руководители всех уровней освоили теорию и практику изменений и могли создавать эффективные партнерства для ее реализации;
- Школы обладали подлинной автономией, особенно в части распоряжения бюджетом и умели использовать имеющиеся ресурсы на благо развития.

Второй доклад фонда Маккинзи, подготовленный теми же авторами назывался «Как лучшие образовательные системы продолжают совершенствоваться». В нем были развиты и подкреплены идеи первого доклада, но кроме того, в этом докладе содержатся рекомендации, связанные с уместностью тех или иных реформ в зависимости от стадии развития образования в конкретной стране, провинции, штате или образовательном округе. Лидер каждой из систем, которые необходимо усовершенствовать, как правило, исходит из оценки текущего уровня развития этой системы, затем определяет необходимые меры воздействия, а затем стремится адаптировать эти меры к контексту системы, в которой он работает.

Авторы выделили 20 образовательных систем, каждая из которых подвергалась серьезному усовершенствованию в последние 10-15 лет, и которые, по данным заслуживающих доверия систем оценивания, добились существенного роста академических результатов и других показателей успешности. После этого они проанализировали 575 мер воздействия, предпринятых в разных странах и системах и расположили каждую систему с ее комплексом мер на специальной шкале, которая характеризовала продвижение от плохих характеристик системы к удовлетворительным, хорошим и, наконец, к отличным (см. таблицу 1).

Таблица 1 - Уровень качества образования в изучаемых системах по совокупности данных международных и национальных исследований и основные приоритеты на каждой ступени развития

Плохое	Среднее	Хорошее	Очень хорошее	Отлично
Гана, Мадья- Прадеш, Минас Жерайс, Капская провинция	Армения, Чили, Иордания	Эспайр, Бостон, Англия, Лонг Бич	Латвия, Литва, Словения, Польша	Сингапур, Гонконг, Южная Корея, Нижняя Саксония, Онтарио
Достижение минимальног о уровня грамотности населения	Построени е оснований системы	Профессионально е развитие педагогов и руководителей	Совершенствовани е через заимствование лучших практик и взаимообучение	

Для стран и регионов, которые стремились перейти на средний уровень развития образовательных систем были характерны следующие меры воздействия:

- Повышение мотивации учителей и директоров школ, показывающих слабые результаты;
- Обеспечение минимального уровня качества во всех школах за счет введения плановых показателей, поддержки отстающих школ и обеспечения их учебниками
- Обеспечение высокой наполняемости школ за счет создания дополнительных мест в классах, обеспечения питания и социальной помощи.

При всей кажущейся простоте этих мер их значение сохраняется и в более развитых системах, необходимо следить за тем, чтобы эти условия соблюдались и на более высокой стадии реформирования.

В системах, уже достигших среднего уровня развития возникает новый набор приоритетов:

- Обеспечение доступности информации и подотчетности системы обществу;
- Введение нормативного финансирования и оптимизация сети школ;

- Построение педагогических основ системы, создание новых моделей обучения и материалов к ним

Когда основные элементы системы построены, на первый план выходят задачи профессионального развития педагогов и работников управления образованием, значение которых сохраняется и впоследствии, но именно на маршруте от среднего к хорошему развитию системы без реформы педагогического образования обойтись нельзя: иначе дальнейшее развитие окажется невозможным. На этом этапе развития задачи сводятся к следующему:

- Повышение качества подготовки учителей и руководителей школ за счет пересмотра программ подготовки и ужесточения требований к поступающим на работу;
- Повышение квалификации работающих учителей и директоров и создание для этого системы, подотчетной потребителям
- Развитие автономии школ за счет свободы выбора методов и программ обучения, распределения финансовых ресурсов и самооценки школ.

Данные, собранные авторами исследования показывают, что вложения в качество подготовки учителей приносят наиболее убедительные результаты, как это и постулировалось в более раннем докладе тех же авторов. Поэтому задачи профессионального развития остаются приоритетными и на более поздних этапах совершенствования систем, но меры воздействия усложняются.

Системы, достигшие очень хорошего качества образования продолжают наращивать свой потенциал главным образом не за счет внешних, а за счет внутренних мер воздействия. Это становится возможным потому, что на этой стадии профессиональное сообщество педагогов полностью складывается и обретает способность саморазвития, приобретая ответственность за процедуры, которые ранее были прерогативой государства. Задачи, которые возникают на этом этапе, сводятся к следующим:

- Развитие взаимообучения педагогов в профессиональных сообществах, ротация кадров в системе, сетевой взаимодействие школ;
- Поиск механизмов повышения эффективности работы системы, создание дополнительных административных ресурсов;
- Спонсирование инноваций в школах и распространение их в системе.

Итак, по мере развития образовательных систем ослабевает степень жесткости центрального управления школами и происходит следующее:

- Ослабевает контроль над педагогами, поскольку их профессионализму уже можно полностью доверять;
- Исчезают предписания органов управления по поводу организации процесса обучения;
- Растет самостоятельность школ, основанная на сотрудничестве педагогов внутри школы и постоянном анализе результатов собственной деятельности;
- Развивается система вознаграждения педагогов за качество их работы и средняя зарплата педагога существенно превышает среднюю по экономике.

Майкл Фуллан и Энди Харгривс каждый из которых внес существенный вклад в совершенствование работы школ в своих странах в качестве решающего фактора и основы успеха называют накопление «профессионального капитала». Профессиональный капитал, по их суждению, состоит из трех компонентов: человеческий капитал (качества личности), социальный капитал (качества коллектива или группы) и капитал решений (качество решений, принимаемых отдельными лицами или группой). «В течение последних тридцати лет были собраны убедительные доказательства того, что группы, в которых доминирует принцип сотрудничества, являются наиболее успешными».

Исходя из вышеизложенного реформы, происходящие в разных странах могут делиться на следующие виды:

1. Реформы, направленные на выравнивание образовательных возможностей,
2. Реформы, направленные на реструктуризацию,
3. Реформы, направленные на оптимизацию финансирования,
4. Реформы, направленные на стандартизацию в образовании.

Цель первого вида реформ - усиление политической роли образования в обеспечении демократии, справедливости, социальной мобильности и равных возможностей для всех граждан. Эти реформы исходят из идеи о том, что система образования моделирует общество, а следовательно, чтобы в обществе торжествовали идеи равенства и справедливости, они должны присутствовать в системе образования,

причем на всех ее уровнях. Неравенство возникает уже на стадии доступа к услугам раннего обучения и дошкольного образования, а подлинное равенство возможно только в условиях соблюдения равного доступа не к образованию вообще, а к высококачественному образованию, но чем больше социальных групп получают доступ к образованию, тем труднее поддерживать качество на достаточно высоком уровне, это вечное противоречие, которое ни одной системе образования не удастся решить до конца.

Поэтому в рамках этой стратегии, как правило, происходит пересмотр и расширение представления о качестве образования: знаниевая парадигма перестает доминировать по крайней мере в основных предметах, больше внимания уделяется метапредметным навыкам и компетенциям, в школах возникает более интегрированный учебный план и осуществляется политика инклюзии.

Основным недостатком такой стратегии развития образования является невозможность быстрого достижения результатов, убедительных для общества. *Вклады в равенство не дают скорого эффекта в результатах тестов.* А это значит, что их успешность будет постоянно подвергаться сомнению и при любой смене политического курса их легко будет остановить.

Второй вид реформ связан с реструктуризацией системы.

Целью такой стратегии реформирования, как правило, является освоение некоего успешного опыта и приближение системы к международным образцам. В основе ее лежит убеждение в том, что все образовательные системы, которые эффективны и дают высокие результаты строятся на тех же ценностных основаниях, принципах и условиях работы.

В качестве объектов воздействия здесь выступают: соотношение ученики-учителя, размер класса, размер школы, время на изучение предметов, объем подушевого финансирования и длительность обязательной ступени обучения. В последнее время в результате такого рода обмена опытом во многих странах стали возникать независимые экзаменационные центры, государственные школы, управляемые частными лицами, аккредитационные агентства, которые, по мнению лиц, принимающих решение, доказали свою полезность и эффективность в странах, где они появились впервые. Особую роль в распространении политики реструктуризации сыграли международные сопоставительные исследования, такие как PISA, TIMSS, PIRLS др. Желая добиться таких же высоких результатов, как страны-лидеры рейтингов, многие руководители образовательных систем стали

повторять действия, которые совершали эти лидеры, забывая при этом, что *заимствования не гарантируют успеха в новом контексте.*

Политика реструктуризации, как справедливо пишет Гарвардский профессор Джал Мехта, оказывается гораздо более эффективной, когда она опирается на заимствования из собственного или очень близкого контекста: успешное преобразование в одном регионе страны скорее приживется в соседних, нежели преобразование, взятое из системы, построенной на принципиально иных основаниях и ценностях.

Третий вид реформ направлен на оптимизацию финансирования

Недекларируемые цели такого направления реформирования – сокращение доли государственного финансирования путем поиска способов заставить пользователей платить за свое образование. Поскольку на образование уходит значительная часть расходного бюджета стран, в условиях экономического спада или застоя приходится экономить, чтобы оставаться конкурентоспособными. Поэтому финансирование образования становится многоканальным, к нему привлекаются спонсорские средства, появляются платные образовательные услуги, причем часто заменяющие бесплатные. Еще один путь – сокращение подушевых расходов, увеличение размеров класса, экономия на оплате труда преподавательского состава.

В последнее время особую популярность приобретает политика приватизации в образовании. Так, например, во многих англо-саксонских странах появляются так называемые чартерные школы или их аналоги. Эти школы по-прежнему финансируются государством, но управление ими государство передает частным компаниям. Предполагается при этом, что бизнес-структуры более сведущи и успешны в вопросах управления, поэтому смогут добиться более высокого качества обучения за те же средства. Несмотря на то, что доказательств эффективности такой стратегии прямого уподобления социального института институтам коммерческим не существует, эта политика продолжает быть популярной. Это, к сожалению, приводит к *неисполнению государством своих функций.* В то время как налогоплательщики вправе ожидать, что их вклады в образование приведут к запланированным результатам, государство по сути отказывается их гарантировать, перекладывая ответственность на чужие плечи.

Четвертый вид реформ исходит из стратегии стандартизации системы

Можно считать доказанным, что экономика страны зависит от качества образования. В качестве примеров приводят судьбы стран, лет сорок назад

находившихся на одном и том же уровне экономического развития, одни из которых последовательно вкладывали ресурсы в развитие образования (Южная Корея), а другие (например, Гана) развитием образования пренебрегали. В результате экономические успехи Кореи и ее ВВП во много раз превосходили соответствующие показатели Ганы. Предполагалось, что для того, чтобы улучшить экономику страны и качество образования, надо установить высокие стандарты и измерять их достижение. Успехи в международных сопоставительных исследованиях усиливают интерес к образованию и привлекают дополнительные ресурсы.

Однако *связь между результатами тестов и экономикой не прямая*. Увлечение тестированием часто приводит не к росту качества образования, а к фактическому сокращению содержания школьных программ и к микро-менеджменту. Возможность сравнивать результаты образования с аналогичными результатами учащихся других стран - полезная и важная, но если увлечься соревнованием, то легко скатиться к освоению только измеряемых результатов, тех, что проверяются стандартизованными тестами, и игнорировать те знания и предметы, которые сопоставительными исследованиями не охвачены.

Таким образом, самым продуктивным является подход, связанный с расширением образовательных возможностей всех категорий населения, но он же является и самым мало популярным, поскольку не сулит политикам ярких и убедительных результатов в срочной или даже среднесрочной перспективе.

В перспективе образование будет играть еще более важную роль в экономическом и социальном развитии, чем это было в прошлом. Несмотря на то, что представители определенных кругов считают, что децентрализация и рыночные механизмы в образовании сделают его более подотчетным потребителям и поэтому это самые эффективные стратегии для развития образования в странах и регионах, данные доказывают прямо противоположное. Национальные правительства могут принять решение о децентрализации, реагируя на требования этнических, религиозных или социальных групп, требующих политических реформ. Но совершенствование образовательных результатов или рост образовательных возможностей требует системных усилий общества Нации и регионы, которые смогут это обеспечить, первыми воспользуются плодами информационной эпохи.

2 Реформы довузовского образования в странах-лидерах мировых рейтингов школ

На протяжении последних 15 лет системы образования в мире регулярно получали обратную связь относительно качества своего образования, главным образом, в результате анализа данных сопоставительных исследований PISA, TIMMS и PIRLS, но итоговые суждения о качестве выносились прежде всего исходя из данных PISA. Хотя места в рейтинговой таблице на протяжении шести раундов исследований менялись, большинство стран, сразу оказавшихся в числе лидеров, сохраняли свои позиции. При этом системы стран, демонстрировавших наиболее высокие результаты, достаточно сильно отличаются друг от друга. Известно, например, что большинство стран восточной и юго-восточной Азии (Япония, Южная Корея, Гонконг, Макао, Тайвань и др.) добиваются результатов не столько благодаря качеству их школьных систем, сколько благодаря системе дополнительного образования, оказывающей репетиционные услуги почти всем без исключения учащимся. В то же время скандинавские страны, такие как Финляндия или Норвегия, целиком полагаются на услуги государственной системы, крайне редко прибегая к услугам репетиторов. В большинстве вышеупомянутых азиатских стран количество учеников в классах существенно превышает европейские нормы, а в скандинавских странах приняты относительно небольшие классы. Резко различаются и нормы учебной нагрузки.

Тем не менее, как мы увидим из дальнейшего анализа, стратегии реформирования образования в подавляющем большинстве стран-лидеров во многом совпадают.

2.1 Развитие образования в Финляндии

В 2000 году, когда было впервые проведено исследование PISA, *на первое место среди стран участниц неожиданно для всех и для себя самой вышла Финляндия*. Она осталась лидером по научной грамотности и чтению и в 2003 году, заняла второе место по математике и чтению и первое по научной грамотности в 2006 и с тех пор неизменно входит в десятку лучших стран мира по всем показателям. Только в 2012 году ее результаты несколько снизились, но уже в 2015 году вновь стали выправляться. Такого рода результаты сразу же привлекли внимание многих стран мира.

Что же представляет собой сегодняшняя Финляндия?

Население Финляндии составляет около 5,3 миллиона человек. Примерно две трети финнов живет в городах и поселках городского типа, одна треть - в сельской местности. Финны долгожители: средняя продолжительность жизни у мужчин 75,6 года, у женщин 82,8 года, и с некоторых пор это стало проблемой: процент граждан пенсионного возраста в Финляндии приближается к показателям работающего населения: 16,9% финнов старше 65 лет. Финляндия позиционирует себя как социальное государство. Оно обеспечивает средством к существованию каждого, кто постоянно проживает в Финляндии. Особое внимание уделяется семьям с детьми и престарелым. Темп роста экономики выше, чем в других странах ЕС (3.0% ВВП в год). Ранее экономика этой страны в значительной мере зависела от успехов компании Нокia, но сейчас она теряет темпы роста, а лидерами рынка становятся малые компьютерные компании, производящие игры, анимацию и другую продукцию. Поэтому можно с уверенностью сказать, что Финляндия вышла на ведущие мировые позиции за счет технологий и науки.

В Финляндии два государственных языка- финский и шведский. Хотя процент населения, родным языком которого является шведский, не превышает 12%, этот язык изучают во всех школах Финляндии. А в некоторых он является языком обучения. Финляндия лидирует в мире по количеству издаваемых детских книг и книжная индустрия, несмотря на наступление Интернета, продолжает в ней процветать.

Финляндия давно уже приобрела репутацию страны с высоким образовательным цензом и 100% грамотностью населения. Правда процент мигрантов в ней существенно ниже, чем в среднем в странах Европы (только 10 000 мигрантов ежегодно). 99,8% населения в возрасте после 25 лет получили обязательное среднее

образование, 66,2%- полное среднее образование. Статистика говорит, что уровень знаний средний и выше среднего в школах Финляндии составляет 32%, тогда как в России — 15,1%. Минимальный уровень знаний по шкале PISA в Финляндии у 3,6%, а у школьников России — 17,2%. Индекс развития человеческого потенциала ЮНЕСКО относит Финляндию к числу стран с самой эффективной системой образования (наряду с Данией, Австралией и Новой Зеландией)

Это эгалитарная система с бесплатным обучением и бесплатным питанием для всех детей. Подушевой расход на одного учащегося составляет 2100 евро в год, и это далеко не самый высокий расход в странах Евросоюза, вполне сопоставимый с подушевым расходом в г.Москве.

Система образования Финляндии

Всеобщее образование на обязательной ступени (7-16 лет) (см. таблицу 2) строится на основе полного равенства возможностей и не допускает селекции, деления по способностям или обучения в особых типах школ – все школы имеют единую программу. Политика инклюзии и постоянной работы с отстающими приводит к тому, что даже учащиеся с тяжелыми проблемами развития демонстрируют неплохие академические результаты. После обязательного этапа учащиеся осуществляют выбор образовательной траектории -академической или профессиональной. Вузы Финляндии делятся на университеты и политехнические институты (последние ранее не давали возможности получить ученую степень, но сейчас у них появилось право ее присваивать).

Таблица 2 – Структура образования в Финляндии

Академические ступни	Профессиональные квалификации	Возраст или годы обучения
Доктор	Работа	
Лицензиат	Работа	
Магистр	Новый политехнический	+ 2-3 года
Бакалавр	Политехнический институт	+ 3-4 года
Старшая школа	Среднее профессиональное училище	16-19 лет
Общая средняя школа	Старшая ступень	13-16 лет
Общая средняя школа	Начальная ступень	7-13 лет
Дошкольное образование		6-7 лет

Структура финского образования в некоторых аспектах напоминает российскую: учеба в начальной школе начинается позже, чем в большинстве европейских стран, в 7 лет, как и в России, но длительность начальной ступени – не четыре года, а шесть лет, что в немалой мере способствует формированию прочной базы для дальнейшего обучения в средней школе. Общее среднее образование, с одинаковыми программами для всех учащихся Финляндии, заканчивается в 16 лет, после чего дети сдают экзамен и учатся еще три года либо в гимназии, либо в среднем профессиональном училище. И на старшей ступени в гимназии, и в училище предлагается широкий выбор предметов, из которых конструируются индивидуальные учебные планы. Здесь следует заметить, что после реформы 2010 года в программах основной школы все же появилась возможность выбора: учащиеся, например, получили возможность выбирать, на каком уровне, базовом или продвинутом они будут осваивать курс математики, однако программы школ остались тождественными во всех школах страны. Как утверждает брошюра, издаваемая финским посольством в России «Министерство образования Финляндии проводит политику выравнивания системы образования – это значит, что образование должно быть везде и для всех одинаковым как по содержанию, так и по доступности».

Развитие дошкольного образования

Во многом успех финской системы образования можно объяснить особым вниманием, которое финны уделяют раннему развитию ребенка. При этом ответственность за дошкольный период развития делится между родителями ребенка, которые до трех лет, как правило, воспитывают малыша дома, получая поддержку квалифицированных педагогов непосредственно на дому, и педагогами центров развития, которые принимают на себя заботу о ребенке, начиная с трехлетнего возраста, а в шестилетнем возрасте через эти центры проходят уже все без исключения дети. Согласно данным ОЭСР, процент ВВП расходуемый на потребности дошкольного образования в Финляндии существенно выше, чем в среднем по ОЭСР (1,3% и 0,8% соответственно), причем эти средства не из частных источников. Детские государственные дошкольные учреждения как правило бесплатные или почти бесплатные и работают с 6 утра и до 6 вечера, формы разные- от нескольких часов до круглосуточного пребывания (только в случае особого графика работы родителей). За круглосуточное пребывание надо платить, но плата не может превышать 200 евро в месяц. Вся система дошкольного образования находится в общественном управлении, осуществляемом на муниципальном уровне, и право

выбора формата принадлежит родителям. Согласно Основному закону об Образовании, предоставление дошкольного образования возложено на местные власти и является неотъемлемым правом для семейств с августа 2001. Дошкольное образование для 6 летних включает минимум 700 часов ежегодно. В ясельной группе (до 4 лет) обычно находятся 2 воспитателя и три няни (один взрослый на четверых детей), а в группах для детей старше 4х – 2 воспитателя и один помощник (1 взрослый на 7 детей). Все воспитатели – с высшим образованием (не ниже бакалаврского), а помощники – со средним специальным.

