

В.К. Загвоздкин

**РЕФОРМА ШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ
И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ШКОЛ В ФИНЛЯНДИИ**

Москва

2011

Загвоздкин В.К. Реформа школьной системы и оценка качества школ в Финляндии / В.К. Загвоздкин. – М., 2011. – 64 с.

Брошюра посвящена анализу образовательной политики Финляндии при переходе на новую модель школы, разработанную в рамках концепции государства благосостояния. Показано, как принцип равенства доступа к качественному образованию конкретно реализуется в системе новой дидактики, построенной на принципах современной педагогической психологии, обеспечивающей высокий уровень итоговых результатов для всех детей. Отдельный раздел посвящен актуальности такой модели развития для российской школьной системы. Подробно разбирается система оценки школ – принцип политики доверия, формирование выборки, методология конструирования тестовых заданий. Приведены примеры заданий по родному языку и литературе.

Задача философии – прояснение значения слов.

Л. Витгенштейн

ВВЕДЕНИЕ

Роль образования и образовательных реформ в построении современной экономики, гражданского общества и решения более общих проблем развития общества в целом лучше всего изучать, на наш взгляд, на примере стран, где такие реформы не только целенаправленно проводились, но и оказались успешными. Одним из самых ярких примеров такого развития признана Финляндия. В ситуации глубокого системного кризиса именно образование стало ядром новой концепции «государства благосостояния» – движущей силой развития экономики и общества. Сегодня мы видим плоды этого развития – результат успешного проведения в жизнь системных и продуманных реформ: уровень и качество образования в Финляндии – одно из лучших в мире.

Секрет успеха заключается в продуманной образовательной политике Финляндии, опирающейся, что важно, на достижения современных исследований по педагогической психологии и новой дидактике, которые позволили разработать адаптивную систему обучения. Такая система учитывает, насколько это возможно, уровень развития и особенности учеников. Адаптивная система обучения работает в «зоне ближайшего развития», а поскольку все дети разные, то на практике система такого обучения означает индивидуализацию и внутреннюю дифференциацию учебного процесса. Именно эта идея лежит в основе новой педагогической культуры, обеспечившей Финляндии столь высокие результаты в международных исследованиях.

Одним из источников современной теории адаптивного обучения являются идеи выдающегося российского ученого Л.С. Выготского. Однако высказанные им положения об

отношении обучения и развития понимаются в современной педагогической психологии иначе, чем это имело место в советских теориях 1960-х –1970-х годов. Достижения Финляндии в области дидактики состоят в том, что в стране удалось обеспечить систему адаптивного обучения дидактическими материалами и создать образовательную среду, отвечающую требованиям адаптивного обучения; кроме того, выстроить процедуры оценивания, обеспечивающие необходимую корректировку учебного процесса. Иными словами, обучение адаптируется к нуждам и запросам конкретных учащихся конкретной школы. Ядро финской реформы, носившей системный характер, состояло в переходе к единой общей школе для всех детей, что потребовало коренного пересмотра принципов построения учебных программ, образования учителей и системы оценивания.

Систему оценки качества образования Финляндии и других экономически развитых стран нельзя понять в отрыве от реформы учебных программ (куррикулумов) и новой дидактики в целом. Разрабатывая современные системы оценки для России, не следует забывать о том, что система оценки комплементарна национальным куррикулумам. В промышленно развитых странах начало развитию новых национальных куррикулумов, соответствующих изменившейся ситуации экономики и общества в целом, было положено в 60-е, 70-е годы XX столетия. В их основе лежали результаты психолого-педагогических и социологических исследований образования того времени, уже имевших к тому времени долгую традицию. Основной вопрос, решавшийся в этих исследованиях, звучал так: какие факторы определяют индивидуальные различия в уровне учебных достижений учащихся? В результате масштабных эмпирических исследований, проводившихся в разных странах, и острых споров между авторами и сторонниками различных теорий и был определен ряд факторов и переменных, позволивших политикам и управленцам использовать для принятия решений рычаги, адекватные новым целям, которые выдвигала бурно развивающаяся экономика. Это привело к реформированию

учебных программ и дидактики, имеющему своей целью приведение последних в соответствие новому пониманию обучения и учения и новым целям образования.

Эти процессы пришлись на те годы в нашей стране, когда мы не имели возможности (в условиях железного занавеса) детально изучать направления развития образования в западных странах. В этом не видели и особой необходимости, так как считалось, что мы – как в теории, так и на практике – далеко обгоняем страны «загнивающего» капитализма. Сегодня мы испытываем большие трудности в понимании реформ в экономически развитых странах. Ибо современное состояние и развитие в этих странах, в том числе учебных программ, средств и методов обучения, систем оценивания, являются результатами длительного развития, начавшегося в 60-е годы.

Положение усугубляется еще и тем, что вследствие рокового сталинского постановления о педологических извращениях в системе Наркомпроса исследования в области педагогической психологии и социологии образования были в России запрещены, исследования российских ученых, проводившиеся в том же направлении, что и за рубежом, были в 30-х годах свернуты. К 20-м–30-м годам отечественная наука не уступала зарубежной. У нас были и разные противоборствующие школы, точки зрения, методологические подходы. Именно эта разногласия и не устраивала партию и правительство. Было объявлено, что выявленные в исследованиях различия в результатах обучения между детьми из образованных и состоятельных семей и детьми трудящихся являются плодом западной лженауки – тестирования (буржуазный социологизм). Различия, обусловленные наследственными факторами, также стали относить к ложным буржуазным идеям, оправдывающим неравенство (биологизм). Единственным разрешенным фактором сделалось обучение и воспитание в государственных учреждениях, понимаемое как формирование человека по заранее заданному образцу (концепция нового человека). В русле этой базовой концепции развивались основные отечественные теории

постсталинской эпохи, построенные на марксизме и утверждавшие, что мы в состоянии сформировать все, что захотим, если найдем правильную технологию.

В основу программы общеобразовательной советской школы была положена модель немецкой гимназии и реальной школы¹. Последние были построены на немецкой дидактике XIX века. В общем и целом эта дидактика сохраняется у нас до сих пор.