Целями дошкольного образования в Финляндии являются следующие: Ребенок должен научиться учиться и оценивать себя положительно и получить базовые знания и умения из разных областей в соответствии с возрастом и способностями. Остановимся на программе управления развитием дошкольника (ОУРД) подробнее, поскольку именно эта программа дает наилучшее представление о предназначении дошкольного образования в Финляндии, которое стремится сделать этап дошкольного детства полноценным, не сводящимся к подготовке к школе, как это принято в ряде других стран.

Основной целью ОУРД является обеспечение *благополучия* ребенка, поскольку ребенок успешно развивается, растет и учится именно тогда, когда ощущает себя благополучным. Если у ребенка налаживаются хорошие взаимоотношения со сверстниками, если он чувствует доверие и уважение со стороны воспитателя и если он может действовать свободно. Главным залогом обеспечения благополучия ребенка будет укрепление его самооценки и чувства собственного достоинства.

Еще одним принципом программы ОУРД является стремление к тому, чтобы и пребывание в детском саду, и обучение тем или иным навыкам *доставляло детям радость*. Дошкольный период детства – один из самых счастливых в жизни ребенка и это ощущение радости необходимо поддерживать и в системе дошкольного образования для того, чтобы то, чем занимается ребенок не воспринималось им как принуждение и нагрузка.

Третьим принципом ОУРД является *внимание к развитию языковых навыков* ребенка. Хорошо известно, что чем лучше ребенок владеет языком, тем легче ему учиться и тем быстрее он овладевает необходимыми навыками. В программах финских педагогов большое значение отводится наблюдению за языковым развитием с самого раннего возраста ребенка.

Игра - еще один важнейший приоритет программы, и главный ресурс детского развития. Игра понимается в программе как, с одной стороны, средство получения удовольствия, а с другой как средство обучения, хотя ребенок может этого и не осознавать. По мере взросления ребенок осваивает новые возможности игры и может выступать в разных функциях.

С помощью игры в системе ОУРД детей знакомят с математикой и счетом. Ознакомление детей с особенностями окружающего мира чаще проходит в режиме эксперимента, причем он может быть организован не только в помещении, но и на природе. Так, например, в городе Савонлинна детям предложили наблюдать за тем, что происходит в камнях, которых в Финляндии множество. Они делали зарисовки, ставили опыты, фотографировали изменения в наблюдаемых объектах, а потом рассказывали о своих открытиях не где-нибудь, а в университете города.

Наконец, еще один принцип – *нравственное воспитание ребенка*, ознакомление его с нормами этики и морали. Дети должны научиться отличать правду от лжи, добро от зла, правильный поступок от неправильного. При этом ребенок не должен, по возможности долго тяготиться чувством вины, если он осознал, что поступил неправильно –и воспитатель должен тактично ему в этом помочь.

Д-р Эва Хуала, специалист по раннему развитию ребенка, одна из идеологов финской системы дошкольного образования, писала: «Раннее обучение – первая и самая важная ступень образования в течение всей жизни. Неврологические исследования показывают, что 90% роста мозговых клеток происходит в первые 5 лет жизни, и 85% нервных связей формируются в дошкольном возрасте». Поэтому в Финляндии принято начинать работу с семьей с момента рождения ребенка, когда семье вручается «материнский пакет» состоящий из трех книг: для матери, отца и самого ребенка. В книгах для родителей содержатся важнейшие ориентиры, позволяющие отслеживать развитие ребенка, и практические советы по поводу поддержки, которую может оказать каждый из родителей.

Пока ребенку не исполнится трех лет, государство платит матери пособие, если она осуществляет воспитание на дому, но при этом регулярно присылает к ней консультанта, который дает советы не только по поводу здоровья ребенка, но и по поводу его развития. Обучение через игру- главное, чему учат в вузах будущих воспитателей. В расписании многих детских садов Финляндии свободная игра детей занимает значительное место, часто всю вторую половину дня. В это время воспитателям не рекомендуется вмешиваться в игру детей, если только дети не

поссорились или подрались. Ценность свободной игры отождествляет ценность детства и финны стремятся как можно больше погружать ребенка в мир фантазии и импровизации, надеясь на то, что в результате дети приобретут навыки инициативного поведения и научатся эмпатии.

Посещение детского сада не является обязательным, но в 6 лет уже каждый финский ребенок должен посещать дошкольное учреждение, чтобы готовиться к школе. Такое посещение может длиться всего несколько часов, но пренебрегать этой обязанностью семья не может.

Школьное образование

Школы, как и детские сады, находятся в ведении муниципалитетов. Подавляющее большинство школ – государственные. Сектор частных школ невелик – это либо конфессиональные школы, либо Школы Рудольфа Штайнера. Для открытия частной школы необходимо решение государственного совета, который обсуждает ее программу и замысел, чтобы оценить потребность в тех дополнительных услугах, которые предлагает такая школа. Частные школы финансируются государством по тем же нормативам, что и государственные, но имеют право брать дополнительную плату с родителей за дополнительные услуги. При этом им запрещено отбирать детей.

Все учителя школ должны быть членами профсоюза, должны иметь магистерскую степень, приветствуется и стремление получать более высокие академические степени, и обладателей таких степеней в школах Финляндии достаточно много, около 10%. Учителя обязаны следовать учебному плану, составленному школой на основе государственной типовой программы, но выбор учебников и методики за ними. Классы в Финляндии небольшие, не более 20 учащихся и это, как считают некоторые эксперты, способствует успехам в основах наук. В школьном расписании много (10-11 в неделю) занятий по музыке, живописи, рукоделию, столярному и слесарному делу. Финские педагоги верят в значимость гармонического развития ребенка и стремятся дать каждому учащемуся простор для творчества. Домашние задания появляются только в конце начальной школы, и они невелики по объему- по некоторым подсчетам их объем в 5 раз меньше, чем в среднем по России.

В первых классах начальной школы отметок не ставится, с какого класса начинать их ставить – решают родители. Иногда отметок не ставят до самого конца начальной ступени школы. При этом родители исправно получают обратную связь от

учителя, дающую полное представление об уровне, на котором находится ребенок и помощи, которую ему необходимо предоставить. Впрочем, помощь родителей требуется лишь в самых крайних случаях. Как правило, финские педагоги призывают родителей не помогать детям, чтобы было легче отслеживать реальный уровень их знаний.

Экзамены за курс начальной школы сдаются на базе школы, но сдают их только те, чья полугодовая оценка ниже 5ти баллов. Это дополнительный стимул к тому, чтобы успешно учиться. Если экзамен не сдан, ученика могут оставить на второй год, но такое случается редко и только с согласия родителей. Внешних экзаменов в финской школе нет.

В системе финского образования предусмотрено много мер, обеспечивающих равный доступ к образовательным и иным социальным услугам. Всем детям предоставляется бесплатное питание, обучение, медицинское обслуживание, транспорт и даже проживание в стационарных условиях, если ребенок живет далеко от школы.

Для поступления на старшую ступень школы нужно пройти стандартизованный тест GPA, его проходят только около 50% детей, иногда его дополняет вступительный экзамен и интервью. Остальные дети проходят профессиональную подготовку, либо для того, чтобы начать работать, либо чтобы поступить в политехнический институт. Старшая ступень школы не является обязательной, но учеба на ней бесплатная, медицинские услуги и питание тоже, а вот учебники уже приходится покупать, хотя цены на них очень умеренные.

Переход из профессионального училища в гимназию, дающую академическое образование, возможен, но условием по-прежнему является сдача экзамена GPA.

В старшей школе (гимназии) можно выбрать уровень освоения математики, второго официального и иностранного языка. С недавних пор можно выбрать и уровень экзамена, но если выбран низкий уровень, часть вузов могут отказать в приеме документов.

Преподаватель школы в Финляндии – очень престижная профессия и для поступления на педагогическую специальность нужны экзамены, сданные на продвинутом уровне. Преподавателями могут стать только лучшие 10% выпускников школ. На пути к учительской профессии существует несколько фильтров, кандидатов проверяют на умение общаться с детьми, на психологическую устойчивость, умение управлять временем и многое другое. Учиться на педагогической специальности

трудно и часть претендентов отсеиваются еще до стадии педагогической практики. После вуза все кандидаты на должность учителя проходят годичную стажировку в школе и только после этого получают квалификационное свидетельство, которое, впрочем, не дает 100% гарантии трудоустройства. Зато, когда учитель уже приступил к работе, его профессионализму принято безоговорочно доверять: в Финляндии нет обязательной аттестации учителей, нет проверок их уровня знаний, от них не требуют предоставления планов уроков и дают полную свободу в том, как они будут оформлять свои кабинеты. Зарплаты учителей довольно высоки по сравнению со средним по экономике, но при этом они ниже, чем во многих странах Европы и почти не растут по мере накопления стажа. Престиж профессии связан не столько с материальными стимулами, сколько с политикой общества, с большой степенью академической свободы и уважения к труду учителя. В стране 45% учителей средней и 30% начальной школы – мужчины, и это тоже в известной мере свидетельствует о престиже профессии.

Поступление в вузы

Финляндия – рекорсмен среди стран ОЭСР по числу выпускников гимназий и колледжей СПО, поступающих в вузы. Более 90% выпускников продолжают образование либо в классическом, либо в политехническом университете (см. таблицу 3). Обратим внимание на эту цифру: часто возникает вопрос, влияет ли качество школьного образования на качество высшего в той или иной стране. Опыт Финляндии показывает: прежде всего влияние сказывается в том, насколько велика потребность в высшем образовании у выпускников школ.

Таблица 3 – Динамика охвата высшим и послесредним образованием возрастной группы 19-29 лет (2002-2005 гг.)

Страна	Охват в %		Страна	Охват в %	
	2002	2005		2002	2005
США	73	83	Индия	11	11
Великобритания	59	60	Китай	19	20
Германия	48	нет данных	Республика Корея	82	91
Франция	54	56	Аргентина	56	65
Италия	50	66	Бразилия	18	24
Канада	59	62	Чили	42	48
Япония	49	55	Чехия	34	48
Испания	59	67	Беларусь	62	62
Нидерланды	55	61	Казахстан	23	53
Дания	59	80	Украина	58	69
Норвегия	70	80	Молдова	29	34
Финляндия	85	92	Литва	59	73
Швеция	76	82	Латвия	64	74
Польша	56	63	Эстония	60	66

Университеты и политехнические институты предоставляют высшее образование бесплатно, но есть план установить плату для неграждан Евросоюза. И те, и другие вузы имеют право готовить бакалавров. Но статус технического бакалавра ниже, чем академического. Университеты в основном рассматриваются как исследовательские структуры, но они могут присваивать и профессиональные квалификации. Политехнические вузы до последнего времени не могли присваивать степени выше магистерской, но так называемы «новые» политехнические вузы скоро приобретут это право. Чтобы перейти из политехнического вуза, а в университет надо доучиваться примерно два года. Степень доктора и лицензиата в настоящее время

могут присваивать только классические университеты, они требуют одинаковой теоретической подготовки, но требования к докторской диссертации выше. Система похожа на российскую, где степени кандидата и доктора различаются прежде всего по требованиям, предъявляемым к диссертации.

Высшее образование Финляндии финансируется в процентном отношении к ВВП щедрее, чем в любой другой стране-члене ОЭСР (см. рисунок 2). С одной стороны, это свидетельствует об общем престиже образования в этой стране, с другой – о количестве выпускников школ, продолжающих образование в вузах.

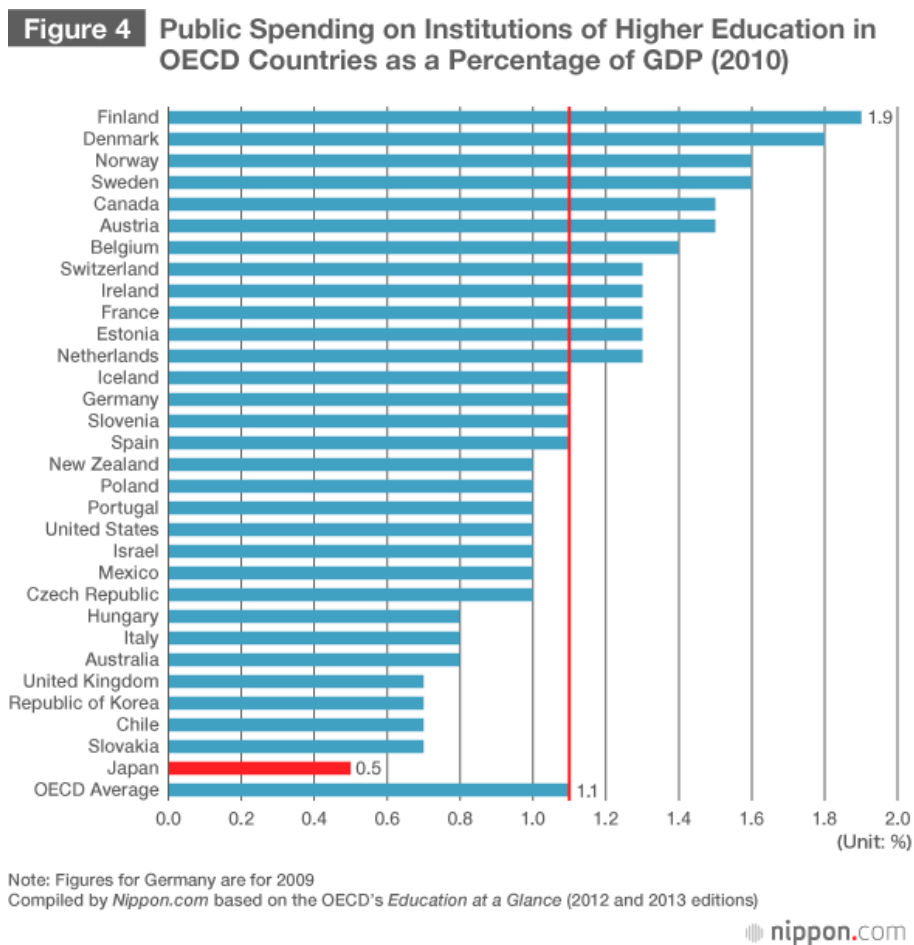


Рисунок 2 – Расходы на финансирование вузов в странах ОЭСР в процентном отношении к ВВП (2010)

Образовательные реформы в Финляндии

Школа, существовавшая в Финляндии до 50-60 годов прошлого столетия отличалась следующими особенностями: в ней существовало два параллельных маршрута- академический и профессиональный и сразу после четырехлетней

начальной школы ребенок попадал на тот или иной маршрут, перейти с которого на параллельный было практически невозможно. Потребность в реформе образования возникла тогда, когда этого потребовало развитие экономики. Сельское хозяйство, составлявшее ранее его основу, стало более технологизированным и часть рабочей силы высвободилось, чтобы переместиться в сферу промышленности и обслуживания. Это привело к тому, что наряду с изменениями в политике и культуре возникла потребность в новой школе. Школа стала предметом обсуждения в Парламенте страны, предметом широких общественных дискуссий и в 1972 году был издан закон, согласно которому всем детям предоставлялось обязательное девятилетнее образование по единой для всех программе. Именно эта радикальная реформа, которая создала объединенную школу, впервые предъявила высокие требования к подготовке учителя, чем сейчас объясняют успехи финской системы образования более позднего периода.

Введение объединенной школы стало предметом постоянных политических и общественных дискуссий, но по мере того, как развивалась национальная реформа, возникало общенациональное согласие, консенсус, который обеспечил последовательное политическое руководство реформой и последовательное ее развитие в полном соответствии с изначально заявленными принципами и ценностями, лежащими в их основе.

Реформа реализовалась не одновременно по всей стране, а от провинции к провинции.

Акт о школьной системе, принятый Парламентом еще в 1968 году предусматривал составление планов реструктуризации каждой муниципальной системы всеми муниципалитетами страны. В итоге каждый такой план был рекомендован к исполнению Кабинетом министров.

Таким образом, введение новой национальной образовательной программы было предельно централизованным. В функции НСОО входило одобрение школьных учебников и программ повышения квалификации учителей, а также одобрение единой программы, которую готовил Программный комитет.

Девятилетнее образование одинакового качества стало доступным для все детей уже к концу 1980х годов. Это дало возможность гораздо большему количеству детей продолжить образование на старшей ступени средней школы. И хотя вплоть до конца 80х годов звучали опасения, что такая единая для всех обязательная ступень обучения приведет к снижению общеобразовательного уровня и академических

достижений целого поколения, эти страхи никогда не подтвердились. Уже в 80-90х годах первые международные исследования качества образования показали, что Финляндия, наряду с другими скандинавскими странами и Японией демонстрирует наименьший разрыв в показателях между школами и что 13летние школьники по физике и химии, наряду с японскими школьниками, опережали своих сверстников в мире. А внутривостановые исследования убедительно свидетельствовали о том, что учащиеся, закончившие единую обязательную ступень школы демонстрировали более высокие академические достижения, чем их сверстники в прежней системе 60-70 годов.

Но хотя обязательная ступень школы изменилась в соответствии с принципами общеобразовательной школы для всех, ее самые старшие уровни, 7-9 классы, все еще сохраняли приметы двух параллельных систем. У учащихся все еще был выбор из двух вариантов программы- общеобразовательной, которая давала возможность продолжения образования в университете или профессиональном колледже или же курсом, который заканчивался после профессионального училища и был поэтому тупиковым. Правительство приняло решение о том, что профессиональное образование должно на равных правах соревноваться с общим образованием и давать равные жизненные шансы, но пока уровень компетентностей в двух потоках так сильно различался, эта цель оказывалась недостижимой. Тогда было принято еще одно решение – о том, что выпускники обоих потоков получают одинаковые сертификаты об окончании обязательной ступени школы и смогут посещать старшую среднюю школу.

В конце 80х логическим продолжением реформы обязательной ступени стало внедрение принципов всеобщего доступа к качественному образованию в старшую ступень средней школы. До реформы часть детей, поступивших в гимназию (грамматическую школу, как по примеру англичан называли ее финны) готовились к поступлению в вузы, в то время как их сверстники, поступившие в профессиональные училища, заканчивали свое образование либо на уровне начальной, либо средней профессиональной квалификации.

В профессиональном образовании существовали два маршрута: либо короткий, длиной от шести месяцев до двух лет, либо длинный – 3-4 года. В соответствии с нынешней классификацией, уровень колледжа (длинный маршрут) находился где-то между законченным средним и высшим образованием.

Главные преобразования реформы 1980 года коснулись профессионального образования.

Цель реформы заключалась в том, чтобы выпускники профессиональных школ и колледжей были более конкурентоспособными по сравнению со сверстниками из общеобразовательных школ и могли на равных поступать в высшие учебные заведения.

В 1984 году был издан декрет, дающий право выпускникам колледжей поступать на разные факультеты университетов. В соответствии с этим декретом не менее 5%, но не более 25% мест в университетах должно было быть зарезервировано за выпускниками профессиональных колледжей и школ, не имеющими аттестатов зрелости. К 1995 году число таких вакансий должно было достичь 2100. Однако в реальности доступ к высшему образованию получили менее половины первоначально намеченного количества выпускников СПО, в 1995 году их было всего 900.

С 1985 года старшее среднее образование подверглось серьезным структурным и педагогическим изменениям. Целью этих преобразований явилось создание новой программы старшей средней школы и более гибкой педагогической структуры для муниципалитетов и школ. От непрерывной программы курсов, преподаваемых от класса к классу финские педагоги перешли к модульно-курсовой структуре. Программы каждой учебной дисциплины были реорганизованы в набор модулей, каждый из которых обычно состоял из 38 уроков. Введению такой структуры программ предшествовала ее апробация, которая состоялась еще в 1982 году.