Чтобы сделать понятными реформы образования в экономически развитых странах, а также современные системы оценки школ и их роль в развитии образования, нужно осветить два аспекта:

первый касается *реформы дидактики и пересмотра программ обучения* при переходе к всеобщему единому для всего населения образованию. В первой части данной работы будет показано, на какие базовые теории и подходы эти реформы опирались; сделан и обоснован вывод об актуальности подобной реформы и для нашей страны;

второй – это *система оценки школ*, принятая в Финляндии, которую мы осветим во второй части.

Современные системы оценки качества – это не только форма заданий, но еще и сеть отношений, управленческих механизмов и структур, которые обеспечивают позитивное развитие. Предпосылкой этого является политика доверия, пони-

¹ Модель немецкой гимназии XIX века и немецкая педагогика в целом послужили основой систем образования не только во всех европейских странах, но и в США. Когда Д.Дьюи спорит с «традиционной» американской школой, то он имеет в виду тот же самый тип школы, который существовал и в России, Финляндии, Швеции. Также и весь понятийный аппарат педагогики – теории воспитания и обучения (дидактики) – унаследован нами из немецкой педагогики XIX века. Развитие немецкой дидактики в XX веке, точнее с 20-х годов XX века, в советское время не изучалось.

маемая в Финляндии радикально: доверие к детям, доверие к учителям и доверие к школам. Другой предпосылкой выступает положение, согласно которому общество, и прежде всего учителя, понимают смысл этого оценивания. Как будет показано, каждый финский учитель умеет описывать цели обучения и проследивать образовательный путь каждого ребенка. Это знание и умение образуют само собой разумеющийся фон развития финского образования. Важно, что оценивание результата, содержание и структура программ основаны на единой философии образования, в отношении которой достигнут широкий общественный консенсус. Прежде чем рассмотреть принципы реформы образования в Финляндии, осветим кратко данные оценки качества финской системы образования в международных исследованиях.

ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ КАЧЕСТВА ФИНСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Многочисленные национальные и международные исследования показали, что значительное улучшение учебных достижений шло параллельно с предпринимаемыми в стране мерами по реформированию и развитию образования. Очевидны две следующие основные тенденции.

Постоянные достижения на национальном уровне: финская молодежь с конца 60-х годов прошлого века демонстрирует непрерывный рост учебных достижений по всем школьным предметам. В сравнении с другими странами (например, странами ОЭСР) Финляндия с конца 60-х годов XX века до начала нового тысячелетия переместилась со своего места в середине списка на лидирующие позиции.

Первая тенденция показывает, что отказ от параллельной школьной системы и переход к единой общей школе для всех (см. ниже) не привел к снижению уровня учебных достижений, чего опасались критики единой школьной системы,

наоборот, структурные реформы школьной системы совместно с педагогическими реформами привели к постоянному улучшению учебных достижений.

Вторая тенденция доказывает, что проводимая образовательная политика и педагогические изменения привели к выдающимся по сравнению с другими странами результатам:

ЧТЕНИЕ: достижения финских школьников уже в рамках первого исследования чтения (IEA 1969–1970) были хорошими, но в начале 90-х годов XX века Финляндия достигла первого места среди всех стран в группе 9–14-летних и смогла сохранить эту позицию в исследовании PISA-2000 (рис. 1);

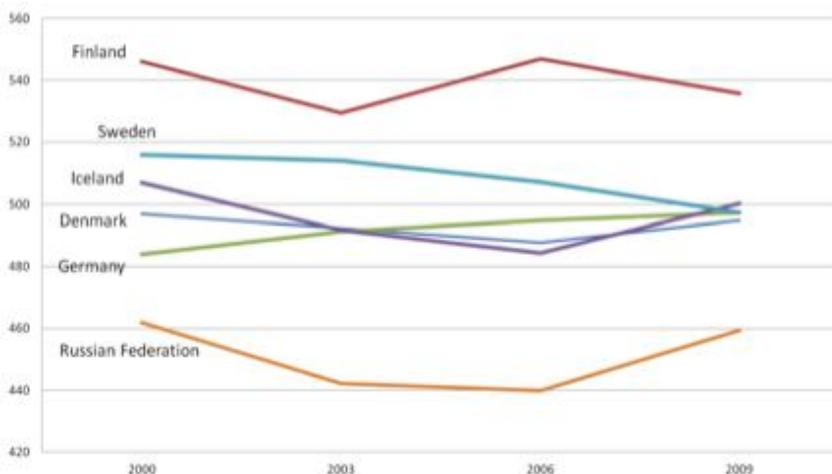


Рис. 1. Сравнительные результаты PISA по чтению

МАТЕМАТИКА: финны в первом исследовании математики (IEA 1964), в котором участвовало 7 стран, по всем группам показали результаты существенно ниже средних (в возрастной группе 13-летних они были на предпоследнем месте, а среди абитуриентов – третьими от конца). Во втором международном математическом исследовании (IEA 1981) достижения финнов

были средними в сравнении с другими странами-участницами, но в группе абитуриентов достижения были немного лучше. В третьем международном исследовании (TIMSS 1999) финны показали результаты существенно выше средних (только 6 из 38 стран показали лучшие результаты с учетом статистической погрешности). В последних исследованиях (PISA-2000, PISA-2003, PISA-2006) у Финляндии лидирующие позиции (рис. 2);

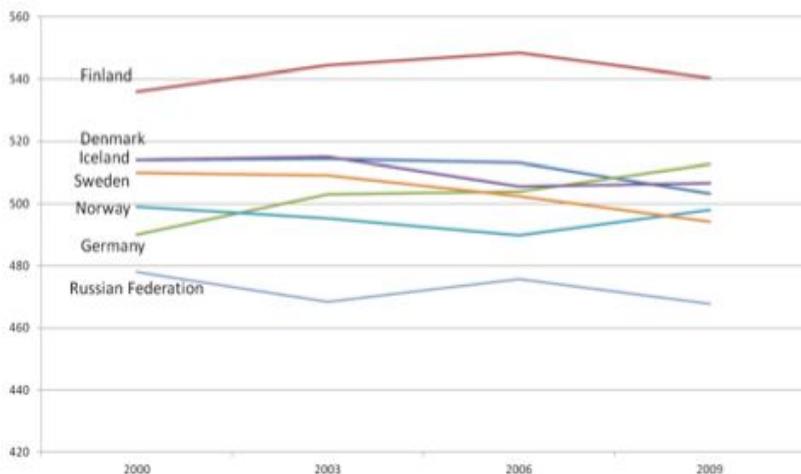


Рис. 2. Сравнительные результаты PISA математике

ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ: в первом исследовании по естествознанию (IEA 1970) показатели финнов были чуть выше средних. Во втором исследовании (IEA 1983–1984) учащиеся четвертого класса финской основной школы были по сравнению с другими на лидирующей позиции, а результаты учащихся восьмого класса были выше средних. Учебные достижения финских детей улучшались быстрее, чем у других. В третьем исследовании (TIMSS 1999) результат финнов был явно выше среднего среди стран-участниц (38 стран), а по некоторым предметам они принадлежали к лучшим. В новых исследованиях PISA Финляндия – лучшая среди стран ОЭСР (рис. 3).