Правительство ратифицировало эту программу и Национальный совет ее одобрил, а чтобы рассчитать потребности в кадровом обеспечении, разработал кредитно-повременную систему. Интеграция реформы старшей ступени в общую структуру реформ была более успешной на вертикальном, чем на горизонтальном уровне. Сотрудничество между основными и старшими школами возникло естественным путем, тем более, что пятая часть системы старших школ состояла из очень маленьких учреждений- до 100 учащихся в каждой. В маленьких городках основные и средние школы без сотрудничества просто не могли бы выжить – ведь они почти всегда могли располагать только теми же самыми педагогическими ресурсами. Когда появился учебный план, построенный на основе курсов и модулей, легче пошла интеграция с профессиональными школами. Главной задачей образовательной реформы было дать всем выпускникам средней школы высшее образование, которое позволило бы им получить профессию, подтвержденную квалификационным

свидетельством. В 1988 году для выпускников профессиональных колледжей и общеобразовательных школ было уже достаточно мест для продолжения образования. По сравнению с 1972 годом число выпускников основной ступени школы, продолживших свое образование в старших школах академического направления составило уже 55% вместо 40%, остальные продолжили образование в профессиональных колледжах.

Планирование и реформирование средней школы продолжалось, таким образом, два десятилетия, с 1972 по 1992 год. За это время число выпускников средней школы удвоилось, в 1970 году среднюю школу закончили только 20% финского населения, а в 1989 году уже 40% населения имело, как минимум, диплом о среднем образовании.

Однако полностью преодолеть разрыв в популярности между общим и профессиональным образованием реформе все-таки не удалось.

С момента присоединения Финляндии к Европейскому союзу в 1995 г. роль школьного образования все чаще видится как инструмент снижения социального неравенства, развития толерантности и продвижения гражданского воспитания. Педагогические реформы, осуществленные в стране за предыдущий период, позволили Финляндии реализовать идею эгалитарной, адаптивной школы. Новый подход к конструированию содержания образования вывел страну в лидеры на международном уровне, позволил занять ведущие позиции по ключевым аспектам школьного образования.

Сегодняшняя особенность реформирования образования в Финляндии состоит в модернизации содержания образования на основе реализации новой рамочной структуры образовательных программ; во внедрении общих стандартов обучения на всех ступенях школьного образования для всех учащихся; во внедрении механизмов оценки, построенных на поддержке учащихся (assessment for learning), в реализации принципа подотчетности, исключающего однако навязчивый контроль за деятельностью школ и учителей и в стремлении сочетать общее управление процессом с предоставлением школам автономии.

В 2010 году согласно требованиям очередной реформы были сформулированы 10 принципов развития школьного образования, которые сводятся к следующему:

- Отсутствие селекции и деления на обязательной ступени обучения
- Высокое качество подготовки учителей (только в университетах)
- Постоянный рост вложений в образование

- Все расходы учащегося теперь несет государство
- Только один экзамен с высокими ставками- учителя могут сосредоточиться на обучении, а не на подготовке к экзаменам
- Полная автономия школ –можно свободно планировать учебный процесс сообразно местным условиям
- Политехническое образование- двигатель регионального развития. Приоритет обучению предпринимательству, ИКТ и экологии
- Опора на сообщество: профессиональное, родительское, свобода и стабильность положения учителей, ПК с помощью национальных тренеров
- Национальный консенсус по поводу поддержки развития образования, профсоюзы- союзники
- Тщательный подбор директоров школ и сетевое профессиональное взаимодействие

Кроме того, в результате реформы 2010 года был создан новый закон об образовании и новые стандарты на компетентностной основе. Принятию этих документов предшествовала общенациональная дискуссия «Базовое образование для будущего, в которой приняло участие 65 тыс. человек, включая старшеклассников и студентов.

Гражданское образование специальным декретом было объявлено национальным приоритетом. Оно должно включать в себя развитие критического мышления, навыков работы в команде, творчества и самовыражения, гражданского участия и инициативы, самоконтроля и личной ответственности. Цель гражданского образования Финляндии – навыки гражданского поведения. Школьные предметы не только на старшей ступени, но и в старших классах основной школы были разделены на обязательные предметы и предметы по выбору и объединены в предметные области (языки и общение, математика, экология, наука и технология, предпринимательство и общество, искусство, здоровье и личность). Большое внимание в рамках реформы было уделено критериям оценки школьных достижений. Их постарались сделать максимально прозрачными для детей и их родителей и удобными для педагогов.

Финны отказались от модели централизованного стимулирования оценками, принятой в западном мире и судя по всему, это один из факторов успеха финского образования.

В течение последнего десятилетия Финляндия несколько раз была названа самой успешной из стран мира по темпам развития экономики. Это значит, что сегодня страна располагает самым богатым человеческим капиталом, самым высоким инновационным потенциалом и самыми современными возможностями в плане развития науки и технологий. И действительно, она занимает одно из первых мест по продвижению глобальных информационных и коммуникационных технологий, а также по экологическому благосостоянию страны. По данным Transparency International это одна из наименее коррумпированных стран мира. Такого рода завоевания были бы невозможны без качественной и конкурентоспособной системы образования.

Финское образование заслужено пользуется высокой репутацией во всем мире. Самым ценным в этой системе является ее гуманистическая направленность, выражающаяся в высокой степени доверия к учителю, уважения к учителю и учащимся, во внимании к личностным особенностям ребенка и к качествам гражданина демократического общества, в стремлении обеспечить диалог с мировым образовательным сообществом.

Главные уроки для европейской и российской системы образования можно кратко суммировать следующим образом:

- Последовательный, системный характер и непрерывность реформ;
- Приоритет политики равенства образовательных возможностей и стремление к тому, чтобы любой образовательный маршрут приводил к получению востребованной профессии
- Высокие требования к отбору и подготовке учителей и высокое доверие к учителю и директору школы
- Внимание к раннему развитию ребенка и дошкольному образованию в гуманистической парадигме.

2.2 Развитие образования в Австралии

Наш интерес к системе образования Австралии связан со следующими обстоятельствами: Австралия принадлежит к числу стран тихоокеанского региона, которые существенно опережают Европу по качеству образовательных результатов. В 2000 году результаты учащихся Австралии сразу оказались существенно выше средних по ОЭСР (четвертое место по чтению и пятое - по математике), хотя в последнее время они немного снизились.

Кроме того, Австралия интересует нас потому, что она часто опережала европейские страны, вводя реформы, которые оказывались актуальными для многих образовательных систем. Именно в Австралии впервые появились единые для всей страны стандарты, которые строились исключительно на десяти ключевых компетентностях, впервые прозвучавших как главный целевой ориентир системы образования страны. Австралия одной из первых трансформировала систему среднего профессионального образования, в результате чего последняя стала успешно конкурировать с внутрикорпоративными формами подготовки кадров. Такого рода примеров достаточно много, поэтому есть смысл разобраться в том, что делает систему образования Австралии такой динамичной.

Структура системы

Систему образования Австралии можно считать децентрализованной, хотя в последнее время роль центрального правительства несколько усилилась, как, впрочем, и в других англоговорящих странах. Страна имеет федеральное устройство, ее составе шесть штатов и две территории. Согласно австралийской конституции, ответственность за систему школьного образования лежит как на правительстве страны, так и на правительствах штатов и территорий.

В Австралии есть и государственные и частные школы, последние чаще принято называть негосударственными. Государственные школы подчиняются министерству образования соответствующего штата или территории, а негосударственные школы создаются по правилам, разработанным государством и регистрационным органом штата и относятся к юрисдикции последнего. Негосударственных школ в Австралии очень много и их посещает примерно треть всех школьников страны. Они могут быть частью школьной системы- такие школы называют системными, а могут быть полностью независимыми. Большинство

негосударственных школ -конфессиональные, чаще всего католические, но и другие религии представлены достаточно репрезентативно.

Структура школьного образования в разных штатах может отличаться друг от друга. Возраст начала обучения в школе варьируется от 4 лет и 5 месяцев (Новый Южный Уэльс) до 5 полных лет (Тасмания). Длительность начальной ступени в большинстве штатов 6 лет, а в Квинсленде - 7. Среднее образование в большинстве штатов с 7 по 12 класс, а в Квинсленде, Западной и Южной Австралии - с 8 по 12й.

Среднее профессиональное образование – ответственность федеральных структур и иерархия профессиональных квалификаций регулируется Австралийской квалификационной рамкой (АКР) Рамка разработана и поддерживается Министерским Советом по Высшему образованию и трудоустройству, и квалификации, которые в соответствии с ней присваиваются, действительны во всей Австралии.

По завершению средней школы большинство австралийских учащихся получают сертификат о завершении старшей ступени средней школы. Но в некоторых школах Австралии можно также получить сертификат о среднем профессиональном образовании и подготовке. Программы СПО, предлагаемые школами Австралии и являющиеся частью сертификата об окончании средней школы дают некоторое количество зачетных единиц, которые нужны для получения профессиональной квалификации, которая признается на национальном уровне. Подготовка, которую получают учащиеся, отражает требования стандарта определенной отрасли индустрии, ее обеспечивает либо Зарегистрированная тренинговая организация (ЗТО), либо школа в сотрудничестве с ЗТО.

Финансирование и вложения в раннее обучение детей.

Финансирование школ в Австралии находится в ведении сразу нескольких ведомств разного уровня. Кроме того, частные вклады, чаще всего в виде родительской платы за обучение, поддерживают работу школ, особенно негосударственных. В целом можно сказать, что ведомства штатов и территорий обеспечивают основное финансирование государственным школам, а национальное правительство Австралии несет ответственность за финансирование негосударственного школьного сектора, хотя и делит эту ответственность с родителями.

В 2007-08 учебном году по данным ОЭСР Австралийское правительство и правительства штатов и территорий совокупно потратили 34.6 миллиардов

австралийских долларов на школьное образование, причем 28.8 миллиардов было потрачено на финансирование государственных школ и 7.6 миллиардов – 21%- на поддержку негосударственных школ.

А к 2012 году общие расходы на образование составили уже 75.6 миллиардов, причем за последние десять лет больше всего увеличились расходы на дошкольное образование – они возросли на 162% по сравнению с 2002 годом и составили 6.2 миллиарда, в то время как расходы на среднее образование выросли только на 72% и составили 37 млрд, расходы на высшее образование выросли на 82% и достигли 27 млрд. Такой существенный рост вложений в дошкольное образование свидетельствует об особом значении, которое придается развитию этого сектора.

Как считают некоторые австралийские эксперты, Австралия напрасно строит свои реформы исходя из тезиса, что увеличение финансирования может обеспечить улучшение образовательных результатов, в то время как другие страны занимаются улучшением качества преподавания и обучения. Но дело в том, что у национального правительства мало рычагов, с помощью которых оно может влиять на качество образования, поскольку управлением школами ведают штаты. Оно отвечает только за постановку целей и обеспечение реализации этих целей федеральным финансированием.

Национальная реформа системы образования 2008 года

В 2008 году Совет правительств штатов Австралии (COAG) сформулировал национальную повестку дня в области повышения производительности в стране, которая ставила три задачи: придать росту производительности в экономике новый импульс, повысить трудоустройство и географическую мобильность рабочей силы и обеспечить включенность в эти процессы всех слоев общества, и в особенности, аборигенного населения. Эта повестка стала катализатором большой образовательной реформы, которая впервые в стране стала общей для всей системы образования и осуществлялась в рамках Национального Соглашения об образовании.

Соглашение определило роли и ответственность австралийского правительства и правительств штатов и территорий в области образования. Главным изменением явилось то, что центральное правительство отказалось от роли контролера за тем, как расходуются выделяемые им средства и сосредоточилось исключительно на том, какие результаты достигаются школьниками. Мониторинг и инспекция школ, осуществляемые региональными правительствами, также ставят

целью проверку достижений национальных ориентиров с поправкой на местные условия и приоритеты.

Три главных приоритета реформы:

- Повысить качество преподавания в школах;
- Добиться того, чтобы каждый учащийся, *особенно живущий в неблагополучном окружении*, получал выгоду от обучения в школе;
- Повысить прозрачность и подотчетность школ и образовательных систем всех уровней.

В новой рамке (см. таблицу 8) производительности школам определен набор приоритетов, задач, способов измерения их выполнения и направлений образовательной политики, которые будут обеспечивать реформирование образования во всей стране. Главным приоритетом объявлен рост качества образовательных результатов для аборигенного населения и учащихся из социально-неблагополучных семей.

Таблица 4 – Национальная рамка повышения производительности школы

Ожидания	Все школьники Австралии приобретут знания и умения, необходимые для успешного участия в жизни общества и глобальной экономике.				
Результаты	Все дети получают выгоду от пребывания в школе.	Все молодые люди успешно справляются со стандартами в области чтения и работы с числом и их результаты растут.	Австралийские школьники успешны в международных сопоставительных исследованиях.	Школьное обучение способствует социальной инклюзии и уменьшает риск неуспеваемости, особенно для учащихся-аборигенов	Молодые люди успешно продолжают учебу или устраиваются на работу
Способы измерения прогресса	● Процент зачисленных и реально посещающих школу детей ● Показатели учащихся 3, 5, 7 и 9 классов по основам грамотности чтения и работы с числом в национальных тестах ● Процент учащихся с самыми высокими и самыми низкими результатами в международных сравнительных исследованиях (<i>напр.</i> PISA, TIMSS) ● Процент 19-летних граждан, которые получили свидетельство об окончании 12летки или ее эквивалента или получили сертификат AQF II ● Процент молодых людей, участвующих в послешкольном образовании или подготовке через шесть месяцев после окончания школы ● Процент 18-24 –летних молодых людей, полностью занятых на производстве, в образовательных структурах или подготовке на уровне Сертификата III или выше I				

Планируемые результаты COAG	● Добиться того чтобы 12летнее образование к 2020 году получили не менее, чем 90% всех учащихся ● Вдвое сократить разрыв между учащимися –представителями аборигенного населения и остальными в чтении, письме и работе с числом за десять лет ● Вдвое сократить разрыв между учащимися –представителями аборигенного населения и остальными по числу заканчивающих 12 класс к 2020 году					
Предвыборные обещания австралийского правительства	● Все учащиеся 9-12 классов получают доступ к компьютеру и учителя получают соответствующую подготовку. ● Все учащиеся средних школ имеют доступ к Центрам профессиональной подготовки, дающим высококачественную подготовку, признаваемую представителями индустрии, на уровне Сертификата уровня III ● Австралийская школьная программа обеспечивает преподавание с первого по 12 класс на мировом уровне, в том числе по основам грамотности и работе с числом ● Азиатские языки: Увеличить количество квалифицированных учителей языковых дисциплин и разработать национальную программу для учащихся, осваивающих предмет на продвинутом уровне					
Направления политики	Совершенствование качества работы учителей и директоров школ	Высокие стандарты и ожидания	Повышение подотчетности и лучшее управление ресурсами	Современная образовательная среда и оснащение ИКТ на мировом уровне	Интегрированные стратегии помощи школам, находящимся в неблагоприятной социальной среде	Усиление участия родителей в работе школы

Примечание – Источник: Сайт Правительства Австралии (2010).

Согласно национальной повестке, правительство Австралии выделяет финансирование государственным школам штатов и территорий для реализации вышеупомянутых задач. В рамках соглашения все австралийские школы должны соответствовать требованиям отчетности и добиваться плановых показателей. Для негосударственных школ предусмотрены те же обязательства, но уже в рамках Акта помощи школам 2008 года. В рамках финансового соглашения четко распределены роли между национальным правительством и правительством штатов, причем сняты все ограничения по привлечению услуг внешних поставщиков, которые раньше диктовались центром. В случае, если перед каким-либо штатом или территорией стоит особая задача, например, поставка компьютеров в школы или материальное стимулирование работников, добивающихся высоких результатов, австралийское правительство выделяет им дополнительное финансирование в рамках соглашения о национальных партнерствах.

Одними из важных особенностей планирования развития образования на общенациональном уровне являются стремление сократить разрыв в качестве образовательных результатов между учащимися из самых неблагополучных сред и остальными школьниками, а также оценка результатов образовательной системы не по сиюминутным результатам выпускных экзаменов, а по тому, насколько успешно учащиеся эти результаты использовали: нашли работу, поступили на следующую образовательную ступень и т.д.

Образовательная программа

До последнего времени разработка учебной программы и стандартов ее освоения были делом правительств штатов и территорий. Содержание программы и стандарты ее освоения попадали под юрисдикцию штатов и территорий, как правило, с помощью Актов об образовании и являлись обязательными для всех школ, зарегистрированных в данном штате или территории. Это означало, что и государственные и негосударственные школы должны были реализовать и эту программу, и стандарты. Но в 2008 году было достигнуто соглашение всех министров образования штатов и территорий о разработке национальной программы по английскому языку, математике, основам наук и истории для всех классов с первого по двенадцатый. В 2010 году была принята программа по этим предметам с первого по десятый класс, которую начали реализовать в 2011 году, а в 2013 году она стала обязательной для всех штатов и территорий. Программа для старшей школы (11 -12 класс) была создана в 2012 году. Теперь создается программа по иностранным языкам, географии и основам искусств, а вслед за ней будут созданы программы по остальным школьным предметам. Работа Австралийского агентства учебных планов, оценивания и отчетности (ACARA) по созданию всеавстралийской программы регулируется Мельбурнской декларацией об образовательных потребностях молодых австралийцев.

Всеавстралийская программа состоит из двух основных элементов:

- Соглашения о содержании образования, которое должно быть освоено всеми австралийскими учащимися (знания, умения и понимание основных компонентов содержания каждой образовательной области, подлежащие освоению на каждом уровне и в каждый год учебы
- Подробных рекомендаций относительно стандартов успешности, которым должны соответствовать все австралийские учащиеся (глубина понимания,

уровень знаний и сложность умений, которые надо сформировать на уровне каждого класса).

Для каждой образовательной области стандарты достижений должны включать:

- Описание качества освоения материала,
- Набор образцов выполнения заданий, которые иллюстрируют качество освоения.

Хотя политика России в области образовательных стандартов во многом схожа с австралийской, следует обратить внимание на две особенности последней:

- разработку программ и стандартов не сверху, а снизу, путем интеграции существующих региональных программ;
- обеспечение в этих документах детального описания образцов освоения материала на разных уровнях качества, что облегчает работу и педагогов, и тестологов.

Программа действий по поддержке аборигенного и коренного островного населения страны 2010-2014

Программа призвана содействовать тому, чтобы образовательные результаты представителей коренного населения Австралии приблизились по качеству к результатам остального населения, для этого в ее рамках создан План действий, который согласились осуществлять все штаты и территории страны. Этот план предусматривает серьезные структурные и инновационные преобразования в дошкольном образовании, школе и молодежной политике. Планируется добиться качественных изменений в шести областях:

- Готовность детей к школе;
- Мотивация и социальные связи;
- Посещаемость;
- Грамотность чтения и работы с числом;
- Руководство образовательными структурами, качество преподавания и подготовки кадров;
- Выбор послешкольной карьеры.

О выполнении этого плана нужно ежегодно отчитываться, а по результатам отчетов создается план действий на период с 2014 года и далее. Одним из перспективных направлений развития в штате Квинсленд было создание программ

подготовки педагогов для работы в школах с высоким процентом аборигенного населения. Эти программы реализуются как самостоятельные версии в рамках педагогического бакалавриата.

Система оценки образования

В основе системы оценки в образовании находится стремление к равенству образовательных возможностей. В национальных докладах главное внимание уделяется различным замерам равенства возможностей для представителей разного пола, разных этнических групп, для жителей разных географических регионов и для тех групп населения, для которых английский язык не является родным. Такое внимание к проблемам равенства сложилось в образовательной политике, начиная с 2004 года.

Равенство возможностей описывается в этом докладе в соответствии с традициями экономической литературы как горизонтальное (когда те или иные услуги доступны всем членам сообщества в соответствии с примерно одинаковым уровнем потребности в них) и вертикальное (когда услуги оказываются в соответствии с особыми потребностями той или иной группы и специально адаптируются для того, чтобы удовлетворить эти нужды).