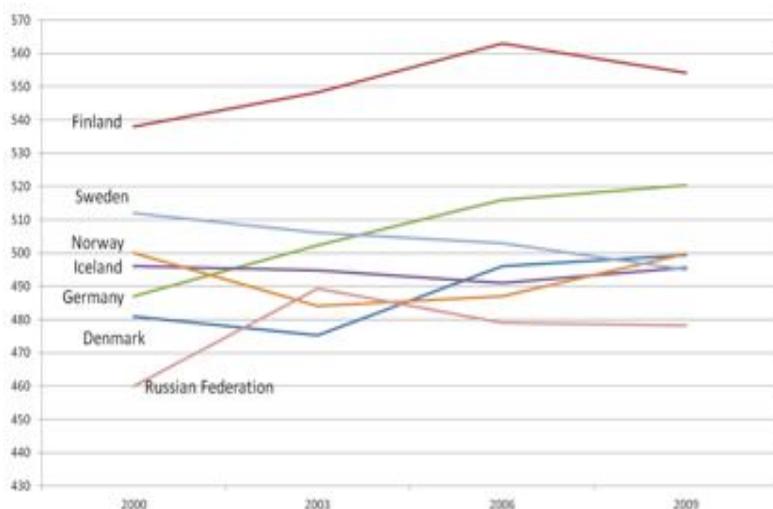


Рис. 3. Сравнительные результаты PISA по естественнонаучной грамотности

Эти результаты показывают, что относительная позиция Финляндии по сравнению с другими странами улучшилась все-сторонне. Другими словами, изменения не случайны, они происходят на всех уровнях и не могут быть объяснены только социокультурными особенностями. Объяснение этим изменениям следует искать в том, что вся система образования на всех уровнях постоянно развивалась и реформировалась в соответствии с базовой идеей равного доступа к качественному образованию для всех. Речь идет о национальной доктрине образования в рамках модели «государства благосостояния», реализация которой началась в 60-е годы XX века и которая в итоге включила в себя всю политическую систему, органы планирования политики в области образования, учителей и школы. Как подчеркивают многие аналитики, только мероприятий, связанных с реформами, недостаточно, чтобы детально объяснить все достижения и их

динамику, однако характер реформ делает понятными общие успехи финских школьников.

Общий успех демонстрирует особенности, отмеченные в исследованиях PISA, которые можно объяснить следствием политических решений, структурных изменений в системе образования и педагогической практики. То обстоятельство, что разброс в учебных достижениях невелик, а разница между «слабыми» и «сильными» учащимися меньше, чем в других странах, объясняется тем, что учащиеся с трудностями в обучении в финской системе – как будет описано ниже – получают большую помощь.

Важно то, что посредством продуманных управленческих решений, гибкого административного управления и специальных ресурсов создана целесообразная и педагогически осмысленная система дополнительного обучения, которая гарантирует, что все учащиеся достигнут определенного уровня и смогут перейти на более высокий уровень образования (принцип обязательного минимального стандарта, подчеркиваемый во всех странах).

Небольшие различия между школами и между разными регионами страны можно частично объяснить тем, что обновление системы образования и педагогическая перестройка с конца 1960-х годов были повсеместными: ни одна школа и ни одна деревня не могли уклониться от реформы. Поэтому объяснений, в которых указывается на автономию школ и на руководство местных муниципалитетов, недостаточно. Какой толк школам от финансовой или какой-либо другой автономии, если их руководители и учителя не знают, как ею воспользоваться? Педагогическая свобода учителя, закрепленная в финской конституции, обеспечивается «научно» – соответствующим образованием учителей-профессионалов. Автономия обеспечена инструментально – современными дидактикой, методиками и средствами обучения, соответствующими задачам современной школы. Хотя между школами есть различия, основополагающие педагогические принципы, которые будут описаны ниже, признаны повсеместно, в большой степени

регулируются государством (например, через постановку основных целей, организацию педагогической поддержки учения, с помощью учебных программ и практики оценивания).

Таким образом, принципы реформы стали неотъемлемой составной частью педагогической практики школ, независимо от расположения школы. Из-за этого нет драматической разницы между «центром» и «периферией» или между городскими и сельскими школами, так как периферия благодаря общественным и региональным требованиям равноправия постоянно была предметом политического интереса. Например, реформа основной школы началась в слабозаселенной северной части страны и только на завершающей фазе, в конце 70-х годов XX века, дошла до Хельсинки.

Изменения в системе обучения в Финляндии отражают этапы развития современной педагогической психологии, новейшие достижения которой сразу внедрялись в практику.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ПРИНЦИПЫ РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ФИНЛЯНДИИ

В данном разделе мы осветим общеполитические рамки, основные принципы и этапы реформы финской школьной системы, а также некоторые психолого-педагогические и дидактические основания новой системы обучения. Высшего и среднего профессионального образования мы касаться не будем.

Изменения общественной структуры и концепция «государства благосостояния»². Основные векторы образовательной политики Финляндии после Второй мировой войны можно рассматривать как часть проекта, нацеленного на построение «государства благосостояния» и связанного с серьезными изменениями общественной структуры в 1960-е и 1970-е годы. В начале 1960-х годов Финляндия была еще преимущественно аграр-

² Основной источник: Siljander, Pauli, 2005.

ной страной, в которой свыше 35% трудящихся были заняты либо в сельском хозяйстве, либо в тесно связанных с ним отраслях.

Система школьного образования подразделялась на:

1) семилетнюю народную школу (*kansakoulu*), которую посещали большинство детей школьного возраста;

2) полную среднюю школу (*oppikoulu*), состоявшую из пятилетней средней ступени и трехлетней гимназии, т.е. старшей школы, которая предоставляла определенной части выпускников путь к высшему академическому образованию.

Решение о выборе пути образования принималось в четвертом классе народной школы, как это имеет место до сих пор в системе образования Германии.

В послевоенный восстановительный период такая параллельная школьная система довольно хорошо соответствовала потребностям общества и господствовавшего типа производства. Сельскому хозяйству требовалось большое число рабочей силы, а основные задачи этого сектора экономики не предполагали длительного образования. Тот, кто выбирал альтернативный путь образования – среднюю школу, гимназию и обучение в высшей школе – часто одновременно с этим выбором прощался с профессиональным занятием своих родителей. Поэтому отношение аграрного населения и городских рабочих к образованию были не слишком положительными, хотя полная средняя школа становилась все более привлекательной. (Похожая ситуация была и в среде английских рабочих, как это описывает Пол Виллис, 1977.)

Однако в конце 1950-х–начале 1960-х годов в весьма короткий период произошла драматическая перемена: в условиях сельскохозяйственного перепроизводства правительством были приняты решения, приведшие к тому, что большое число мелких крестьянских хозяйств разорились и должны были прекратить свое существование. Это повлекло за собой вынужденную миграцию населения из сельской местности в города и другие страны с целью поиска работы. До конца 1960-х годов более 300 тыс. финских мужчин и женщин выехали за рубеж, преимущественно в соседнюю Швецию. Это было огромной

потерей для маленькой страны, в которой на тот момент насчитывалось около 4,5 млн жителей. Таким образом, обеспечение материального и духовного благосостояния населения стало насущной необходимостью, и основную ответственность за это должно было взять на себя государство.

Термин «государство благосостояния» в Финляндии и других скандинавских странах понимается чрезвычайно широко, так что стало общепринятым говорить об особой «скандинавской модели благосостояния» (Kettunen, 2001b). Основные идеи финской модели уже в начале 1960-х годов сформулировал Pekka Kuusi в своей книге «60-luvun sosiaalipolitiikka» («Социальная политика 60-х годов»), в которой взаимоотношались необходимость роста экономики, социальные права граждан и государственное обеспечение благосостояния.

Таким образом, в финской концепции государства благосостояния идеологически были связаны между собой такие аспекты и предпосылки экономического роста, как заработная плата, материальное благополучие, социальное равноправие и демократия. Равноправие и солидарность рассматривались как средство повышения экономической эффективности, но одновременно они представляли собой цели, достижение которых предполагало рост экономики в качестве основного средства (Kettunen, 2001a).

Построение государства благосостояния означало для Финляндии, что с 1960-х годов расширению услуг социального обеспечения отводилось значительное место среди социальных реформ. Системы пенсионного обеспечения и медицинского страхования, детские выплаты, уход за престарелыми и система детских садов, поддержка безработных, помощь в получении жилья и образования и многое другое стали составной частью политики в области социального сектора. В общественно-политической программе государства благосостояния речь шла не о том, сколько будут стоить реформы (позиция, рассматривающая социальный сектор как издержки), а в первую очередь о том, сколько государство должно выделить средств на

необходимую социальную политику – совсем иная основная установка (Kallio, 1982, 43).

Проект государства благосостояния не был лишен определенной идеологической подоплеки. В соседней с Финляндией Швеции идеологи социал-демократии называли такую общественную модель «третьим путем» между капитализмом США и коммунизмом СССР. В Финляндии структуры государства благосостояния в свете тогдашнего прохождения линии фронта холодной войны внедрялись более осторожно, упор при этом делался на необходимость экономического роста и положение Финляндии между двумя общественными системами, ориентирующимися на этот рост – Швецией и СССР.

Значение образования и профессиональной ориентации молодежи как социального института в таком общественном контексте вырисовывалось в новом свете. Образование стало рассматриваться в качестве части социальных гарантий государства благосостояния. С одной стороны, оно выступало необходимой предпосылкой экономического и духовного процветания, а с другой – как гражданское право, в равной степени предоставляемое детям из всех социальных слоев.

Таким образом, общественные структурные изменения, которые были в Финляндии более радикальными, чем в других странах ОЭСР, и идея «государства благосостояния», которое должно гарантировать материальное и духовное благополучие гражданам, создали основу для перемен в структуре и содержании всей системы образования.

Структурные изменения в системе образования и перемен в образе педагогического мышления. Описанные выше изменения создали предпосылки для коренной перестройки финской системы образования, которая была запланирована и большей частью осуществлена на всех уровнях образования – от начальной ступени до высшей школы в период с 1960-х до конца 1970-х годов. Важнейшими при этом в свете школьных достижений финских учащихся и результатов исследования PISA

являются реформа основной школы и реформа экзаменов в системе университетской подготовки учителей.

Общим исходным пунктом реформы системы образования стал тот принцип, что политика в области образования является центральной составной частью социальной политики и что, следовательно, ее принципы должны формулироваться в соответствии с целями общественного развития. Целевые установки социальной политики государства благосостояния были в Финляндии приведены в соответствие с образовательной доктриной стран – членов ОЭСР, в которой подчеркивалось значение образования как средства экономического роста и развития производства. В качестве основных принципов реформирования структуры и содержания образования в первую очередь рассматривались те, которые были ориентированы на перспективу будущего развития:

1) *принцип равноправия*: центральная цель образования состоит в том, чтобы способствовать развитию равноправия в обществе и в воспитании;

2) *повышение общего уровня образования всего населения*: для всех детей одного года рождения организуется единое, достаточно длительное (девять лет) общее образование, составляющее основу для специализированного обучения;

3) *устранение барьеров и обеспечение непрерывности* пути образования: структура образовательной системы в целом должна развиваться таким образом, чтобы во всех ее секторах стало возможным продвижение на следующую, более высокую ступень обучения по принципу «непрерывного образования» без «тупиковых ветвей»;

4) *преодоление трудностей в обучении*: на всех уровнях образования особое внимание уделяется учащимся с проблемами в обучении.

Эти принципы в международном контексте 60-х–70-х годов XX века не были уникальными. Практически те же принципы были сформулированы в Швеции и Норвегии, многих странах – членах ОЭСР образование преследовало аналогичные цели, хотя

системы образования там были разными. Так, в Германии в эти же годы проводились аналогичные реформы и проекты развития. Интенсивно обсуждались идея «общей школы» и отказ от трехчастной модели – подразделения системы образования на основную школу, реальную школу и гимназии. После четвертого класса перед учеником и родителями стоял выбор, по какому пути пойдет ребенок. В гимназию, дававшую перспективу на поступление в университет, попадали наиболее успешные ученики, реальная школа ориентировала выпускников на высшее профессиональное образования, а основная школа (*Hauptschule*) – на среднее профессиональное образование.