Вместо одного индикатора, которым раньше в докладе отчитывались за сохранение контингента учащихся, в нем появились дополнительные. Например, теперь в нем указывается процент учащихся, которые отсутствовали, были освобождены или удалены в процессе национального тестирования. Это делается для того, чтобы было понятно, насколько успешно сдают этот тест представители всех групп учащихся. Данные предоставляются отдельно по гендерным, этническим группам, по группе представителей аборигенного населения, по языковому статусу, географическому положению, уровню образования родителей и роду занятий родителей.

Особенности национальной рамки оценки качества образования можно охарактеризовать следующим образом:

- Оценка качества происходит в соответствии с национальными образовательными целями, которые зафиксированы в Национальном Соглашении об Образовании, Национальной программе, программах штатов и территорий и других базовых документах. Это делается для того, чтобы с одной стороны, обеспечить большую последовательность и единообразие в оценке основных образовательных

результатов и практик, а с другой, чтобы дать возможность штатам и школам адаптировать методы оценивания для своих собственных нужд.

- Создается мощный потенциал на национальном уровне для управления процессами оценки и экспертизы и непосредственного участия в них. Так помимо осуществляющего общее руководство COAG, были созданы такие структуры как ACARA (Австралийское агентство программ, оценки и отчетности) и AITSL (Австралийский институт преподавания и руководства школами), которые непосредственно руководят мониторингом образовательных результатов, и обеспечивают необходимые стандарты преподавания и руководства школами. Кроме того, эти органы способствуют развитию потенциала оценивания и экспертизы во всей системе.

- Повышается внимание к результатам учащихся. Оценка и экспертиза в Австралии стремится улучшить образовательные результаты студентов и максимально достичь планируемых показателей успешности. Это отражено в приоритетах национального мониторинга NAP (национальная программа оценки) и данные о результатах учащихся играют большую роль в оценке работы учителя.

- Качественно разрабатывается система формирующего оценивания (Оценивания как обучения). Существует целая серия мониторингов (NAPLAN, NAP), оценочных процедур на небольших выборках, рейтингов и рэнкингов, дающих полную картину работы системы применительно к национальным задачам и возможность влиять на те показатели, которые вызывают наибольшую тревогу.

- Создана структура, интегрирующая подотчетность и усовершенствование. Рамка оценивания и экспертизы включает в себя элементы, способствующие как подотчетности системы, так и ее совершенствованию: формирующее и итоговое оценивание для учащихся, профессиональное развитие для учителей и продвижение по карьерной лестнице в зависимости от результатов аттестации, сбор данных и планы совершенствования работы школ и создание структуры, которая может интегрировать обе эти функции.

- Совершенствуется обеспечение прозрачности. Надежность общей рамки оценивания и экспертизы увеличивается благодаря высокой степени прозрачности как самого мониторинга результатов, так и их общественного освещения. Регулярные доклады – одна из основных функций оценочной рамки, и это отражено в требованиях к разным структурам, осуществляющим оценку и экспертизу на разных уровнях.

В Австралии существует четырехуровневая система оценивания: она действует на национальном, системном (уровень штата, территории или негосударственной системы), уровне школы и уровне учителя и учащегося.

В докладе Правительства Австралии, представленном в ОЭСР в 2010 году говорится, что «рамка оценивания и экспертизы в стране, во всех ее штатах и территориях построена на основании достигнутых результатов, а последние, в свою очередь исходят из потребностей учащихся, которые должны достичь уровня знаний и умений, который позволит им успешно функционировать в обществе и занять достойное место в глобальной экономике».

Данная система оценки дает возможность узнать абсолютный и относительный уровень качества работы школ, школьных систем и отдельных учащихся и создать представление об общей эффективности работы системы образования. В австралийской системе большое значение придается подотчетности, которая позволяет получать регулярные сведения о результатах и дает возможность корректировать распределение бюджета и ресурсов в соответствии с этими результатами, пересматривать учебный план и вносить коррективы в программу.

Для оценки результата и прогресса учащихся существуют национальные стандартизированные тесты, национальные и региональные мониторинги, итоговое и формирующее оценивание в классе. Мониторинги на национальном уровне проводит ACARA (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority) -Австралийское агентство учебных программ, оценки и отчетности), причем мониторинг может проходить на всей когорте учащихся и выборочно. По результатам национальных мониторингов проводится оценка качества работы системы с целью ее совершенствования. Но штаты и территории Австралии также обладают правом проводить мониторинги, они, например, могут решить проверить качество образования на конкретной ступени и результаты этого мониторинга будут обсуждаться, как часть оценки всей системы. Итоговая оценка учащихся, по результатам которой учащимся выдается сертификат о среднем образовании, также осуществляется на уровне штатов и территорий. Текущие оценки выставляет учитель. И он обязан информировать ученика и родителей о том, на каком основании выставлена оценка. Такая обратная связь дает возможность семьям понять пробелы в знаниях и умениях ребенка и по возможности помочь ему.

Оценка учителей не имеет единой процедуры. В разных штатах она устроена по-разному, но, главным образом, она предназначена

- для получения регистрации или аккредитации на право работать учителем в данном штате,
- для аттестации для получения более высокой квалификационной степени или де для дополнительной квалификации.
- Для общей оценки работы школы, где оценка работы преподавателей – один из элементов.

В Австралии, по примеру Сингапура была разработана квалификационная рамка учителя, состоящая из нескольких ступеней, которая легла в основу российского уровневого квалификационного стандарта, пока существующего только в проекте.

Оценка работы школ также может осуществляться по-разному, в зависимости от стандарта и традиций штатов. Но в основе ее обязательно лежит самооценка и последующая экспертиза, которую осуществляют профессионалы, имеющие опыт руководства школами. Задача оценки работы школ- не столько собственно оценка, сколько помощь школе в совершенствовании результатов работы. Поэтому ее правильнее было бы назвать экспертизой, осуществляемой при содействии государственных органов.

Оценка региональных и территориальных систем, а также общая оценка качества образования страны осуществляется с помощью национальных мониторингов, и участия страны в международных сопоставительных исследованиях. И та, и другая системы дают возможность оценивать как сиюминутное состояние систем, так и динамику их развития.

Национальные мониторинги

Австралийскую систему образования отличает качественная система образовательных мониторингов, дающих надежную обратную связь как всей системе, так и школе, и учителю, и ребенку и его семье, а обратная связь, как доказало исследование Дж.Хэтти, больше всего влияет на успешность образовательной системы.

Мониторинг NAP не только дает руководству страны сведения о том, какой эффект дает их образовательная политика, но и помогает увидеть пробелы в этой политике, приводящие к проблемам у той или иной группы учащихся. Он позволяет сравнивать результаты обучения в регионах, тем самым также обеспечивая представление об образовательной политике региона или территории. Он дает возможность широкой публике судить о достижениях австралийского образования и

конкретной школы и тем самым обеспечивает функцию подотчетности государства обществу.

Решение о проведении мониторинга NAP было принято в 1999 году, когда министры образования регионов подписали Аделаидскую декларацию национальных целей в образовании 21 века. Было принято решение собирать, анализировать и публиковать данные о достижениях учащихся всех штатов и территорий по таким областям знаний как чтение, математика, основы наук, ИКТ, граждановедение и гражданское образование.

В 2003 году прошел первый мониторинг NAP по научной грамотности. Сейчас этот мониторинг проводится раз в три года и включает в себя тесты по информационно-коммуникационной технологии для учащихся 6 и 10 классов, по естественно-научной грамотности для учащихся 6 классов и по гражданскому образованию для учащихся 6 и 10 классов. Предназначение этого мониторинга в том, чтобы отслеживать прогресс в стране в целом и в отдельных ее штатах и территориях, но и школы, которые в нем участвуют, получают результаты по каждому из своих учащихся и по школе в целом. Эти данные помогают учителям в их работе и в планировании изменений в содержании образования.

В программу NAP, помимо собственно мониторинга официально включено участие в международных сопоставительных исследованиях качества образования, таких как PISA (Международная программа оценки учащихся) и TIMMS (Международные тенденции в обучении математике и основам наук). Международные исследования таким образом тоже являются своеобразным мониторингом, который дает возможность сравнивать достижения австралийских школьников с международными показателями и делать выводы из этого сравнения, попутно получая контекстные данные, позволяющие анализировать причины успеха и неудач конкретных стран.

А в 2008 году была подписана еще одна декларация, Мельбурнская, в которой ставилась задача особенно тщательно отслеживать развитие навыков чтения и работы с числом с тем, чтобы все юные австралийцы освоили эти ключевые для успеха всего обучения умения.

Так появился еще один мониторинг: NAPLAN. Идея этого мониторинга была позаимствована в Великобритании, где ее сформулировал советник министра образования Майкл Барбер, но там тестирование проводилось только в начальной школе. В Австралии же все учащиеся одновременно стали сдавать тесты по чтению и

работе с числом в 3,5, 7 и 9 классах. До этого такие тесты проводились в отдельных штатах и возможности сравнивать результаты не было.

Тесты по чтению превратились в тесты в пяти областях: чтении, творческом письме, правописании, грамматике и пунктуации, поскольку было решено, что пробелы в каждой из этих областей тормозят возможность успешно учиться по всем школьным предметам.

Работы учащихся оцениваются, исходя из десятибалльной шкалы, причем эта шкала устроена так, чтобы родители могли сравнивать динамику результатов своих детей от одного теста NAPLAN к другому. Она используется на всех четырех этапах мониторинга и верхних ее баллов достигают, как правило, только старшие учащиеся. Эта шкала дает возможность судить о прогрессе, совершаемом каждым учеником и о динамике его развития.

Школам предоставляется полный отчет о результатах каждого учащегося. Они также получают полную картину результатов по стране и могут ее использовать, чтобы оценивать эффективность своей работы или же для того, чтобы помогать конкретным учащимся в тех областях, в которых они испытывают затруднения. По результатам мониторинга делают доклады, которые получают родители каждого ученика. При этом они узнают не только о том, как написал тест их ребенок, но и о том, как его результаты отличаются от национального среднего; минимального национального стандарта, уровень, который демонстрируют 60% учащихся, находящихся в середине рейтинговой таблицы по своим показателям (от..до); о том, достиг ли их ребенок минимального национального стандарта для своей возрастной группы; о средних показателях школы по данной возрастной группе а также получают образцы заданий, которые учащийся выполнил правильно и те, с которыми он не справился.

Результаты NAPLAN по конкретной школе публикуются на сайте «Моя школа». Этот сайт служит для того, чтобы родители молодых австралийцев могли выбирать школу для своего ребенка на основании данных, которые школа обязана там публиковать. Для этого сайта была разработана единая рамка и все школы Австралии должны были ее заполнять в строгом соответствии с требованиями. Так, на первой странице сайта надо сообщить, сколько учащихся в школе, сколько из них мальчиков и сколько девочек, о том, каков процент аборигенного населения (на него выделяется дополнительная квота финансирования), сколько учителей работают на полную и неполную ставку. Там же сообщается о посещаемости школы и о результатах ее

выпускников. Даже если школа начальная, там будут содержаться сведения о том, сколько выпускников успешно закончили среднюю школу, поступили в вузы или в систему СПО. В этом смысле оценка качества образования уже становится сквозной, и это достаточно уникальное достижение. Кроме того, уже на первой странице дается ссылка на раздел, в котором содержатся результаты школы по мониторингу NAPLAN. Эти результаты даются в сравнении с предыдущими годами, чтобы родители могли оценить их динамику. Если результаты падают, скорее всего родители задумаются о другой школе. И здесь им на помощь придут еще одни сведения – о результатах статистически похожих школ. Школа должна показать результаты не менее чем по 20 таким школам.

Если школа находится в похожих на данную условиях и при этом показывает гораздо более высокие результаты, это с большой степенью вероятности означает, что в этой школе хорошие учителя и умелое руководство, поэтому родителям имеет смысл перевести туда своего ребенка, если конечно в школе имеется вакансия. Кроме того, имея такую картину, руководящие органы смогут оказывать помощь самым слабым из них, а сами школы смогут учиться у сильных, как справляться с проблемами.

Для того, чтобы эта важная информация была понятна родителям, на странице содержится глоссарий основных терминов. Кроме английского, информация сайта предоставляется еще на 19 языках представителей разных национальностей, проживающих в Австралии, в том числе и на русском, чтобы те родители, которые слабо владеют английским языком, тоже получили всю необходимую информацию о б этой важнейшей процедуре.

Система образовательных мониторингов Австралии – один из аспектов, нуждающихся в глубоком изучении. Она намного экономичнее, чем соответствующая система в США, но при этом дает прекрасную обратную связь всем заказчикам системы – от государства до родителей. Структура школьных сайтов также дает пищу для размышлений, поскольку не содержит вторичной по важности информации, и дает родителям возможность выбрать лучшую школу из близлежащих.

Кадровая политика

В Австралии у каждого штата существует собственная политика набора и подготовки учителей. Квалификационный сертификат можно получить разными способами, но во всех случаях требуется, как минимум, диплом бакалавра.

Зарплаты учителя в Австралии близки к средним по ОЭСР, но после 15 лет стажа они существенно увеличиваются и начинают значительно превышать эти средние показатели. Правда, после этого они больше не растут. Самая большая ставка учителя в Австралии достигает \$51,317 в год.

Школы почти везде имеют возможность устанавливать свою процедуру найма и ввода в профессию. Однако найм и сохранение высококвалифицированных учителей является сейчас предметом особой заботы Департамента образования, трудоустройства и трудовых отношений (DEEWR). После доклада Совета по образованию, трудоустройству и подготовке 2004 года возникли серьезные опасения, что уже к 2015 году в Австралии может возникнуть серьезная нехватка учителей. Хотя Австралия и не располагает надежной статистикой по удержанию учительских кадров, данные исследований говорят о том, что в первые пять лет работы в школе от 20 до 25% учителей оставляют эту профессию.

Департамент в последнее время предпринял несколько мер по привлечению к работе учителя представителей других сфер деятельности и по обеспечению сохранения контингента учителей государственных школ. Он выделил несколько стадий «жизненного цикла» учителя (привлечение, подготовка, трудоустройство, развитие, удержание) и сейчас занят разработкой специальных программ для каждой из этих стадий. Так, на стадии привлечения планируется рекрутировать кандидатов из числа лучших выпускников университетов, как это происходит в программе «Учитель для Австралии», и выпускников краткосрочных сертификационных программ на базе бакалавриатов, магистерских программ и аспирантуры по определенным предметам. Другие меры предполагали создание партнерств между школами и программами подготовки учителей в университетах с тем, чтобы программы лучше соответствовали потребностям начинающего учителя в классе и разработку квалификационных стандартов учителя для обеспечения последовательности в обеспечении качества подготовки.

Сейчас Австралия очень озабочена тем, чтобы учителя умели преподавать по новой учебной программе, построенной на компетентностной основе и оценивать учащихся в соответствии с принципами формирующего оценивания.

Созданный в 2010 году Австралийский институт преподавания и школьного руководства (The Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL)) призван разрабатывать национальную политику в этой области и поддерживать

профессиональное развитие австралийских работников образования с тем, чтобы все они стали экспертами в своем деле.

В качестве стратегических задач ему были поставлены следующие:

- Завершить разработку национальных профессиональных стандартов для учителей и разработать стандарты для директоров школ;
- На базе стандартов создать программу престижных национальных наград для учителей и директоров школ;
- Создать стандарты для программ профессионального развития, включая разработку критериев для флагманских, национальных и аффилированных программ;
- Разработать программу профессионального развития для формирования лидерских компетенций, в том числе для учителей, стремящихся стать ведущими учителями по реализации национальных образовательных стандартов и новой национальной программы;
- Создать надежную базу данных за счет участия в международных и национальных исследованиях и инновационных проектах;
- Выступить в роли экспертов при оценке компетентностей мигрантов, претендующих на должность педагогов в дошкольном образовании, начальной и средней школе, как того требуют Правила Миграции 1994 года;
- С помощью национальной ассоциации учителей укрепить кадровый потенциал учителей для того, чтобы они могли действовать в партнерстве с другими заинтересованными лицами для обеспечения лучшего образования для учащихся;
- Эффективно реализовать и поддерживать высокие стандарты корпоративного управления

Контингент, с которым работает AITSL составляет 250,000 учителей и руководителей школ из разных секторов и юрисдикций в образовании.

На сегодняшний момент AITSL уже проявил себя, как лидер нескольких реформ и начинаний, таких как аккредитация программ по начальной подготовке учителей (2013), которая была предназначена для оценки качества программ во всей стране, а также создание австралийских профессиональных стандартов для учителей (2013), которые призваны служить ориентиром при оценке качества работы учителя. Эти стандарты разработаны отдельно для учителей дошкольной, начальной, основной и старшей средней школы, и это представляется более оправданным, чем попытка российских разработчиков создать единые стандарты для всех педагогов. Кроме того,

заслуживает внимания разработка стандартов для начального педагогического образования, которые стали основой аккредитации программ начальной подготовки учителей во всех вузах страны.

Создание такой целостной структуры, которая берет на себя все функции, связанные с подготовкой, профессиональным развитием и сохранением кадрового потенциала учителей – пример последовательной политики в области развития человеческих ресурсов.

Среди приоритетов развития, которые выдвигаются руководством и педагогами Австралии сегодня, важно отметить следующие:

– *Приоритетное внимание развитию дошкольного образования.* «Чем раньше мы сделаем вклад в раннее развитие ребенка, тем долгосрочнее будет эффект, который мы получим. Исследования ОЭСР 2012 года показали, что 15летние учащиеся, которые посещали дошкольные учреждения, показывают лучшие результаты в исследовании PISA, чем те, кто их не посещал, даже если принять во внимание их социальное происхождение. Это же исследование показало, что улучшить возможности доступа недостаточно: только вложения в качество раннего обучения принесут ожидаемые результаты для ребенка и общества».

– *Внимание оценке качества образования.* Чтобы улучшить качество работы системы, необходимо отслеживать ее качество на всех ступенях. «Обычно, когда говорят о качестве, речь идет о дошкольном или школьном образовании, гораздо реже это касается проблем высшего образования, и почти никогда – проблем среднего профессионального. Только пересмотр способов оценки качества во всей системе даст возможность выработать надежные рекомендации для выстраивания образовательной политики и совершенствования образовательных результатов. Секторальные обзоры не приносят желаемых результатов- они заканчиваются рекомендациями, которые носят слишком общий характер. А вот внедрение рамки ЕСЕС в дошкольном образовании или Национальной рамки стандартов качества уже начали активно влиять на рост стандартов качества. Теперь *нужна единая рамка*, которая позволит оценить все уровни системы от дошкольной ступени до профессионального и высшего образования».

– Третьим приоритетом реформы должно стать *совершенствование качества работы учителя*, которое может оказать большее влияние на экономический рост в стране, чем любая другая реформа правительства Австралии.

«Повышение эффективности преподавания всего на 10% выведет австралийскую образовательную систему на одно из первых мест в мире».

– Австралия давно реализует политику *обеспечения равенства доступа к образованию* для представителей всех групп населения. Тем не менее по оценкам ОЭСР ее коренное население, дети аборигенов, почти на два года отстают от своих сверстников по математике, чтению и основам наук. Все еще отстают по проценту поступающих в вузы представители детей с ОВЗ, дети жителей удаленных регионов страны и дети из социально неблагополучных семей. Часто это происходит потому, что лучшие учителя стремятся работать в частных школах, которые имеют возможность отбирать детей. Реформа *должна покончить с селекцией* и выровнять качество преподавания в школах, для чего в некоторых штатах появляются программы, готовящие учителей к работе в сложных условиях.

2.3 Развитие образования в Японии

Япония - большая страна, по числу населения она сопоставима с Россией. Это страна с богатыми традициями, страна так называемой «рисовой культуры», где престиж образования всегда был высоким, учебный день был одним из самых напряженных, а учебный год длился почти 11 месяцев. Поэтому опыт ее достаточно радикальных реформ в образовании, реформ, направленных на разгрузку программ и их обновление может быть для нас особенно интересен.