Вопрос о том, когда определяется образовательная биография ребенка в пользу того или иного пути, относится в литературе к одному из ключевых вопросов образовательной политики. В Германии это определялось при переходе из младшей школы в среднюю, что и характеризует эту систему, как селективную. В России этот момент опускается, кажется, до уровня детского сада и поступления в школу. В 1960-е–1970-е годы в Германии был запущен ряд широкомасштабных проектов по построению общей школы для всех (*Gesamtschule*), которая в своих основных чертах базировалась на тех же психолого-педагогических и дидактических моделях, что и проекты новой школы в Финляндии и Швеции (проект реформы куррикулума С. Робинсона, обсуждавшейся в те годы международным сообществом)³.

³ Интересны в этой связи многочисленные публикации, посвященные вопросам теории куррикулума, реформам, идее обучения на основе целей, куррикулярного планирования и оценки в Германии 1960-х–1970-х годов, которые по сути тождественны тем, что были положены в основу реформ в Финляндии и Швеции. Упоминания об обсуждавшихся в то поворотное время теориях, из которых вышла современная система обучения и оценивания, совершенно отсутствуют в советской литературе по дидактике этого периода. В этом нам видится основная причина трудностей в адекватном понимании современных тенденций в образовании развитых стран: мы не знаем того пути развития, которое прошло образование в этих странах в XX веке.

Реформы в Германии, направленные на построение общего образования и изменение концепции школы, были, однако, свернуты, так как продолжение реформ требовало глубоких структурных изменений, прежде всего отмены трехчастной системы; не удалось достичь консенсуса между отдельными субъектами федерации, необходимого для осуществления названных реформ. По поводу общей школы не удалось достичь консенсуса и между политическими партиями: слишком сильным оказалось убеждение в том, что необходимо сохранить систему немецкой гимназии, первоначально ориентированной на детей из образованных слоев общества.

В настоящее время в Германии возобновились острые дебаты по вопросу преодоления селективного характера немецкого образования в пользу создания общей школы для всех, как это имеет место в Финляндии и Швеции. Эти дебаты стали особенно острыми после исследования PISA-2000, в котором Германия показала результаты ниже среднего по странам – членам ОЭСР. Для Германии (и для России) характерны разрыв в достижениях между группой сильных и группой слабых учеников, большой процент слабых учащихся и большой социальный градиент, т.е. зависимость результата от социально-экономического и образовательного уровня семьи. Именно против такого разрыва в уровне достижений и направлен принцип равенства, или равного доступа к качественному образованию, провозглашенный ОЭСР.

Финский путь. Укажем на ряд характерных черт, сопровождавших воплощение названных выше четырех принципов в финской системе образования. Во-первых, принципы обновления были распространены на все уровни образования и их практическое воплощение регулировалось централизованно. Во-вторых, принцип равноправия в образовании рассматривался конкретно и детально, на основе чего впоследствии были приняты решения и разработаны инструменты для повседневной школьной практики. В-третьих, произошла радикальная перемена в психолого-педагогическом понимании процесса обучения, в ходе которой был сде-

лан шаг от дифференциально-психологического подхода к социальным факторам предпосылок обучения и учения школьников⁴.

Рассмотрим подробно некоторые принципы и связанные с ними решения, оказавшие существенное влияние на повышение уровня образования финской молодежи с конца 1970-х годов.

Принцип равноправия в образовании. Традиционно равноправие в образовании интерпретировалось тремя различными способами.

1. Равноправие в плане шансов на образование: возможность качественного образования не ограничивается такими факторами, как происхождение, место проживания, социальное положение, пол, раса, уровень дохода и др. Равные возможности для участия в образовании предоставляются всем.

2. Равноправие в плане организации и практики образования, т.е. образование осуществляется так, что способствует развитию равноправия.

3. Равноправие в плане результатов образования, т.е. результаты обучения должны быть равноценны.

Целью финской образовательной политики 70-х годов XX века было равноправие на всех уровнях. Равные шансы на образование предполагали структурные изменения на макроуровне. Важнейшим из таких изменений была замена параллельной школьной системы на единую основную школу.

⁴ Дифференциально-психологический подход лежит в основе селективной системы, например, немецкой. Обоснование такое: так как у детей разные способности, то они должны учиться по разным программам, подразделенным на разные потоки. Это значит, что в системе будут школы (или курсы) для умственно отсталых, неспособных, более способных, очень способных и, наконец, одаренных детей. Соответственно – отбор детей на всех этапах образования. В настоящее время такая политика полностью себя дискредитировала и не практикуется ни в одной стране мира. Мышление на основе дифференциального подхода широко распространено в нашей стране, отбор в элитные школы происходит на уровне детского сада, хотя в Законах 1992 и 1996 годов декларируется адаптивная система образования.

Принятый в 1968 году закон об основах школьной системы подчеркивал, что начальное и основное образование переходит на систему единой девятилетней школы для всех.

Однако изменения эти происходили постепенно, в течение 1970-х годов, начавшись в слабозаселенной северной части страны. Одновременно с этим была проведена основательная реформа учебных программ, в ходе которой была устранена характерная для параллельной системы граница между народной школой и полной средней школой.

На начальной фазе реформы выражалась обеспокоенность, что объединение всех учащихся в одной общеобразовательной школе снизит общий уровень учебных достижений. Такой тезис отстаивали в основном преподаватели полных средних школ и сторонники параллельной системы. Считалось невозможным обучать всех детей одного года рождения по одной и той же учебной программе в одних и тех же учебных группах. Исходя из этого были разработаны так называемые ступенчатые курсы, которые должны были учитывать разные учебные навыки и способности учащихся. Это означало, что на верхней ступени основной школы в зависимости от потребностей организовывались разноуровневые группы по математике и иностранным языкам.

Но разделение учащихся по ступенчатым группам было все же проблематичным с позиции принципа равноправия, так как для учащихся, выбравших курсы низших ступеней, практически не существовало возможностей продолжения образования в гимназиях⁵ и высших учебных заведениях.

Это противоречило принципу непрерывности образования, поэтому в качестве замены таких курсов были быстро разработаны другие возможности дифференциации, а от

⁵ Под гимназией здесь понимается старшая школа, нацеленная на сдачу «абитура», дающего право на дальнейшее высшее академическое образование. Так как данная статья готовилась на основе немецких источников, мы сохранили это обозначение для финской старшей школы.

концепции ступенчатых курсов после экспериментальной фазы, длившейся несколько лет, полностью отказались⁶.

Итак, переход к единой основной школе означал, что все дети одного года рождения окончат девятилетнюю основную школу в одинаковом объеме и с единым уровнем требований. Все необходимое для учебы – обучение, учебные материалы, специальные занятия для учащихся с проблемами в обучении, школьное питание, транспорт (для учащихся, живущих далее пяти километров от школы) – предоставлялось школьникам бесплатно.

Но радикальное понимание равноправия в финской образовательной политике предполагало не только равный доступ к качественному образованию. Оно включало также цель достижения равноценных результатов обучения. Это означает, что все учащиеся основной ступени должны достичь одинаково высокого итогового уровня. Это требование привело к широкой дискуссии среди учителей, работников органов образования и ученых-педагогов. Такую целевую установку обвиняли в нереалистичности и непризнании разницы в уровнях одаренности учащихся. Несмотря на критику, последующее развитие показало, что интерпретация и практическое воплощение принципа равноправия включали в себя аспекты, имевшие решающее значение для учебных достижений.

1. Для обучения на основной ступени были разработаны ясные, общие для всех учащихся цели обучения, так называемые основные цели. Они разрабатывались с учетом специфики отдельных предметов и конкретизировались в методических руководствах для учителей. Следствием было то, что принцип равноправия в отношении результатов обучения привел к разработке учебных программ, в которых совершенно точно был зафиксирован уровень требований для учащихся каждого класса. На

⁶ Аналогичные процессы проходили и в Швеции, в которой также отказались от «курсов высоких достижений», подразумевавших деление учащихся на разные потоки.

основе таких программ разрабатывались методические указания для школ и учителей⁷.

2. Воплощение этой цели потребовало существенного изменения в педагогическом мышлении и педагогической культуре школ. Культура дифференцирования, сегрегации и отбора, характерная для параллельной школьной системы, должна была уступить место культуре единства, равноправия и социальной ответственности.

3. Равноправие в отношении результатов обучения предполагало мощное сосредоточение ресурсов на учащихся со слабыми достижениями, тех, у кого неблагоприятный семейный климат или негативный по отношению к учебе настрой в семье, или тех, кто вообще имеет какие-либо проблемы в обучении.

Весьма удивительным является то обстоятельство, что в Финляндии удалось достичь консенсуса в отношении данного направления реформы между разными партиями: политические и педагогические принципы реформы были сформулированы под руководством умеренных либералов, а правые силы в итоге поддержали реформы, которые начинали «новые левые». Такой консенсус партий совершенно необходим для образовательной реформы, которая требует длительного времени.

Неудача реформ образования в Германии и других странах объясняется не только федеративным устройством, согласно которому по основным направлениям образовательной политики необходим консенсус всех земель, но и несогласованностью взглядов разных партий на развитие образования. Направление реформ, начавшихся в Германии в 60–70-е годы XX века, было свернуто следующим правительством. Ориентация на адаптивную модель образования, обеспечивающую равный доступ к качественному образованию для всех, в Финляндии была поддержана всеми партиями. Тем самым в стране (как и в

⁷ Данная методология разработки программ соответствует тезисам теории пересмотра курикулума С. Робинсона, о которой мы писали выше.

Швеции) была обеспечена преемственность долгосрочной образовательной политики.

Образовательный оптимизм и концепция «mastery learning» Б. Блума. Понятно, что описанные выше идейно-политические подходы и принцип равноправия не могли быть перенесены в повседневную школьную практику без переоценки психолого-педагогических основ процесса обучения. В ходе реформирования основной школы среди ученых-педагогов и политиков велись принципиальные дискуссии о способности людей к обучению и образованию и о том, чем она обусловлена. Исследования причин, влияющих на результат, сместили акцент дискуссии с индивидуально-психологических и наследственно-генетических факторов на социальные факторы и структурные аспекты учебной среды. Учение стало рассматриваться не как индивидуальное или генетическое явление, но как общественная и структурная проблема, которую можно решать с помощью политики в области образования и педагогической практики. Это означало, что в практике обучения отказались от традиционного подхода, объяснявшего индивидуальные различия теорией врожденных наследственных факторов и устойчивых способностей – «интеллекта», «одаренности», «свойств характера» и т.п.

В «Учебной программе финской основной школы» 1970 года это сформулировано следующим образом: «Не следует переоценивать влияние разных когнитивных способностей на результаты обучения. Если учебный материал строится таким образом, что он подходит для любого ученика, становясь шаг за шагом все более сложным, и если индивидуальные различия учитывают время, необходимое для обучения, то учебные результаты групп с разным уровнем способностей будут несущественно отличаться друг от друга. Следовательно, есть основания дифференцировать обучение в основной школе таким образом, чтобы различное время обучения стало неотъемлемой составной частью системы» (POPS 1970, 136).

Для такого подхода характерен сильный образовательный и воспитательный оптимизм: в принципе каждый в состоянии стать образованным. Следует отметить, что школьная реформа в Финляндии сопровождалась оживленными дидактическими дискуссиями, конкретное содержание которых бралось из новой научно-исследовательской литературы. В одном из наиболее значимых теоретических подходов того времени речь шла о живо обсуждавшейся в американской педагогике идее *Mastery learning* (Bloom, 1971; Block 1971)⁸. Исследовательская группа Б. Блума разработала теорию учения и обучения, основанную на предположении, что результаты обучения могут быть существенно улучшены, если цели обучения тщательно формулируются, урок периодизируется и время обучения варьируется⁹.