В 2000 году Япония приняла участие в исследовании PISA, и ее результаты сразу оказались достаточно высокими – 2 место и 557 баллов в среднем по математике, 2 место и 550 баллов по основам наук и 9 место и 522 балла по чтению. В 2015 году она стала пятой по математике (532 балла) второй по основам наук (538 баллов) и 8 по чтению (516 баллов). Таким образом, несмотря на некоторые колебания в сумме баллов, которые можно отнести и за счет неполного совпадения по трудности тестов разных годов, можно сказать, что Япония прочно занимает места в первой десятке стран и уверенно лидирует среди больших по численности населения азиатских стран.

Система образования в Японии

Система образования Японии включает в себя детские сады (Yochien), начальную школу (Shogakko), младшую среднюю (Chugakko) и старшую среднюю школы (Kotogakko), и учреждения высшего образования (Daigaku).

Большинство начальных школ, младших средних школ и специальных школ для детей с ОВЗ – это государственные школы, финансируемые местным правительством. Однако доля частного образования в остальных фрагментах системы достаточно велика. Среди старших средних школ преобладают государственные, их примерно 73%, но среди детских садов больше частных - 60%. А среди вузов доля частных еще выше – 75%.

Есть несколько государственных образовательных учреждений, которые находятся в центральном управлении на каждом уровне образования, но их число невелико.

Все дети должны получать полноценное образование в возрасте от 6 до 15 лет. Это обязательное девятилетнее образование дети получают в начальной школе в течение шести лет и на младшей ступени средней школы в течении трех лет. Но и до, и после обязательной ступени потребность в формальном образовании велика.

Большинство детей приходят в образовательную систему в возрасте 3 лет, когда они уже могут находиться в детском саду, но некоторые еще раньше- в ясельном возрасте. Эта услуга – часть системы социального обеспечения. Почти все выпускники младшей ступени средней школы (95%) продолжают образование в старшей в течение еще 3 лет, но для этого им надо успешно сдать вступительные экзамены. И более половины выпускников школ продолжают образование в университетах, колледжах или профессиональных училищах, для чего тоже требуется сдать вступительные экзамены.

Для понимания изменений, происходящих в японской системе образования, важно учитывать особенности японской культуры, такие как однородность этнического состава, которая приводит к общему пониманию форм и задач образования и не вызывает больших разногласий в обществе. Японское общество – это меритократия, в основе которой лежит соревновательность в обучении- в этом соревновании участвует почти каждый. Существует культурный консенсус, согласно которому роли в обществе распределяются согласно результатам этого соревнования. Образовательная система в идеале – это институция, которая обеспечивает правила честной игры возможностей, в которой каждый может выиграть и достичь верхней планки, а это в конечном счете идет на благо общества. Наибольшие выигрыши и самые ответственные должности должны принадлежать тем, кто больше всех преуспел в учебе. Другими словами, образовательные результаты и приобретенные умения – это ключ к трудоустройству, высокому социальному статусу и продвижению в бизнес-сообществе.

В обществе существует редкое единодушие в понимании предназначения и целей образования, и это несмотря на то, что школы делятся на государственные и частные и даже между школами в одном и том же секторе достаточно много различий. Большинство исследователей- антропологов считают единообразие японских школьных программ и образовательной практики одной из национальных черт японской образовательной системы.

За этой характеристикой стоит уверенность в том, что все люди как индивидуумы одарены одинаковыми способностями и чертами характера, поэтому их развитие в меньшей степени ориентировано на раскрытие их индивидуальных особенностей, чем на их реакцию на социальную среду и на их стремление соответствовать поставленным целям. Такой взгляд предполагает понимание важности образования и образовательной среды, как и того, что образовательные

возможности глупо тратить на конкретных индивидуумов и что образовательные институты несут ответственность за обучение своих учащихся. Образовательные достижения возникают по велению социальной и образовательной среды, и формальное обучение – лишь часть ее.

И тем не менее в японском обществе не могут не возникать жаркие споры. Разве люди не тяготеют к тем областям знаний, которые им легче освоить? Разве к математике, музыке, чтению, искусству или гимнастике надо подходить одинаково, как к умениям, чтобы развить которые требуется тяжелый труд?

А талант вообще не играет роли? А естественные различия в одаренности – так ли уж они незначительны? И все ли учащиеся получают одинаковую пользу от одной и той же тщательно составленной программы?

Первый этап образовательной реформы. Конец тысячелетия.

Основная особенность реформы японского образования, которая произошла в последнее десятилетие прошлого века, в том, что она планировалась и осуществлялась в плотном взаимодействии с другими крупными реформами – в государственной администрации, в экономике, финансовой системе, системе социальной защиты и юриспруденции. Предполагалось, что изменится вся система целиком, а не только образование.

«Программа образовательной реформы» была создана Министерством образования в 1997 году, а потом корректировалась в 1998 и 1999 годах. В этой программе содержатся две очень важных позиции.

1. В системе образования следует использовать как можно больше разнообразных и гибких мер воздействия.

2. Следует выходить за рамки школьного контекста и приобретать более широкий взгляд на вещи, чтобы решать задачи образовательной реформы как можно более открыто и без предрассудков.

Реформа спланирована и воплощалась с учетом этих позиций. В программе раскрывались некоторые основные направления:

- Культивирование богатой гуманитарной составляющей, то есть усиление роли эмоционального интеллекта, создание единой начальной и старшей системы среднего образования, переход на пятидневную неделю и ответы на вызовы информационной эпохи.

- Быстрое реагирование на меняющиеся потребности общества, на проблему стареющего населения и падения рождаемости, поиск и подготовка одаренных для процветания науки и технологии будущего.

- Сотрудничество школ с окружающим их сообществом, усиление взаимодействия между школами, семьями и сообществом. Содействие волонтерскому движению, привлечение местных талантов в систему образования.

- Содействие интернационализации образования через обмен учащимися и другие меры, такие как совершенствование владения английским языком и другими иностранными языками, стажировки учителей за рубежом и работа по обмену.

- Создание форума с бизнес-сообществом для продвижения образовательной реформы. На форуме предполагалось обсудить повестку дня реформы, ревизовать положение дел, когда при найме на работу учитывается только академическая карьера, привлечь отцов семейств к участию в образовательной деятельности дома и к поддержке непрерывного образования своих подчиненных.

В программе реформ было четко сказано, что образование – это основа всей социальной системы и что концепция школы должна строиться на системе социального взаимодействия. Школьная реформа строится на удовлетворении потребностей все более разнообразного общества, на тех изменениях в жизни людей, которые происходят под влиянием глобализации и информационной эпохи. Соответственно в содержание школьного образования необходимо было привнести больше разнообразия и возможностей выбора. Предполагалось, что образование изменится так, как это показано на следующей таблице 5.

Таблица 5 – Принципы образовательной политики до и после реформы образования

После реформы – прогрессивная система	До реформы – традиционная система
Интегрированное содержание программы	Изолированное преподавание предметов
Учитель как гид образовательного путешествия	Учитель как распределитель знания
Активная роль учащихся	Пассивная роль учащихся
Учащиеся помогают планировать программу	Учащиеся не имеют права голоса по поводу программы
Обучение путем открытий	Обучение путем заучивания
Внешние награды и наказания не нужны: внутренняя мотивация	Внешние награды (оценки) нужны, внешняя мотивация
Не слишком озабочены соответствием стандарту	Стандарт играет большую роль
Мало тестирования	Регулярное тестирование
Акцент на совместной групповой работе	Акцент на соревновании
Преподавание не ограничено стенами класса	Преподавание ограничено стенами класса
Акцент на творческом самовыражении	Нет акцента на творчество
Когнитивная и эмоциональная составляющие равно значимы	Когнитивной составляющей отдается предпочтение, эмоциональная в загоне.
Ценится сам процесс обучения	Процессу обучения значение не придается

Во многих странах существует понимание того, что подобные масштабные реформы невозможны без вложений в подготовку руководителей школ. Однако в Японии директора школ к планированию реформы привлечены не были и их творческий потенциал практически не был задействован. Этим в частности и объясняется недостаточный успех реформы конца тысячелетия.

Почему же так произошло? Возможно, дело в организационной культуре, которая преобладала в Японии и которую, как полагают авторы приведенной ниже

таблицы, можно сравнить с европейской или американской примерно следующим образом (см. таблицу 6):

Таблица 6 – Организационная культура в Японии и в Европе по Оуши

Японская организационная культура	Европейская организационная культура
Трудоустройство на всю жизнь	Трудоустройство на несколько лет
Неспециализированная карьера, перенос умений из одной сферы в другую	Узкоспециализированная карьера, точно описанные роли
Принятие решений на основе консенсуса	Индивидуальное принятие решений
Акцент на коллективную договоренность	Акцент на индивидуальную ответственность
Неформальная и неявная оценка деятельности	Частая формальная оценка деятельности
Коллективная ответственность	Быстрое продвижение по службе, часто связано с текучкой кадров
Всесторонняя забота о людях	Фрагментарная забота о людях

Разумеется, не стоит трактовать эти различия слишком буквально, особенно в области образования, поскольку в каждой организации можно найти приметы обоих укладов. И тем не менее, некоторые особенности японской культуры могут дать объяснение тому, почему руководство школ практически не участвовало в выработке идей реформы.

Так, если в европейской организации роли каждого четко определены и каждый несет ответственность за свой участок работы, в Японии существует коллективная ответственность, когда каждый член коллектива обязан помогать другому. Руководители школ считают себя ответственными за всестороннее образование и социальное развитие ребенка, часто вторгаясь даже в сферу ответственности семьи. Такой взгляд на миссию школы предстояло изменить в ходе реформ.

Еще одна важная особенность заключается в том, что если школе в Японии нужны новые кадры, то со стороны она возьмет только начинающего педагога. Все остальные вакансии будут заполнены собственными сотрудниками, которые таким образом продвигаются по службе. Не принято даже брать на работу людей из соседней школы или муниципалитета. Каждый работник представляет себе всю иерархию своих перемещений по службе и даже примерные сроки. Неудивительно поэтому, что чем выше должность, тем старше человек, ее занимающий, а директора школ, как правило, люди в возрасте 55-65 лет. Менять свои представления о должном таким людям крайне сложно.

Образовательная политика и вызовы нового тысячелетия

Для реализации таких амбициозных планов требуется, как правило, значительное время, поскольку речь идет о смене установок и организационной культуры школ. Но сроки реформы совпали с началом кампании, направленной на сопоставление образовательных результатов разных стран, и если результаты Японии в PISA-2000 были вполне приемлемыми, то последующие раунды разочаровали.

Временный откат в результатах PISA и TIMSS в 2003-2006 годах был воспринят правительством Японии крайне серьезно. В ноябре 2004 года Министр образования, спорта, культуры и технологии Нариаки Накаяма объявил план образовательной реформы под названием «Восстань, Япония!» Этот план ставил задачу создать такую систему образования, которая бы поддерживала детей, стремящихся работать на пределе своих возможностей и поощряла их к дружескому соперничеству и стремлению достойно ответить на вызовы века. План содержал пять конкретных предложений:

- Внести поправки в основной закон об образовании, который является базовым для всех остальных законов в системе образования;
- Содействовать совершенствованию академических способностей путем проведения общенациональных исследований способностей и других мер;
- Содействовать совершенствованию качества работы учителей путем создания профессиональной магистратуры и обновления системы учительских квалификаций;
- Реформировать школу и управление образованием путем переноса акцента на практическую сторону образования;

– Реформировать систему финансирования обязательного образования таким образом, чтобы национальное правительство могло гарантировать успешное управление образованием на своем уровне и выполнение ряда мер без оглядки на возможные финансовые проблемы.

В октябре 2006 года премьер-министр Японии Синдзо Абэ создал новый совещательный орган, который был назван Советом по реформированию образования (СРО), что было подтверждением намерения правительства уделить серьезное внимание проблемам образования. В последовавших вскоре докладах этого органа содержались такие рекомендации, как увеличение объема содержания образования и количества учебных часов в начальной и средней школе на 10%, введение системы обновления учительских сертификатов, срочные меры по предотвращению травли детей в школе. Обсуждалась также возможность введения ваучерной системы в японском образовании. Но СРО потерял темп развития в связи с внезапным уходом в отставку премьер министра Абэ в сентябре 2007 года. Итоговый доклад СРО под названием «Участие всего общества в перестройке образования» был представлен в январе 2008 года. Этот доклад, не слишком благосклонно встреченный СМИ, уже не содержал радикальных предложений и ограничился лишь общими рекомендациями. В декабре 2006 года был обнародован текст нового фундаментального закона «Об образовании».

Международные исследования и реформы

Как пишет один из исследователей японской системы образования др. Роберт Фиш «С начала 1990 в дискуссиях об образовании в Японии конкурировали два взгляда на приоритеты реформ. Одни ратовали за так называемое “yutori kyōiku,” несколько неточно переводимое как менее жесткое образование, предоставляющее учащемуся больше степеней свободы, а другие являлись сторонниками «Плана действий по совершенствованию академических способностей», своеобразного ответа на некоторый спад в академических дисциплинах (математике, основах наук и чтении) по сравнению со сверстниками из других развитых стран». В апреле 2011 года в Японии началась реформа начального образования, призванная примирить оба эти направления, сохраняя стремления к большей свободе учащегося, характерные для реформ начала 1990х-200х годов, но увеличивая академические требования классической японской системы обязательного образования. Чтобы понять смысл этой дискуссии, стоит обратиться к структуре начального образования в Японии и роли политики в жизни японской школы.

Министерство образования, спорта, культуры и технологии (МСКТ) Японии регулярно издает руководство к работе японских школ, в котором содержится перечень предметов, которые необходимо изучать, и минимальное количество учебных часов, которые надо потратить на это изучение в каждом классе. В начале 1990х годов ряд японских ученых стали высказывать тревогу по поводу того, что хотя японские учащиеся и демонстрировали хорошие знания в области академических дисциплин, им не доставало творческого потенциала, независимости, а главное, зубрежка отнимала у них желание учиться на протяжении всей жизни. Педагоги, со своей стороны, выражали озабоченность по поводу того, что школьная программа слишком насыщена, и что в результате учащиеся испытывают серьезную перегрузку и стресс. Поэтому в 2002 году была провозглашена реформа, которая стремилась разгрузить школьную программу с тем, чтобы развить у учащихся жажду познания.

В реформе, которую проводило Министерство, было несколько направлений. Три самые дискуссионные из них включали в себя сокращение общего количества учебных часов, сокращение часов, выделенных на преподавание академических дисциплин и создание курса «интегрированного обучения». Сокращение общего количества учебных часов было достигнуто за счет отмены субботних занятий, а введение курса интегрированного обучения было призвано позволить школам создать учебную платформу вне традиционных рамок обязательной программы, где не будет жесткой привязки к тестам для поступления на следующую ступень и где не будут строго нормироваться результаты обучения. Эти свободы позволили расширить выбор курсов, индивидуализировать образовательные траектории учащихся для удовлетворения их собственных потребностей на старших ступенях обучения и ввести метапредметные курсы изучения окружающей среды, глобального образования и информационных технологий.

Но вскоре после введения новой программы результаты японских школьников в исследованиях TIMMS и PISA упали. Стоит заметить, что такое снижение результатов характерно для всех больших преобразований учебных стандартов и программ – пока переход на них не осуществлен до конца, результаты учащихся будут не расти, а снижаться. Та же тенденция была заметна у финских школьников, чья программа также подверглась большим изменениям в последнем десятилетии. Но японское правительство, тем не менее, предприняло ряд мер для того, чтобы не отстать от конкурентов и обеспечить учащимся прочные академические навыки, без потери завоеваний либеральных реформ. Изменения включали в себя перечисление

обязательных тем, которые должны быть изучены в курсах академических дисциплин, постепенное увеличение времени, отводимого на изучение этих дисциплин и введение национального стандартизированного тестирования в конце 6 и 9 классов по математике и японскому языку, которое начало проводиться в 2007 году. Тесты были предназначены для общей оценки уровня знаний и умений учащихся, а также для того, чтобы определить области, в которых результаты были неприемлемыми с тем, чтобы начать более пристальную работу по их усовершенствованию. Тревогу вызывало то обстоятельство, что новые тесты могли усугубить соревновательность между школами и педалировать их рейтингование, а это неизбежно приводит к избыточному давлению на учащихся. Тем не менее, тесты, которые включали объемные опросы учителей и учащихся, давали богатый материал не только относительно сильных и слабых сторон японских учащихся, но и обзор других факторов, которые могут влиять на успешность в обучении. И вопросы тестов, и их результаты регулярно публикуются на сайте министерства и доступны онлайн.

Благодаря данным, полученным в результате введения стандартизированного тестирования, школьная программа в апреле 2011 года подверглась значительным изменениям: сохранились и урезанные по количеству учебных часов программы курсов, и интегрированные курсы, но им предлагалось уделять меньше внимания, чем в предыдущее десятилетие. Количество тем, которые должны быть изучены в курсах японского языка и математики существенно возросло, как возросло и общее время, выделяемое на изучение этих основных предметов, и количество уроков в каждом классе.

Таким образом, можно сказать, что Япония добилась стабильно высоких результатов в образовании, и в частности в сравнительном исследовании PISA, прежде всего за счет интенсификации нагрузки учащихся начальной школы по основным предметам, закладывающим прочную базу для обучения в средней школе. Аналогичная тенденция прослеживается и в Австралии, и в Великобритании, и в Сингапуре.

Однако в последние годы произошли изменения и в методике обучения, хотя они и реализовались не так ускоренно. Вкратце их можно описать следующим образом: во всей школьной программе и на всех уроках особое внимание уделялось грамотности чтения, умениям рассуждать, приводя данные, способности работать с числом в математике и экспериментам во всех школьных предметах. Баланс между стремлением сформировать понятия и обучением основам счета. В результате

японские учащиеся уже во втором классе решали гораздо более сложные математические задачи, как с точки зрения вычислений, так и с точки зрения необходимых рассуждений, чем большинство их европейских и американских сверстников. На этом реформы программ начальной и средней школы в Японии не закончились: следующие результаты TIMMS и PISA снова послужат стимулом к изменениям.

Реформы образования и глобализация

Японское правительство непрерывно ищет способы лучше подготовить японских учащихся к тому, чтобы они могли лучше конкурировать за престижные места в глобальной экономике. Эксперты предлагают следующие меры

- Начать изучение английского языка в третьем классе начальной школы с 2020 года (сейчас он изучается, начиная с пятого класса);
- Увеличить числа школ, в которых преподавание ведется по программам Международного бакалавриата;
- Ввести новый вступительный экзамен в университеты.

Что касается английского языка, то эксперты рекомендуют начать преподавать его через коммуникативную деятельность и выделить для этого два-три урока в неделю в третьем классе, причем преподавание будут вести те же учителя, которые преподавали в пятых классах. А уже в пятых-шестых классах преподавание будет поручено либо высококвалифицированным местным учителям, либо специалистам из-за рубежа, которые умеют обеспечивать владение разговорным языком хотя бы на элементарном уровне. Обеспечение притока иностранных специалистов – особая задача- ведь речь идет об учителях для 7,1 миллиона учащихся в 22 тысячах начальных школ. Местные учителя сохранятся, но будут главным образом выступать в качестве помощников учителя, работая индивидуально с детьми, по разным причинам отстающими от программы. И многие из них считают, что перенос начала обучения в третий класс- удачная идея, поскольку в пятых-шестых классах учащиеся уже склонны мыслить в категориях логики, для них труднее создавать коммуникативные ситуации и им труднее учиться через ролевые игры. Но есть и такие, которые полагают, что слишком раннее начало изучения иностранного языка может помешать успешному обучению родному языку.

Такого рода тревоги нам хорошо знакомы- их высказывали и в России перед тем, как иностранные языки стали преподаваться в начальной школе. Но следует еще иметь в виду, что японцы испытывают особые трудности в изучении языков из-за

сковывающей их боязни ошибок. Ошибки воспринимаются как «потеря лица» и японские школьники часто предпочитают молчать, чтобы не сделать ошибку в языке, который пока еще знают плохо. Поэтому идея с привлечением большого количества иностранных преподавателей представляется очень перспективной, хотя и не дешевой: носители языка скорее помогут детям преодолеть языковой барьер, они, как правило, нацелены на коммуникацию, и их меньше волнуют ошибки.