Концепцию *Mastery learning* следует рассмотреть более подробно ввиду ее значительной роли в развитии современной педагогической психологии и дидактики. Здесь мы ограничимся только основными принципами. В Финляндии эти принципы были распространены необычайно широко. Каждый финский учитель, в какой бы школе он ни работал, умеет планировать свои уроки на основе постановки целей, понимает смысл отдельных формулировок целей, умеет отслеживать продвижение ученика в обучении и планировать образовательный путь, корректировать учебный процесс в соответствии с индивидуальными особенностями учеников, давать ученикам мотивирующую обратную связь. Перечислим кратко общие принципы концепции *Mastery learning*:

⁸ Лозунг концепции Б. Блума: «Каждый сможет это!». Концепция *Mastery learning* является основой всех современных подходов к индивидуализации обучения. Известная в нашей стране таксономия целей Б. Блума – лишь инструмент данной системы.

⁹ Системе обучения *Mastery learning*, или обучения на основе достижения целей, автор планирует посвятить отдельную статью. *Mastery learning* является базовой психолого-педагогической концепцией индивидуализации обучения, или адаптивной системы обучения.

1) учебный материал делится на учебные задания с точными целями;

2) достижение целей отслеживается с помощью формативного и суммарного оценивания;

3) формативное оценивание помогает установить, какие фрагменты материала при изучении вызывают трудности, у каких учащихся имеются проблемы в обучении;

4) незамедлительно предпринимаются попытки избежать трудностей в обучении с помощью коррекционного (поддерживающего) обучения;

5) вера в себя, в свои силы и способности и усиление позитивного отношения к учебе поддерживаются с помощью переживаний успеха;

6) для достижения учебных целей всеми учащимися варьируются время, отведенное для учения и обучения, учебные материалы и организация учебного процесса в зависимости от достижений и успехов каждого конкретного ученика.

Иными словами, меняется принцип построения учебной программы: не часы, отведенные на отдельный предмет, составляют единицу такой программы, но продвижение ученика в достижении целей обучения – медлительным ученикам предоставляется дополнительное время.¹⁰

Концепция *Mastery learning* рассматривалась как дидактический эквивалент принципа равноправия. В своей работе, проникнутой верой в возможности детей, Б. Блум формулирует тезисы, которые в общем и целом нереальны, например тезис о том, что при правильно организованной системе обучения все де-

¹⁰ Базовый принцип *Mastery learning* – разным детям для освоения программы обучения и достижения целей требуется разное время – вошел в базовые учебные планы всех европейских стран, в которых предусмотрены дополнительные часы на работу по отдельным предметам для «неуспевающих» учеников, т.е. таких, которые учатся медленнее.

ти смогут достичь высоких равных итоговых показателей. К сожалению, излишне рьяные сторонники идей Блума – в литературе их называют «сторонники-экстремисты» – клялись, что «все могут научиться всему» при условии, что будет варьироваться время, необходимое для обучения, а недостатки учебной среды будут компенсироваться развивающими мероприятиями. Эти нереальные лозунги не подтвердились исследованиями и сильно подпортили репутацию Б. Блума и его группы.

Концепция Б. Блума, которую можно назвать самой успешной образовательной идеей XX века, была экспериментально проверена во многих странах. И хотя результативность *Mastery learning* оказалась не такой феноменальной, как предсказывал Б. Блум, тем не менее были достигнуты впечатляющие результаты. Исследования показали, что там, где обучение осуществлялось на основе этих принципов, процент учащихся с высокими достижениями был значительно повышен, а процент учащихся с низкими достижениями – уменьшен. Например, было установлено, что 90% учащихся достигли уровня, который при традиционном обучении доступен только 25% (Block, 1971, 3)!¹¹

¹¹ Система Б. Блума прошла экспериментальную проверку во многих странах. Были получены аналогичные результаты. Наряду с реформой куррикулума С. Робинсона, имевшей с системой Б. Блума много общего (систему Б. Блума называли «куррикулярной дидактикой»), система адаптивного обучения на основе достижения целей *Mastery learning* оказала огромное влияние на реформу дидактики и учебных программ во всем мире, кроме СССР, где господствовали в то время другие психолого-педагогические концепции, рассматривавшие результат обучения только под углом *одного* фактора – системы обучения, к тому же сводившейся к *способу постановки учебных задач*, которые, в свою очередь, рассматривались под углом зрения одной базовой идеи – *идеи обобщения*. Социальный контекст, индивидуальные различия, иные характеристики учебного процесса и учебных задач (задачная культура составляет ядро дидактики во всех странах) – не учитывались.

В 1998 году появилась значительная работа Блэка и Вильяма¹², в которой авторы провели метаанализ исследований влияния систем обучения, включающих принципы *Mastery learning*, в разных странах. Вывод однозначен: наличие формативной оценки – «оценки для обучения» – корректировка учебного процесса, своевременное выявление и устранение пробелов, адаптивное тестирование и т.п. значительно повышают эффективность обучения и итоговые результаты у всех учащихся. Внедрение такой системы обучения стало официальной программой развития образования в странах ОЭСР. (О системе оценивания и других элементах концепции *Mastery learning* мы скажем ниже.)

Хотя дидактическое обоснование реформы базировалось на американской идее *Mastery learning*, в дискуссии о воспитании особенно выделялась тема, которая в немецкой педагогической литературе со времен И.Ф. Гербарта обозначалась понятием *Bildsamkeit*, т.е. пластичности человека, составляющей основу его воспитуемости и обучаемости. Вопрос о том, способен ли человек к образованию и насколько точно можно сразу определить учебные предпосылки учащегося. Обращалось внимание на то, что пластичность не является индивидуальным психологическим качеством и что мы априорно не можем знать, каким учащимся является ребенок, только что поступивший в школу, или каков его учебный потенциал. Способность ученика к обучению существенным образом зависит от деятельности учителя и структуры и особенностей педагогического взаимодействия. Способность к обучению и воспитанию являются скорее «принципом взаимодействия, чем индивидуальной способностью или навыком» (Benner, 1996, 57).

В подчеркивании значимости социального взаимодействия и высокой роли обучения по адаптивному принципу –

¹² Black P. & William D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80, 139 – 148.

«обучения в зоне ближайшего развития» – отечественный читатель без труда узнает базовые идеи Л.С. Выготского.

Педагогическое реформирование финской системы основной школы было пронизано этими принципами, хотя теоретическая аргументация, по мнению некоторых аналитиков, оставалась относительно слабой. Но существенно было то, что основная идея реформы стала главным педагогическим принципом школьной работы и утвердилась в последующих педагогических реформах. Решающим было отрицательное отношение к генетическому детерминизму. Между учащимися есть различия, но мы не можем сразу предполагать, что они обусловлены генетическими факторами.