Еще одно направление интернационализации японского образования – это расширение сети школ международного бакалавриата до двухсот в течение следующих пяти лет. Диплом международного бакалавриата считается во всем мире академически сбалансированной, но сложной программой для 16-19-летних учащихся, в рамках которой предусмотрена сдача итоговых экзаменов, признаваемых большинством университетов мира и обеспечивающих им не только образовательный, но и жизненный успех.

Сейчас такую программу предлагают только 16 японских школ, причем 11 из них –международные, а пять-частные. Довести число школ международного бакалавриата до 200 – очень нелегкая задача, поскольку для этого потребуются большое количество высококвалифицированных иностранных преподавателей, которые могут вести занятия на английском языке.

Но Министерство провело переговоры с организацией международного бакалавриата ИВО, и получило ее согласие на создание двуязычной программы международного бакалавриата, в которой часть программы будет преподаваться на японском. Благодаря этому решению в программе смогут преподавать и японские учителя, что существенно облегчит задачу ее введения в государственных школах. Кроме того, местные школы смогут воспользоваться ресурсами Японской программы обменов и взаимообучения (JET), которую обслуживают местные органы управления в сотрудничестве с национальными, и привлечь иностранных специалистов в Японию как гостевых преподавателей.

Для успеха программы важно, чтобы японские университеты признавали диплом международного бакалавриата как достаточный для поступления в вузы – сейчас такая практика мало распространена. Но когда она станет всеобщей, это придаст системе поступления в вузы большую гибкость и позволит выпускникам программы быть конкурентоспособными на рынке.

Реформы высшего образования также призваны обеспечить большую конкурентоспособность на глобальном рынке для молодых японцев. Поскольку

Япония отстает от ряда стран как в сопоставительных исследованиях по качеству среднего, так и высшего образования, была создана рабочая группа, которую назвали Совет по реализации реформы образования, и которая пытается создать новый стандартизованный вступительный экзамен в университеты, который заменит существующие изрядно устаревшие тесты.

Как многие полагают, в программу создания нового экзамена войдут следующие задачи:

- Создать серию тестов со строгими требованиями, которые будут предлагаться не одновременно, а в несколько приемов в течение года, и заменят один громоздкий вступительный экзамен;
- Ввести дополнительные тесты и структурированные интервью для проверки мыслительных навыков и личных качеств;
- Ввести повсеместную сдачу экзамена TOEFL, чтобы владение английским языком стало одним из условий поступления в вуз, поскольку знание этого языка становится решающим фактором успеха в глобальной экономике.

Но некоторые эксперты высказывают опасение, что реформа может не принести желаемых результатов, поскольку по-прежнему ориентирована на академическую успешность, а не на гибкие навыки, необходимые для успеха в глобальной экономике. Японское образование, как говорят они, довольно долго выращивало прилежных исследователей, а не новаторов на производстве. И так долго ожидаемые изменения в системе высшего образования по-прежнему осуществляются в этом консервативном залоге.

Япония – не единственная страна, которая реформирует систему поступления в вузы и требования к поступающим. Поскольку умения, которые требуются для успеха на глобальном рынке труда, меняются так часто, все правительства, которые хотят быть конкурентоспособными на этом рынке, надеются, что их министерства образования будут тщательно обдумывать способы подготовки своих учащихся – с детского сада до аспирантуры.

Реформы образования и требования к учителю

Чтобы стать учителем в начальной школе Японии, необходимо закончить четырехгодичный курс подготовки в вузе, а на профессию учителя в средней школе можно прийти после получения бакалаврского диплома по какой-либо специальности и прохождения годичного квалификационного курса. Но окончательное решение о найме принимает комиссия в префектуре на основании достаточно сложного

квалификационного экзамена. Вакансий в японских школах мало- и школы, и префектуры предпочитают пользоваться уже имеющимися ресурсами, не привлекая новых. Не принято даже привлекать учителей для замены в случае болезни или других обстоятельств. В этом случае класс работает самостоятельно, выполняя ранее полученные или имеющиеся в учебнике задания, и это в условиях прекрасной дисциплины вполне возможно. Учителем в Японии ранее мог стать только гражданин этой страны, но новые задачи привлечения носителей иностранных языков к преподаванию в школах заставили отказаться от этой нормы.

Сдача экзамена в префектуре состоит из письменного экзамена и интервью. Его успешно сдает только каждый восьмой претендент на вакансию в начальной и каждый 12-13й – на вакансию в средней школе. С одной стороны, это означает, что кадры японских школ обновляются очень медленно, с другой - что учителями становятся только самые достойные. Престиж учительской профессии в Японии, как и во всех других успешных странах очень высок, и это становится одной из важных характеристик качественной системы образования.

Среди японских учителей пока не так много обладателей магистерской степени, но их число быстро растет. Дело, отчасти, в том, что для получения лицензий высшей категории, которые сейчас требуются почти на всех ступенях во всех средних школах, наличие магистерской степени является важным атрибутом. Помимо того, что существуют лицензии на каждую образовательную ступень и у них та же иерархия, что и у школьных ступеней, внутри каждой из них существуют сертификаты трех уровней - продвинутого уровня, сертификат первой и второй категории. Для получения сертификата продвинутого уровня наличие магистерской степени является обязательным.

На первом году трудоустройства начинающий учитель имеет статус стажера. У него обязательно есть наставник из числа опытных учителей, и он еще не является полноценным членом коллектива- даже права вступить в профсоюз учителей он пока лишен. После того, как его соответствие стандартам профессии будет подтверждено наставником и коллективом, учитель становится полноправным членом коллектива и с этого момента получает право регулярно проходить курсы повышения квалификации. Аттестация осуществляется на регулярной основе, но требования к ней вырабатываются и согласовываются в коллективе. Чтобы стать завучем или директором школы необходимо сдать еще один квалификационный экзамен.

Учитель в Японии обязан преподавать, используя только рекомендованные Министерством учебники и даже учебные пособия, при этом он должен следовать рекомендациям книги для учителя, как это было в советской школе тридцать лет назад. Учителям запрещены забастовки и любая политическая деятельность.

То есть с одной стороны, учитель в Японии, как и в Финляндии, имеет высокий социальный статус и должен проходить такой же тщательный отбор прежде чем прийти в профессию, с другой он не обладает и малой долей свобод, которыми располагает финский или австралийский учитель.

Одной из ярких примет японской кадровой системы является ротация учителей. Среднестатистический японский учитель меняет школы в среднем раз в четыре года. Как правило, это школы в пределах одной и той же префектуры, но они могут быть удаленными от центра или расположенными в привилегированном районе, в них может оказаться высокий процент детей с ОВЗ или наоборот, сильный академический состав. Это делается для того, чтобы ни одна государственная школа не оказалась в привилегированной позиции, обладая лучшими кадровыми и материальными ресурсами. Стремление к социальной справедливости – еще один залог успеха японской образовательной системы: ведь в ней подавляющее большинство детей получают равные по качеству услуги и разница в результатах самых слабых и самых сильных выпускников школ не слишком велика.

Реформы в области подготовки учителей начались уже в конце 90х. Эксперты считали, что одна из главных задач учителя – бороться с травлей и насилием в школе, а этому их до сих пор не учили. Кроме того, они настаивали на том, что японский учитель может и должен принимать во внимание не только внутренний, но и глобальный контекст, уметь справляться с изменениями, которые происходят вокруг и в учительской профессии в том числе. Но в отличие от требований российского профессионального стандарта, японские реформаторы не настаивали на том, что всеми этими компетентностями должен обладать каждый учитель. Ими должен обладать коллектив школы в целом.

Для системы начальной подготовки учителя реформа ставила три задачи:

- мотивировать будущего профессионала и дать ему представление о параметрах профессионализма,
- вооружить его умениями и навыками качественного преподавания, создать обширную палитру преподавательских приемов,
- дать необходимые знания и умения в преподаваемом предмете.

Была пересмотрена сама структура подготовки- за обучение учителей той или иной образовательной ступени теперь стали отвечать определенные группы вузов.

Кроме того, рекомендовано было обратить особое внимание на расширение возможностей магистерской подготовки и создать сквозные программы бакалаврской и магистерской подготовки, рассчитанные на 6 лет.

А также было рекомендовано диверсифицировать систему экзаменов для кандидатов на должность учителя в зависимости от их предыдущего опыта и происхождения, публиковать профессиональные стандарты и экзаменационные задания, пересмотреть программу ввода в профессию, сделав ее более прикладной и разработать формы краткосрочных и долгосрочных контрактов.

Особое внимание было обращено на кадры высшего образования: в связи с низкой рождаемостью в Японии возникла ситуация, когда каждый желающий может претендовать на получение высшего образования, а государство относится к этому благосклонно, считая, что высокообразованные граждане помогут стране справиться с задачами высокотехнологичной экономики. Но одновременно это означает, что преподавателям вузов придется решать новые задачи, к которым они пока не готовы.

Может показаться, что Япония совершает действия, которые наша страна совершила уже десятки лет назад: обеспечивает возможность выбора в школьной программе, вводит тестирование не только на стадии поступления в вуз, но и на предыдущих ступенях, начинает раньше обучать школьников иностранным языкам и т.д. Но при этом результаты ее в международных исследованиях растут, и проблемы пусть медленно, но достаточно надежно решаются.

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает политика интернационализации, в основе которой лежит глубокий анализ проблем, и вполне реалистичные, хотя и затратные стратегии их решения. Стоит также говорить и о политике ротации — в последние десятилетие она распространилась и на руководителей школ- позволяющей выравнивать образовательные возможности для детей из разных социальных страт. Высокие требования, предъявляемые к тем, кто выбрал для себя учительскую профессию — еще одно важное условие успеха любых начинаний в образовании.

2.4 Развитие образования в Сингапуре

Сингапур – признанный всеми лидер в области образования, в 2015 году он уверенно вышел вперед по всем трем основным областям исследования PISA: стал первым в чтении, математике и основах наук – и это несмотря на то, что он присоединился к этому исследованию совсем недавно- всего восемь лет назад. Он также возглавил рейтинговые таблицы по всем четырем направлениям исследования TIMSS-2016 и только в PIRLS занимает пока четвертую строчку рейтинга, на которую за два цикла исследования переместился с 14 места. Впрочем, от второго и третьего места его отделяет всего один балл. Чтение в начальной школе представляет особую проблему для многоязычного Сингапура, где часть детей читает иероглифы, часть владеет слоговым письмом, часть читает сверху вниз, часть справа налево и всем им предстоит освоить звукобуквенные соотношения при чтении слева направо на английском языке, объединяющем нацию.

История Сингапура удивительна тем, что еще сорок лет назад это была полуграмотная страна, в которой процветала коррупция и постоянно возникали межэтнические и иные конфликты. Сегодня это многонациональная страна, где 5 миллионов жителей размещаются на территории меньшей, чем площадь Москвы, но она постоянно растет усилиями своих жителей, которые отвоевывают все новые кусочки земли у моря. В ней пять официальных языков, принадлежащих к разным языковым семьям, но в ней практически нет неграмотных, и несмотря на разнообразие населяющих страну культур, она ощущает себя как единая нация. Сингапур-международный центр финансов и торговли, самый оживленный порт мира, один из самых привлекательных центров международных инвестиций и самый компьютеризированный город на земле. Это социальное государство с патерналистским укладом, в нем почти нет безработицы и решена проблема с жильем, которая совсем недавно буквально раздирала страну. В значительной мере своим процветанием Сингапур обязан мудрому руководителю Ли Кван Ю, ставшему легендой не только Юго-Восточной Азии, но и всего мира и создавшему уникальную систему образования.

Система образования Сингапура

Исходные параметры системы образования Сингапура не слишком благоприятны: хотя на образование Сингапур тратит почти 20% расходной части бюджета, классы там достаточно большие – до 40 учащихся. Школы, особенно

средние, тоже достаточно большие, согласно исследованию TALIS их средний размер около 1200 учащихся. На одного учителя начальной школы приходится примерно 21 учащийся, а на учителя средней школы – 18 учащихся (для сравнения - в России по данным TALIS только 7,5). Этнический состав Сингапура очень пестрый, в нем пять официальных языков и процент мигрантов благодаря высокому уровню жизни растет с каждым годом, поэтому условия для работы в школах Сингапура никак нельзя назвать роскошными.

Система образования Сингапура довольно сложно устроена, хотя за последнее десятилетие ее удалось значительно упростить (см. таблицу 7).

Таблица 7 – Система образования в Сингапуре

Система образования в Сингапуре		
Университеты (МА)		1 год
Университеты (ВА) (частные или государственные)	Политехнические институты	4года
Э К З А М Е Н		
Старшая средняя школа (колледж)	Политехнические курсы	2 или 3 года
Э К З А М Е Н		
Средняя школа	2 потока: Экспресс (4 года) Нормальный (4 года, экзамен + еще один год)	13-16
Э К З А М Е Н		
Начальная школа	Ориентационная ступень	11-12
Начальная школа	Базовая ступень	7-10
Детский сад		3-6

До последнего времени наименее развитой частью системы было дошкольное образование. Оно практически полностью находилось в частных руках и государство почти не могло на него влиять. Детские сады в Сингапуре обслуживают детей в возрасте от 3 до 6 лет. Большинство садов работают 5 дней в неделю от 2 ½ до 4 часов

в две сессии и в зависимости от потребности родители могут приводить детей в сад на все время или на небольшую его часть. Все сады двуязычные – в них говорят на английском и на родном для большинства детей языке. Это одно из немногих требований, выдвигаемых государством. В большинстве детских садов приоритет отдается развитию, а не обучению. Оплата за услуги умеренная и для большинства семей посильная.

Учеба в школе, как в России и Финляндии начинается с семи лет, и можно предположить, что этот возраст является оптимальным для начала планомерного обучения.

Начальная школа состоит из двух ступеней – базовой и ориентационной. Базовая ступень начальной школы устроена одинаково для всех. В ней изучаются два языка (английский и родной) математика, гражданское образование, искусство, физкультура и другие предметы. Гражданскому образованию уделяется большое внимание и поэтому он входит в программу даже начальной школы, для которой формулируются особые задачи.

На ориентационной ступени детей распределяют по родным языкам и по способностям (по уровням освоения предмета) в особые группы. В конце этой ступени предусмотрен экзамен. В зависимости от того, как он будет сдан, учащийся может попасть в тот или иной поток средней школы. Ставки в этом экзамене высоки – длительность обучения в разных потоках разная. Совсем недавно их было четыре, и они строго ранжировались по результатам обученности на предыдущей ступени. Сейчас их число сокращено до двух.

Специальный или экспресс- поток – самый сложный и самый быстрый. Его длительность – четыре года и в нем нет промежуточных экзаменов. Все, кто не попал в этот поток, поступают на так называемый нормальный поток и учатся пять лет. Нормальный поток – двухступенчатый. Сначала надо учиться 4 года и сдать экзамен GSE, потом еще год учебы, после чего сдаются экзамены О-уровня, дающие возможность перехода на старшую ступень. Такая гибкая система позволяет накопить нужный для продолжения учебы потенциал и тем учащимся, которые несколько отстают от сверстников в своем развитии. Но обязательное обучение в школе составляет 10 лет и поэтому некоторые учащиеся могут завершить образование уже после сдачи экзамена GSE.

После обязательной ступени, если экзамены сданы успешно, учащиеся могут выбирать из большого количества общеобразовательных и профессиональных

профилей, которые обслуживают соответственно старшие средние школы или колледжи и политехнические курсы (эквивалент наших техникумов). Профессиональное образование в Сингапуре очень качественное и достаточно престижное, поэтому многие даже неплохо успевающие учащиеся охотно его выбирают.

Как и в Японии, в сингапурских школах несмотря на большой размер классов и школ нет проблем с дисциплиной, но в отличие от Японии, в Сингапуре нет проблем и с изучением иностранных языков. Языковая политика достаточно гибкая, и каждый выпускник владеет, хотя и в разной мере, 3-4 языками, выбор языков и уровней их освоения очень широк.

В школах Сингапура много административного и вспомогательного персонала (около 40%) и это не случайно. Существует твердое убеждение, что предназначение учителя – учить детей, а не заниматься написанием отчетов, заполнением журналов и отслеживанием посещаемости. Для всех этих целей в школах существует вспомогательный персонал. И это еще одна причина того, что учителями в Сингапуре стремятся стать самые лучшие выпускники школ, хотя им приходится нелегко - в школах Сингапура более 60% учащихся, чей родной язык отличается от языка обучения, и до 40% учащихся, живущих в неблагоприятных условиях. Школы не автономны- учителей нанимают и увольняют органы образования, они же назначают и повышают им зарплату, но политикой внутри школы ведает директор и управленческая команда.

Эксперты полагают, что в системе образования Сингапура многовато экзаменов с высокими ставками. Когда-то лидер нации копировал систему с британской, где тогда процветал культ внешних экзаменов, и теперь избавиться от этого наследства достаточно сложно.

После средней школы учащиеся могут продолжить обучение в государственном или частном университете или в политехническом институте и получить степень бакалавра. Но чтобы получить степень магистра, нужно посещать только университет, политехнический институт такой возможности не дает.

Качество вузов Сингапура высокое – когда-то Сингапур одним из первых в Восточной Азии начал направлять своих студентов на учебу в США, Великобританию и другие страны, чьи университеты лидируют в мировых рейтингах. При этом он создал прекрасные условия для тех, кто возвращался обратно, поэтому за короткое время ему удалось довести уровень своих университетов до лучших мировых

образцов. Так Национальный университет Сингапура согласно рейтингу QS является лучшим в Азии, а согласно рейтингу Таймс занимает 26 место в мире. Технологический университет Наньянг по этому же рейтингу входит в число 50ти лучших вузов мира. До сих пор студенты Сингапура в обязательном порядке проводят от шести до двенадцати месяцев за рубежом, обучаясь в лучших вузах мира. Примеру Сингапура последовал Китай и также добился выдающихся результатов в развитии системы высшего образования у себя в стране благодаря этой стратегии.

Принципы образовательной политики Сингапура

В системе образования Сингапура сложилась своеобразная культура, полного аналога которой не существует.

Главным принципом политики является *меритократия* - как и в Японии, лучшую карьеру делают и лучшие должности получают не самые обеспеченные, а самые достойные и старательные. Вместо веры в миф о таланте, которым проникнуто все западное общество, в Сингапуре ценят сам процесс обучения и верят в то, что если над чем-то упорно работать, то со временем этим можно овладеть.

Здесь *нет низких ожиданий*, характерных для систем Европы и США. В Сингапуре, как и во всем Азиатско-Тихоокеанском регионе и учителя, и родители верят в своих детей и не снижают своих ожиданий только из-за того, что дети растут в малообеспеченной семье. Большая учебная нагрузка тоже воспринимается, точнее, воспринималась до последнего времени как нечто само собой разумеющееся: если домашнее задание нужно выполнять три-четыре часа, в этом для семьи ребенка нет ничего удивительного, ведь учение требует труда

Заметим, что объем домашних заданий в Европе существенно меньше, но это не мешает многим странам добиваться успеха. Для жителя Сингапура учеба - это прежде всего работа и они до последнего времени были не склонны разгружать учебную программу.

В сингапурской стратегии образования *участие родителей* подчеркивается особо, оно совершенно необходимо для того, чтобы дети добивались успеха в академических дисциплинах: «мы справимся со своей задачей только при всемерной поддержке и доверии со стороны родителей и общества». Этот принцип распространяется и на программу «Качественное образование в каждой школе» («Every school, a good school»), в рамках которой «взаимодействие родителей и общества рассматривается как один из четырех ключевых исходных ресурсов для

повышения качества обучения в школе. Родители дома помогают детям закрепить результаты, достигнутые ими в школе».

В Азиатско-Тихоокеанских системах образования, и в Сингапуре в частности, часто применяются *долгосрочные программы действий* и непрерывность реформ безусловно влияла на их успешность, руководили процессом прекрасно образованные чиновники, получившие образование в лучших вузах Великобритании и США. Так, например, в Сингапуре с 1965 года действует трехэтапная стратегия развития образования, сформулированная правительством Ли Кван Ю.

- На первом этапе упор делался на *расширение возможностей образования* (строительство школ, дополнительный набор учителей и всеобщее начальное образование),

- на втором этапе преимущественное внимание было уделено реформам, направленным на *повышение эффективности системы и стандартизацию* (разработка и совершенствование национального учебного плана, систем регулярной оценки учащихся, всеобщее обучение в течение 10 лет).

- Сегодня Сингапур ставит своей целью *индивидуализированную, адаптивную систему образования и придерживается стратегии «Thinking Schools, Learning Nation»*. В основе этой стратегии лежат высокие ожидания по отношению ко всем участникам образовательного процесса и универсальные стандарты, заложенные в предыдущие десятилетия.

Такая стратегия в точности совпадает с приоритетами, характерными для развития образования в зависимости от его состояния в конкретной стране, которые выделил Майкл Барбер в своей знаменитой работе «Как лучшие образовательные системы продолжают совершенствоваться».

До недавнего времени еще одним важным принципом образовательной политики была *соревновательность*. В практике школ было много оценочных процедур – текущее оценивание, промежуточные тесты, не говоря уже об экзаменах с высокими ставками. Процветало репетиторство, частные уроки для подготовки к экзаменам. Как и в Японии, в Сингапуре существовало две параллельные и взаимодополняющие системы обучения- государственная и частная. Проекты и творческие работы тоже были предметом конкурсов и состязаний. В Сингапуре увлекались рейтингованием школ и учащихся, разного рода наградами за образовательные достижения. Некоторые из этих наград сохраняют свое значение до

сих пор. Так, каждый год 40 тысяч лучших учащихся из малообеспеченных семей получают стипендии от государства, которые дают им дополнительные образовательные возможности. Но в связи с тем, что рейтинги и медали стали причиной невротизации детей, от многих из них в ходе последней образовательной реформы отказались.

Забота о *равенстве возможностей* независимо от социального положения родителей – еще один важный приоритет политики. Государство оказывает финансовую поддержку всем семьям, чей месячный доход составляет менее 1500 сингапурских долларов в месяц- платит за обучение и экзамены детей, делает скидки, обеспечивает их бесплатным питанием.

Но при этом, в Сингапуре существует *символическая плата за обучение в школе*. Она составляет всего 13 сингапурских долларов в месяц, и это посильно каждой без исключения семье. Таким образом подчеркивается ценность образования и важность его приобретения для карьеры каждого гражданина. Есть и другие платные услуги, например, школьные экзамены в Сингапуре платные. Но и их стоимость тоже посильна для большинства семей. При этом, понимая ценность образования для экономики страны, государство не жалеет средств на его развитие. Так, все программы и учебники пересматриваются и корректируются ежегодно, чтобы отвечать потребностям стремительно развивающегося мира. Большие ресурсы вкладываются в подготовку пособий для сдачи экзаменов. Интересно при этом, что здесь соблюдается еще один принцип; задания в этих пособиях всегда несколько сложнее реальных экзаменационных заданий. Это делается для того, чтобы учащиеся меньше волновались на экзамене и чувствовали себя полностью к нему готовыми.

Как и в Японии, важным направлением образовательной политики является *интернационализация*. Ее основы заложены давно политикой *билингвализма*. Английский язык стал тем инструментом, который объединил нацию и сделал ее конкурентоспособной. Но кроме того, он открыл сингапурским школьникам дорогу в мир/ Сейчас все сингапурские школьники обязательно посещают школы за рубежом, и часто проводят в них от нескольких месяцев до семестра, подтверждая тем самым свою готовность участвовать в глобальной образовательной системе. Для учителей тоже существует такая возможность- они не просто проходят зарубежную стажировку, но эта стажировка часто включает в себя работу в новых условиях. Такой опыт обогащает учителя - ведь в каждой системе есть свои находки, которые можно позаимствовать или адаптировать на благо своей страны.

Основные направления образовательной реформы начала века

Уже в 1997 году появился программный документ – стратегия развития *«Думающие школы - обучающаяся нация»*, в которой зафиксированы эти задачи и которая действует до сих пор. Делая акцент на компетентностный подход в образовании, создатели стратегии в качестве первоочередной меры предусмотрели массовую переподготовку учителей и директоров и совершенствование школьной инфраструктуры.

Для директоров школ были предусмотрены 4 или 6 месячные курсы подготовки, причем ее проходили как действующие директора школ, так представители кадрового резерва. Сейчас по данным TALIS-2013 более 65% директоров школ прошли подготовку к должности до того, как они ее заняли, а остальные и до и после, причем эта подготовка носила компетентностный характер и в нее входило обучение педагогическому лидерству – умению руководить профессиональным развитием своего коллектива. Директор в Сингапуре часто наблюдает уроки и много работает с учителями. Для сравнения- число директоров, прошедших подготовку до вступления в должность в России составляет всего 6% и педагогическое лидерство в программы подготовки не входит. Директора школ Сингапура, как правило, работают в одной и той же школе менее пяти лет, после чего их ротируют. Это делается по двум причинам- чтобы все школы получали доступ к равным по качеству услугам, и чтобы директор умел работать с разным контингентом учащихся и в разных условиях.

Для того, чтобы не только вооружить учителей теми компетентностями, которые они призваны формировать у учеников, но и мотивировать их работать по-новому, в рамках стратегии была создана новая концепция карьеры учителя, которая сейчас хорошо известна, но не имеет аналогов по проработанности нигде в мире. Она состоит из трех траекторий, и каждый учитель вправе выбрать, в каком направлении ему развиваться.

Траектория внутри учительской профессии предусматривает профессиональное развитие и продвижение по карьерной лестнице для тех учителей, которые хотели бы совершенствовать свои педагогические компетентности и самая высокая ступень в этом совершенствовании - позиция Главного учителя-мастера. Траектория внутри административной карьеры дает возможность занимать руководящие должности сначала внутри своей школы, а потом и в Министерстве. Если же учитель хочет углубить свои знания в одной из специальных областей знаний,

дающих возможность освоить принципиально новые компетентности и стать важным ресурсом для своей школы, он может выбрать траекторию специализаций. В рамках учительской профессии можно также сочетать различные траектории при условии, что претендент удовлетворяет стандартам и основным критериям той или иной позиции. Так, можно двигаться по педагогической траектории, но одновременно становиться специалистом по одному из направлений развития школы. Схема, приведенная ниже (см. рисунок 3), доработана уже в последние несколько лет, однако сохранила изначальную структуру.

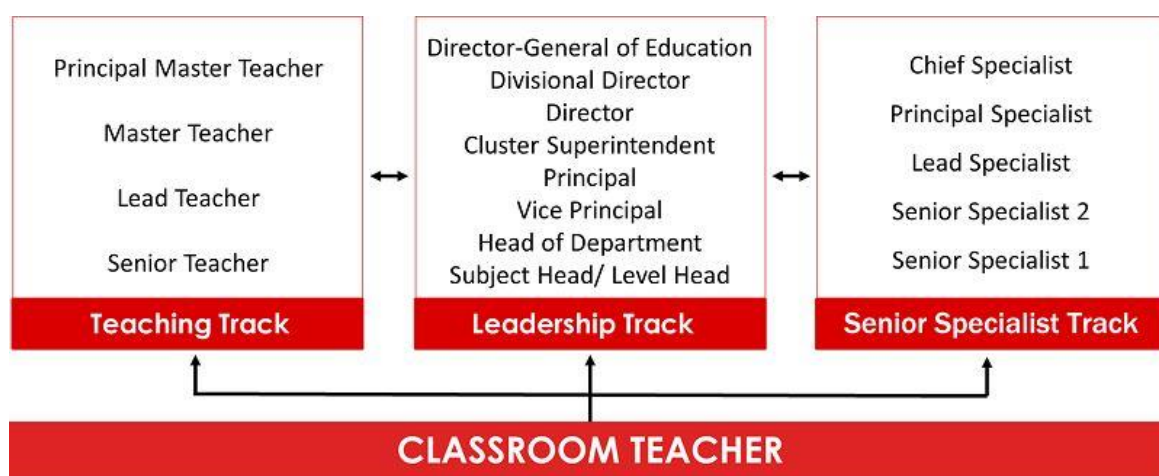


Рисунок 3 – Карьерная лестница в Сингапуре

Еще одним направлением развития, провозглашенным в Стратегии стало создание образовательных стандартов нового поколения и постановка количественных задач школам.

В основу образовательных стандартов лежат следующие представления о качествах, необходимых выпускнику школы для успешной самореализации в условиях 21 века:

- Уверенный в себе человек, хорошо понимающий, что хорошо и что плохо, легко адаптирующийся и упорный, знающий себя и сдержанный в оценках, умеющий самостоятельно и критически мыслить и общаться с другими;
- Человек, умеющий учиться, который способен взять на себя ответственность за свое обучение, который способен проблематизировать свое обучение, анализировать его результаты и упорно добывать знания;

– Человек, способный вносить вклад в общее дело, успешно работать в команде, проявлять инициативу, идти на разумный риск, порождать инновации и стремиться к отличным результатам,

– Неравнодушный гражданин, корни которого в Сингапуре, обладающий твердой гражданской позицией, информированный и способный активно улучшать жизнь людей, живущих рядом с ним.

Поскольку наличие этих качеств личности нельзя проверить с помощью формальных тестов, для того, чтобы их проявления было легче наблюдать, ориентировочные результаты их развития были описаны для каждой ступени (см. рисунок 4).

Результаты ключевых ступеней		
В конце начальной школы, ученики должны:	В конце средней школы ученики должны:	В конце полной средней школы ученики должны:
Уметь отличать добро от зла	Обладать моральной целостностью	Обладать мужеством, чтобы отстаивать правду
Знать свои сильные стороны и области развития	Верить в свои способности и уметь адаптироваться к переменам	Быть стойким в условиях вызова
Сотрудничать, делиться и заботиться о других	Работать в командах и демонстрировать эмпатию	Сотрудничать с представителями других культур и быть социально ответственным
Проявлять любопытство	Демонстрировать творческий подход и интерес к исследованию	Быть предприимчивым и инициативным
Уметь уверенно формулировать и выражать свои мысли	Ценить разные взгляды и эффективно общаться	Мыслить критически и убедительно общаться
Гордиться своей работой	Отвечать за свою учебу	Стремиться к совершенству
Иметь здоровые привычки и интересоваться искусством	Ценить искусство и физическую активность	Ценить здоровый образ жизни и эстетику
Знать и любить Сингапур	Верить в Сингапур и понимать, что для него важно	Гордиться Сингапуром и понимать его связь с миром

Рисунок 4 – Результаты формирования основных качеств личности на каждой из образовательных ступеней (Источник – сайт Мин-ва образования Сингапура)

Таким образом, стратегия «Думающие школы - Обучающаяся нация» призвала школы к тому, чтобы наряду с академическими знаниями они работали над развитием человеческих качеств и ценностей, которые труднее наблюдать и оценивать, и чтобы они больше обращали внимание на разнообразные потребности учащихся. В частности, это касалось таких факторов как мотивация учащихся, способность учителей ориентировать учащихся на обучение в течение всей жизни, способность руководителей школ управлять изменениями.

Национальная программа и национальные экзамены играют в Сингапуре большую роль в повсеместном соблюдении стандарта образовательных результатов. Поэтому в программу каждого школьного предмета были внесены ядерные (Core1) учебные результаты в области знаний, умений и ценностных установок, которые должны оцениваться в ходе национальных экзаменов. Это четкие ориентиры для учащихся, их родителей и учителей, которые позволяют добиваться минимально требуемых стандартов на каждой из ключевых ступеней.

В 2003 году Министерство образования дополнило список ожидаемых результатов обучения еще одним пунктом: человек, способный к предпринимательству и инновациям. Эти способности включают в себя целый набор жизненных умений и установок, которые хотелось бы сформировать у учащихся. Такие же установки должны присутствовать и у учителей, и у руководителей школ.

А в 2005 году Министерство сделало следующий шаг от традиционных структур и систем к самой сути предназначения образования. – к качеству взаимоотношений между учителем и учащимся, между учителем и директором школы, между директором и вышестоящим начальством. Смысл его лучше всего выражает девиз «Меньше учить, больше учиться».

Движение «Меньше учить, больше учиться» призывает школы дифференцировать подходы к учащимся, смелее экспериментировать, а руководство Министерства призывает к тому, чтобы оказывать поддержку инициативе снизу. Это движение стремится содействовать более качественному преподаванию: учителя должны готовить учеников к жизни, делать процесс обучения увлекательным, а не только натаскивать их на сдачу тестов и экзаменов. В образовании акцент должен сместиться с количественных показателей на качественные, а качество – это и взаимодействие в классе, и возможности самовыражения для учащихся, и обучение умениям, которые будут требоваться на протяжении всей жизни, и формирование черт характера, необходимых для плодотворной жизни в обществе. В рамках этого движения будет меньше места заучиванию, регулярному тестированию и воспроизведению ожидаемых ответов и формул. Чтобы высвободить время и место на качественные задачи, содержание образования подверглось серьезной разгрузке – от 10 до 20 % содержания каждого предмета. В результате образовалось так называемое «пустое пространство», которое предполагалось заполнить путем создания авторских вариантов уроков, использования новых техник и приемов, техники формирующего оценивания и максимального учета потребностей учащихся.

Сайт Министерства образования Сингапура так описывает задачи движения:

- Поощрять *активную учебу и любопытство*, учить самостоятельности в учебе и прививать любовь к ней.
- *Сокращать объем программ* без ущерба для подготовки к высшему образованию. Освободить время для тренировки ключевых компетенций и проектной деятельности.
- Больше заниматься воспитанием, в том числе развитием умений *предпринимательства и разработки инноваций*.
- Развивать взаимопонимание, *критическое мышление и способность задавать вопросы* и находить решения.
- *Пересмотреть систему экзаменов и оценивания*, чтобы уменьшить заучивание фактов и способствовать самостоятельной учебе и экспериментированию.

Чтобы оснастить школы оборудованием, которое способствовало бы реализации разнообразных программ Министерство образования Сингапура еще в 1999 году запустило программу PRIME (Программу по перестройке и оснащению школ), целью которой было доведение всех школ до требований современных стандартов. В каждой школе должно быть достаточно аудиторий с самым высококласным оборудованием, медиатеки, коллекции ИКТ ресурсов для образования и комнаты для воспитательных бесед с детьми. Но стоит при этом иметь в виду, что даже в рамках этой кампании школы не отказались от элементов устрашения- подставок с розгами для наказания нерадивых учащихся, которые стоят прямо в директорском кабинете. В Сингапуре не запрещены телесные наказания, и, хотя они применяются крайне редко и только в соответствии с тщательно продуманным ритуалом, наличие таких предметов в школе вряд ли способствует психологическому комфорту учащихся.

Реформы последнего десятилетия

Наряду с успехами, сингапурские педагоги фиксировали и некоторые недостатки системы. Так, по мере нарастания соревновательности и экзаменационного бума участились случаи детских самоубийств из-за неудач в школе. В какой-то мере в этом повинны и слишком большие классы – детям недостает внимания педагогов, которые часто не замечают тревожных симптомов.

Обилие стандартизованных тестов приводит к избыточной нагрузке на память и не позволяет формировать навыки, которые будут наиболее востребованы в новом

тысячелетии. Многие дети не получают поэтому удовольствия от учебы – для них она превращается в монотонную рутину.

При оценке деятельности школ главным и практически единственным критерием становится академическая успешность, а социализация ребенка, его навыки жизни в обществе практически никак не фиксируются и не оцениваются. Основы успешной социализации закладываются уже в дошкольном возрасте, а на эту ступень образования государство практически никак не может влиять.

Поэтому мы начнем анализ направлений реформ последнего десятилетия с попыток создать государственную систему дошкольного образования.

Уже в начале 2010 в Сингапуре начали создавать первые государственные детские сады, непосредственно подчиняющиеся Министерству образования. В 2016 году число таких детских садов достигло пятнадцати и планируется дальнейшее расширение этой сети. Задача этих новых садов предоставить качественное дошкольное образование, доступное всем жителям Сингапура, апробировать новые ресурсы и создать практику обмена лучшим опытом. Пока в таких садах находятся только дети 5-летнего возраста, младших групп нет. Главные задачи программы-

- дать детям чувство уверенности в себе, социальные навыки и основы грамотности и счета;
- растить билингвов, способных общаться на двух языках. Для раннего обучения чтению специально издаются большие по размеру книги с очень крупным шрифтом, практикуется чтение вслух;
- Работа с семьей, семейные задания и проекты;
- Оценка развития через наблюдение за детьми (без тестов).

Стоимость обучения в таких детских садах \$150 в месяц для граждан Сингапура и 300 для постоянно проживающих в Сингапуре иностранцев. Группы не должны превышать 20 детей, с которыми одновременно работают два воспитателя.

Чтобы оценить результаты работы детских садов, создан примерный портрет выпускника со следующими основными характеристиками:

- Может отличить правильный поступок от неправильного
- Готов делиться и делать что-либо по очереди
- Способен общаться с другими
- Любопытен и хочет исследовать свое окружение

- Способен сосредоточенно слушать и понимать услышанное
- Уверен в себе и принимает себя таким как есть
- Хорошо координирует свои движения и имеет здоровые привычки
- Любит свою семью, друзей, преподавателей и детский сад.

Хотя умению читать придается важное значение, в портрет выпускника умение читать не входит, поскольку главный фокус внимания - социальные навыки и оцениваются они исключительно через наблюдение.

В 2009 году был проведен анализ существующей системы начального образования, на основании которого была составлена дорожная карта на ближайшие десять лет.

Была также создана концептуальная рамка, ориентирующая учителей и директоров школ на развитие навыков 21 века у учащихся всех уровней образования. Учащиеся Сингапура должны быть уверенными в себе и своих способностях, сохранять любознательность и стремление учиться, уметь ясно изъясняться и продуктивно общаться и хорошо работать в команде, в том числе в поликультурной среде. Они должны стать гражданами, способными делать вклад в благосостояние своей страны и обладать хорошим характером.

Итак, в центре новой программы – учащийся, осваивающий основные ценности, которые должны объединять граждан страны. Опираясь на них, нужно научить школьников самопознанию и самоуправлению, пониманию социальных процессов, ответственному принятию решений и выстраиванию взаимоотношений.

Для этого нужно работать над формированием: информационной и коммуникационной грамотности, критического и творческого мышления, глобального мышления, гражданских и кросс-культурных компетенций.

Многие навыки и умения (грамотность гражданина страны, критическое мышление, коммуникативные и кросс-культурные умения) уже преподаются в школах, но школам надо научиться лучше соблюдать баланс между знаниями содержания и приобретением этих умений, необходимых для жизни в будущем обществе, в постоянно меняющемся мире в условиях постоянной неопределенности.

Чтобы образование ребенка было более гармоничным, были внесены существенные изменения и программу, методы и способы оценивания результатов с тем, чтобы стало понятно, как формировать компетентности 21 века средствами

разных предметов. Также была усилена роль в школьной программе физической культуры, музыки и ИЗО.

Изменения в системе оценивания были прежде всего связаны с тем, что в условиях быстро меняющегося мира школьные оценки уже не имеют принципиального значения и не должны быть фетишем для учащихся и их семей.

Итоговое оценивание скорее сигнал для учителя, чем для ученика. Большинство программ коррекции, которые запускало Министерство образования на этом витке реформ, были основаны на данных, полученных в результате экзаменов и тестов. Так, Программа помощи в преодолении проблем обучения (LSP) была существенно изменена в результате детального анализа затруднений, которые испытывали слабо читающие первоклассники в ходе тестирования, и в результате процент тех, кто вышел на планируемый уровень освоения этого умения, вырос с 40 до 65%. Последние успехи Сингапура в PISA и TIMSS также связаны с результатами всестороннего анализа затруднений, испытываемых учащимися в процессе выполнения заданий и последующей работы над их преодолением. Перегрузка контрольно-оценочными процедурами стала рассматриваться как стрессогенный фактор, и от части тестов было решено отказаться.

Изменились и сами формы оценивания: особую роль стало приобретать формирующее оценивание или, как его еще называют, оценивание как форма обучения. Итоговое оценивание сохранило свое значение, но кроме тестов по предметам стало включать такие формы как итоговые эссе по курсу, практикумы по основам наук (в 7-12 классах) и проектная работа (в 11-12 классах). В начальной школе также появились альтернативные формы оценивания – с их помощью стало легче давать обратную связь родителям и учащимся и оценивать совершенный учащимися прогресс. Министерство Образования разработало пособия для подготовки учителей к использованию новых методов оценивания и самооценки. Перед школами поставлена задача как можно скорее добиться освоения новых методов оценивания всеми педагогами.

Но одно из самых радикальных нововведений – полный отказ от наград и медалей за академические достижения и запрет на рейтингование школ на государственном уровне. Цели этого нововведения- снизить накал страстей по поводу итогов обучения в школе и предотвратить возможные психологические травмы детей, а также отказаться от оценки работы школ только по признаку академических достижений. Теперь оценка работы школ станет многомерной- в нее войдут и аспекты

социализации ребенка, его физическое и психологическое благополучие, мотивация и стремление учиться. Отсев из школы на любой ступени станет негативным фактором оценки деятельности школ.

Стоит также специально коснуться кадровой политики, обеспечивающей решение всех вышеупомянутых решений, а именно проблем поиска, подготовки и сохранения учительских кадров.

Министерство набирает кандидатов на должность учителя из числа верхней трети лучших выпускников школ. Учителя средних школ должны иметь магистерскую степень по преподаваемой ими дисциплине или по педагогике. В 2015 году это же требование распространилось и на учителей начальных школ. Кандидаты на должность учителя проходят собеседование с бригадой опытных директоров школ. Во время учебы в Национальном институте образования учителям платят зарплату, чтобы они могли полностью сосредоточиться на учебе. Поэтому в учительскую профессию приходят специалисты из других отраслей- бывшие бухгалтера, банкиры, инженеры, которым семейные обстоятельства уже не позволяют отказываться от зарплаты.

Как и другие госслужащие учителя имеют право на 100 часов повышения квалификации в год. Они могут выбирать самые разные формы профессионального развития, приобретать новые компетентности или же расти в академическом плане. После окончания Национального института образования начинающие учителя должны пройти курс интернатуры и получить менторскую поддержку, чтобы освоиться в школе. Профессиональное сообщество несет значительную часть ответственности за профессиональное развитие, а на время прохождения повышения квалификации учитель полностью освобождается от работы. Учителя часто получают гранты на прохождение стажировки за рубежом и на учебу в престижных зарубежных университетах. С 2003 года директора школ имеют, кроме того, право на отпуск саббатикал на срок до двух месяцев, в течении которых они получают полную зарплату.

Для повышения привлекательности учительской профессии был разработан План профессионального развития и карьерного роста, который способствовал привлечению большого количества специалистов из других отраслей экономики к преподаванию в школе и включал в себя несколько карьерных траекторий, описанных выше. Сингапур – одна из немногих образовательных систем, где учителю платят за результаты его работы, а не за педагогический стаж. Это способствует мотивации

учителя к совершенствованию своих умений и росту по службе – те, кто демонстрирует высокие результаты скорее получают повышение.

Таким образом, главной задачей современного этапа развития образовательной системы в Сингапуре является создание такой среды, которая давала бы стимул каждому человеку к обучению на протяжении всей жизни, к получению новых знаний и навыков, к освоению новых технологий и инноваций, к предпринимательству, что подразумевает умение рисковать и брать на себя ответственность и обязательства.

Образовательная политика Сингапура - образец последовательных и системных действий, которые уже принесли ощутимые результаты. Руководители этой сферы не боятся радикальных реформ, если они основаны на достоверных данных. Решительный отказ от рейтингов и наград за образовательные достижения – яркое тому свидетельство.

Стоит обратить внимание на кадровую политику этой страны - как и в Финляндии, это основной залог успеха. Политика в области формирующего оценивания, подкрепленная созданием всех необходимых для этого ресурсов, - пример заботы правительства не только о результатах школьников, но и об условиях труда учителя. Практически все начинания и реформы оснащаются настолько надежно, что учителю легко осваивать новые способы работы.

Еще один залог успеха- забота о равенстве образовательных возможностей и внимание к неуспешным учащимся. Этой заботой проникнута политика всех стран, которым удалось вырваться вперед.

Итак, мы можем зафиксировать следующие общие черты образовательных реформ четырех стран, неизменно входящих в первую десятку в рейтингах международных сопоставительных исследованиях:

- Системность и этапность реформ
- Подотчетность потребителю за их качество
- Стремление к равенству образовательных возможностей и дополнительное финансирование школ и/или учащихся, находящихся в неблагоприятных условиях
- Отказ от соревновательности в пользу сотрудничества и сетевого взаимодействия
- Отбор лучших выпускников школ для профессии учителя

- Компетентностный подход в подготовке учителей
- Привлечение специалистов из других сфер к профессии учителя
- Многообразие форм повышения квалификации учителя
- Подготовка директоров до их вступления в должность. Педагогическое лидерство
- Одинаковая для всех начальная и частично средняя школа
- Внимание формированию навыков 21 века
- Снижение нагрузки на учащегося путем сокращения объема домашних заданий и разгрузки учебной недели
- Постоянная обратная связь детям и их родителям
- Ценностная составляющая образовательных стандартов и внимание гражданскому образованию
- Многомерная оценка работы школ
- Внимание инициативе снизу
- Построение качественной системы дошкольного образования
- Примат формирующего оценивания над итоговым

Выбор приоритетов

Как писал Майкл Фуллан, точный выбор малого количества приоритетов является одним из залогов успешности реформ. В качестве одного из таких приоритетов в России хотелось бы предложить реформу дошкольного образования. Для этого есть много оснований. Российское дошкольное образование сохранило свой международный авторитет прежде всего благодаря тому теоретическому фундаменту, который заложен еще Л.С. Выготским, но который гораздо успешнее использовали скандинавские страны, создав на его основе подлинно развивающие системы дошкольного образования. Второй причиной авторитета советской России был широкий охват дошкольным образованием детей 3-6-летнего возраста, на тот момент беспрецедентно высокий. В 1980е годы в городах он доходил почти до 80%, в 1987 году дошкольные учреждения посещало около 9млн детей. Эти цифры активно цитировались западными исследователями, и хотя сейчас многие страны обогнали Россию по этому показателю, наш авторитет остается высоким.

Вложения в дошкольное образования, как доказал нобелевский лауреат Дж. Хэкман, приносят наибольший экономический эффект по сравнению с инвестициями в любой другой сектор образования. Кроме того, именно в дошкольном возрасте

закладываются базовые характеристики личности ребенка, дошкольное образование обеспечивает эмоциональное благополучие ребенка, его позитивные социальные и личностные установки. Появление Федерального государственного стандарта дошкольного образования. важный шаг в развитии достижений российской системы. Стандарт исходит из самооценности детства и призывает к уважению личности ребенка. Требования к программам и условиям дошкольного образования, которые в нем выдвигаются, учитывают данные современных исследований и дают основания для разработки новой системы оценки качества, прежде всего, исходя из условий для психологического комфорта, благополучия ребенка, становления у него социальных компетенций. Добиться того, чтобы приоритетами в дошкольном образовании стали развитие, а не натаскивание, уважение к ребенку и его семье, полноценное проживание ребенком этого важнейшего в его жизни периода- задачи, которые могут быть решены только комплексно.

Приоритет развития дошкольного образования проявляется в политике многих развитых стран, в том числе и тех, которые раньше не были озабочены задачами в этой области. И Сингапур, и Япония, и Австралия уделяют этой задаче первостепенное внимание: ведь именно ранний старт, как доказали исследования последних лет, является краеугольным камнем политики равенства образовательных возможностей и обеспечивает успех всей школьной системы.

Не менее важно всерьез уделить внимание детям и школам, находящимся в неблагоприятных условиях. Ведь как показало исследование TALIS-2013, ни российские учителя, ни директора школ «не замечают» детей с проблемами и не уделяют им внимания. Разрыв в результатах российских детей в исследованиях PISA и TIMSS намного больше, чем, например, в Сингапуре или Финляндии, а это значит, что большое количество российских школьников в 15-летнем возрасте не демонстрирует даже минимального уровня грамотности чтения и умений работы с числом. Все эти учащиеся рискуют пополнить собой армию неустроенных, не способных обеспечить собственное существование людей, и тем самым их социальное обеспечение может лечь тяжелым грузом на государство. Все страны, которые были упомянуты в этом исследовании, уделяют проблеме неуспешных учащихся большое внимание и оказывают адресную финансовую помощь школам, работающим в сложном контексте.

Эстония, страна, которая по результатам последнего исследования PISA вышла на первое место в Европе и которая демонстрирует самый небольшой в Европе разрыв

в показателях учащихся, вкладывает значительные ресурсы в поддержку неблагополучных школ и ее эксперты объясняют успех в сравнительных исследованиях именно этой стратегией правительства. Дополнительное финансирование позволяет привлечь в школы помощников учителя, которым, как правило, поручают поддержку учащихся, испытывающих проблемы с обучением, обеспечить качественное профессиональное развитие для основного контингента учителей, организовать дополнительные занятия для мигрантов, слабо владеющих языком обучения и др. Иногда их расходуют на обеспечение бесплатного питания или подвоза детей из малообеспеченных семей, а в ряде случаев деньги выдаются школе под ее собственную программу развития. Политика ротации учителей и директоров школ – еще один способ поддержать слабые школы и школы со сложным контингентом, но такая политика потребует существенных изменений в законодательстве.

Ряд российских педагогов в последнее время организовывал поддержку школ со сложным контингентом учащихся, и результаты такого вмешательства позволили преодолеть многие проблемы и добиться существенного улучшения результатов.

В качестве третьего приоритета хотелось бы предложить создание комплексной и целенаправленной программы повышения профессионализма российских учителей. Если обратиться к характеристике уровней развития образования, сформулированной в исследовании фонда Маккинзи, то становится очевидным, что следующий этап развития образования, который предстоит пройти России, - это этап подготовки высокопрофессионального корпуса учителей. Это один из самых сложных в реализации приоритетов, но без него нельзя осуществить остальные два.

В наших ФГОС в качестве одной из задач выдвигается формирование универсальных умений, которые в большинстве стран мира называют ключевыми компетентностями. Но для того, чтобы их формировать или развивать навыки 21 века, этими компетентностями должны обладать учителя и, что особенно важно, те, кто этих учителей готовит. Однако практика формирующего оценивания, проектная работа и интерактивные методы преподавания редко встречаются в практике педагогических вузов, не говоря уже о том, что преподавание часто ведется по морально устаревшим учебным пособиям, изданным еще полвека назад.

В последнее время России удалось реализовать целый ряд полезных начинаний: появились новые квалификационные требования к учителю и проект уровня стандарта учительской квалификации, который может позволить обеспечить карьеру педагога внутри учительской профессии. Однако работу над этими документами целесообразно продолжить для того, чтобы первый уровень стандарта был действительно минимальным и его можно было бы предложить в качестве ориентира для составления программ педвузов. Появились новые программы курсов повышения квалификации и переподготовки учителей – самые успешные из них организованы профессиональным сообществом, и эти практики нужно расширять. Удалось привлечь в школы лучших выпускников непрофильных университетов и вузов (программа «Учитель для России»). Возможно, ряд приемов, с помощью которых отбирали кандидатов в педагоги в этой программе можно было бы использовать для привлечения лучших выпускников школ для обучения в педагогических вузах. Однако политику ужесточения правил приема необходимо сочетать с практикой доверия и созданием комфортных условий педагогу в школе. Необходимо, например, не сокращать, а привлекать дополнительный административный персонал для того, чтобы время учителя тратилось на его непосредственные обязанности, а не на заполнение бумаг и форм. Для этого директора школ должны обладать навыками педагогического лидерства и уметь управлять работой и профессиональным развитием своего коллектива. Вопрос о том, насколько материальные стимулы будут способствовать лучшей работе учителя надо решать очень взвешенно и не спешить с введением новых процедур оплаты пока не будут выработаны прозрачные критерии их использования.

Если удастся добиться реализации этих трех приоритетов, качество образования в России станет одним из лучших в мире.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Aboriginal and Torres Strait Islander Education Action Plan 2010-2013 Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://scseec.edu.au/site/DefaultSite/filesystem/documents/ATSI20documents/AT_SIEAP_web_version_final.pdf>
- 2 Australia's Education System. Good but must do better. Pricewaterhousecoopers, 2014
- 3 Australian Curriculum. 2013. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <www.australiancurriculum.edu.au>
- 4 Australian Government, Country Background Report for Australia, prepared for the OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes, Department of Education, Employment and Workplace Relations, Canberra, 2010 [Электронный ресурс]: Режим доступа: <www.oecd.org/edu/evaluationpolicy>
- 5 Barber M., Mourshed M. How the world's best-performing schools come out on top. /The Report of McKinsey on Society, 2007
- 6 Barber, M. High expectations and standards for all, no matter what: creating a world class education service in England. In M. Fielding (ed.) Taking Education Seriously: Four Years' Hard Labour. London: RoutledgeFalmer. 2001
- 7 Basic Education Act 628/1998 Amendments up to 1136/2010 [Электронный ресурс]: Режим доступа: <<http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>>
- 8 Benjamin, G. R.. Choices of education in Japan. In Market approaches to education: vouchers and school choice, edited by E. Cohn. Oxford: Pergamon 1997
- 9 Building a National Education System for the 21st century: The Singapore Experience In: Building Blocks for Education: Whole System Reform. Toronto, September 2010 [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.edu.gov.on.ca/bb4e/Singapore_CaseStudy2010.pdf#page=9&zoom=auto,-274,712>
- 10 Business insider, 6, 2016. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <<http://www.businessinsider.com/pisa-worldwide-ranking-of-math-science-reading-skills-2016-12>>
- 11 Carnoy Martin. Globalization and educational reform: what planners need to know UNESCO, 1999. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <<http://www.unesco.org/iiep>>
- 12 COAG Meeting Communique, July, 3 2008 [Электронный ресурс]: Режим доступа: <<http://www.coag.gov.au/meeting-outcomes/coag-meeting-communique-3-july-2008>>
- 13 Creemers B., Stoll L., Reezigt G. Effective School Improvement - Ingredients for Success. The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies, 1996
- 14 Селиверстова И.В. Охват детей дошкольным образованием: уровень, межрегиональная дифференциация и ее причины. Вопросы образования, № 6, 2011г.
- 15 Fish, R. Japan: recent trends in education reform. Center for Global Education. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <<http://asiasociety.org/global-cities-education-network/japan-recent-trends-education-reform>>

- 16 Hargreaves A., Fullan M. Professional Capital. New York: Teachers College Press, 2012.
- 17 Hattie J. Visible learning for teachers. Maximising impact on learning. Routledge, 2012
- 18 Heckman J. Giving Kids a Fair Chance. MIT Press (2013)
- 19 Hujala E, Lindberg J. Dimensions of Leadership in the Childcare Context, 1998
- 20 International Institute for Educational Planning [Электронный ресурс]: Режим доступа: <<http://www.unesco.org/iiep>>
- 21 Japanese education reforms to further prepare students for globalised world. ICEF
- 22 Law, S. and D. Glover. Educational leadership and learning: practice, policy and research. Buckingham: Open University Press. 2000
- 23 McGinn N., Welsh T. Decentralization of education: why, when, what and how?, UNESCO, 1999
- 24 Measurement Framework for National Key Performance Measures. Ministerial council on education, employment, training and youth affairs, 2005
- 25 Mehta, J. Four Paths for the future. In: Futures of School reform group, 2011
- 26 Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians, Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, Canberra. MCEETYA, 2008
- 27 Naoko Ota. Teacher Education and its reform in contemporary Japan. In International studies in Sociology of Education. Routledge, 2014
- 28 National curriculum guidelines on early childhood education and care (ECEC) Finland. Stake, 2003
- 29 Nordic childhood and early education. Edited by Einarsdottir J. and Wagner J, IAP, USA, 2006
- 30 OECD publication, Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care, 2015
- 31 Pasi Sahlberg Blog. Finnish education reform. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <<https://pasisahlberg.com/global-educational-reform-movement-is-here>>
- 32 PISA 2015 key findings for Estonia. OECD 2016 [Электронный ресурс]: Режим доступа: <<http://www.oecd.org/estonia/pisa-2015-estonia.htm>>
- 33 PISA-plus, OECD/UNESCO-UIS 2003 / [Электронный ресурс]: Режим доступа: <<http://www.oecd.org/edu/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33690591.pdf>>
- 34 Santiago P, Donaldson G., Herman J., Shewbridge C. Australia. OECD reviews of assessment and evaluation in education. OECD, 2011
- 35 School Assistance Act. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <www.education.gov.au/schools-assistance-act-2008>
- 36 Singapore Government / The Ministry of Education Singapore. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <<https://www.moe.gov.sg/education/education-system/desired-outcomes-of-education>>
- 37 Singapore Government. The Ministry of Education Singapore. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <<https://www.moe.gov.sg/education/education-system/21st-century-competencies>>
- 38 Singapore: Teacher and Principal Quality. Center on Educational Benchmarking. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <<http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking>>
- 39 Smylie M. Successful School Change: A Process of Continuous Improvement, SAGE publications 2010

- 40 Sunji Tanabe. Education reform in Japan. Ways towards quality. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <<http://www.fm.upr.si/zalozba/ISBN/961-6268-47-3/123-132.pdf>>
- 41 Tan, C. Educational developments and reforms in Singapore. In Tan, C., Wong, B., Chua, J.S.M. & Kang, T. (Eds.), Critical Perspectives on Education (pp. 133-150). Singapore: Prentice Hall, 2006
- 42 Toward a better future. Education and Training for Economic Development in Singapore since 1965. Edited by LEE Sing Kong, GOH Chor Boon, Birger FREDRIKSEN, and TAN Jee Peng/ The World Bank, Washington, 2008.
- 43 Trends Shaping Education 2016. OECD publishing, 2016
- 44 UNESCO 1999. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <<http://www.unesco.org/iiep>>
- 45 Why, when, what and how? UNESCO, 1999
- 46 Yasyo Saito. Education in Japan: Past and Present. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <<https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201103EJPP.pdf>>
- 47 Барбер М., Муршед М., Чийоке С. Как лучшие системы школьного образования продолжают совершенствоваться (пер. с англ. Н. Микшиной, Е. Шадринной). Вопросы образования. – 2011 - №2 - С. 5-122
- 48 Вальдман И.А. «Особенности организации мониторингов учебных достижений в странах мира: национальная программа оценки NAPLAN в Австралии», Проблемы современного образования, № 2, 2013
- 49 Ковалева Г. С, Краснокутская Л. П., Красновский Э. А., Краснянская К. А. Результаты международного сравнительного исследования PISA в России. Ж. Вопросы образования, №16 2004
- 50 Ленская Е.А. Качество образования и качество подготовки учителя. Вопросы образования, №4, 2008 г.
- 51 Ленская Е.А., Брун И.В. Готовы ли директора российских школ к работе в трансформационном режиме. «Вопросы образования» №26 2016
- 52 Национальный институт исследований в области образовательной политики [Электронный ресурс]: Режим доступа: <<http://www.nier.go.jp/kaihatsu/zenkokugakuryoku.html>>
- 53 Пинская М.А., Косарецкий С.Г., Фрумин И.Д. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах, Вопросы образования, № 4, 2011 г.
- 54 Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»
- 55 Система образования Финляндии. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <<http://e-finland.ru/travel/general/sistema-obrazovaniya-finlyandii.html>>
- 56 Учитель для России. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <<http://choosetoteach.ru/>>
- 57 Фуллан М. Как совершенствуются системы. В сб. Тенденции развития образования. Что такое эффективная школа и эффективный детский сад, М.: Издательский дом «Дело». – 2014 - С. 23-35