Таким образом, **дидактический прорыв** привел к радикальному изменению позиций, но тем самым явился вызовом учителям и школам: слабые учебные достижения не могут рассматриваться только как проблема самого учащегося. Учебный план основной школы 1970 года подчеркивает это совершенно ясно: «В особенности в так называемой селективной школе слабые учебные достижения учащихся легко могут интерпретироваться как следствие их плохих учебных предпосылок. Конечно, можно отобрать учащихся с хорошими учебными достижениями, дав провалиться всем тем, кто не набрал определенного числа баллов. Но при этом учитель отбирает именно тех учащихся, которые лучше всего учатся по применяемой им методике. ...В основной школе, где отсутствует сортировка, ситуация другая. Слабые результаты учащегося могут быть следствием того, что приемы или установки учителя ему не подходят» (POPS, 1970, 159).

Изменение педагогического мышления нашло отражение в учебных программах, и тем самым ответственность была перенесена на учителя. Результаты исследований Б. Блума и других гурю *Mastery learning* как раз показали, что способ организации процесса обучения имеет решающее значение для результатов обучения.

Устранение трудностей в обучении как принцип.

Одним из наиболее разработанных и конкретизированных педагогических принципов финской школьной системы был принцип устранения трудностей в обучении¹³. Под этим в основном понимается следующее: трудности в обучении не должны стать для учащегося препятствием на пути его образования, учащийся поддерживается различными развивающими мероприятиями с целью преодоления этих трудностей¹⁴. Воплощение этого принципа требует специальных мероприятий, особенно при обучении иностранным языкам и математике. Традиционный подход в народной школе и гимназии основывался на том, что учащихся, которые не могут достичь целей обучения, установленных для своего класса в рамках обычных уроков, оставляют на второй год. Педагогическая ценность второгодничества была сомнительной и проблематичной, так как учащийся отставал от своих сверстников и воспринимал это как наказание, что вызывало демотивацию.

Принцип устранения трудностей в обучении, напротив, исходит из того, что проблемы в обучении должны своевременно выявляться, и с помощью разнообразных мер помощи следует заботиться об их устранении, так что отпадает необходимость в повторении курса за целый класс.

¹³ В своем выступлении в Высшей школе экономики новый глава департамента образования Англии Дэвид Хокер, касаясь новой ориентации в английской образовательной политике, кратко упомянул и введение принципа устранения трудностей. Эта концепция, известная на Западе и реализованная в Финляндии и Швеции как основной принцип, российскому слушателю и читателю мало что говорит. Однако для нас важно, что введение этого принципа и в Англии означает, что наметился поворот к «скандинавской модели».

¹⁴ Подробнее о системе поддержки в финской школе см.: Загвоздкин В.К., 2008.

Принцип устранения трудностей в обучении административно осуществлялся – и осуществляется до сих пор – с помощью предоставления школам дополнительных ресурсов для поддерживающего обучения школьников с проблемами в обучении. Под поддерживающим обучением понимаются дополнительные занятия помимо обычных уроков, которые помогают учиться школьникам, отстающим от других из-за временных трудностей в обучении. В рамках реформы основной школы во всех школах была создана система поддерживающего обучения с дополнительными ресурсами для учащихся, страдающих от временных или постоянных трудностей в обучении.

Следует отметить, что, хотя принцип устранения трудностей в обучении в первую очередь обосновывается идеей равноправия и поэтому направлен прежде всего на поддержку учащихся из неблагополучных семей или социальных слоев, система поддерживающего обучения в принципе предназначена для всех, в том числе и для так называемых хороших и успешных учащихся, которые, допустим, из-за болезни или по другим временным обстоятельствам не могут посещать уроки и нуждаются в дополнительных занятиях.

С педагогической точки зрения особенно важно, что с самого начала систему педагогической поддержки учения стремились выстроить таким образом, чтобы она не выделяла учащихся, нуждающихся в дополнительном обучении. Так постепенно эта система обучения стала нормальной составной частью педагогической практики в финских школах. Ей отводится также центральное место в модели педагогической деятельности при переходе на новые учебные программы (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, 2004). Принцип устранения трудностей в обучении и система педагогической поддержки учения, созданная для его воплощения, реально повысили уровень достижений школьников с наиболее слабой успеваемостью.

Еще один аспект устранения трудностей, который отмечается в литературе, – это акцент на раннем этапе обучения –

дошкольной ступени и младшей школе. Обеспечение успешного старта считается залогом успеха на дальнейших ступенях образования и высоких итоговых результатов. Именно в младшей школе формируется базовые учебные навыки, умения и привычки, а главное – мотивация к учению. Благодаря системе целей учащиеся учатся самооценке и планированию образовательного пути, а также систематически учатся самостоятельности. Инвестиции в качество младшей школы оборачиваются экономией в старшей, в которой ученики во многом учатся на основе собственной ответственности. Но для этого нужно хорошо поработать в младшей, обеспечив максимальную поддержку и устранение трудностей, препятствующих и блокирующих учение и переживание успеха.

Новая система оценивания. Принцип равноправия и борьба с проблемами в обучении, конечно, выдвинули новые требования к практике оценивания достижений учащихся. Традиционное оценивание, базирующееся на сравнении и отборе учащихся, противоречило радикальной интерпретации равноправия и принципу преодоления трудностей в обучении.

Центральным аспектом при оценивании учебных достижений стало оценивание учащегося относительно его собственных целей обучения. Эта идея была сформулирована уже в учебной программе основной школы в 1970 году, но особо подчеркнута в Основах учебной программы в 1985 г.: «С позиции учащегося оценка должна играть роль обратной связи и информировать о его успехах при достижении поставленных целей, стимулируя его к непрерывному обучению и саморазвитию. ...При оценивании по всем предметам следует отказаться от относительного оценивания, базирующегося на сравнении учащихся друг с другом. Таким образом, выставление отметки учащемуся не зависит от отметок других школьников. ...Такая система оценивания может быть названа оцениванием, ориентирующимся на цели. При выставлении баллов достижения учащихся не сравниваются с достижениями других школьников,

как это бывает при оценивании, ориентирующимся на сравнение» (OPS, 1985; 29).

Эта мысль имеет принципиальное значение, поскольку оценивание тем самым становится вспомогательным средством в процессе обучения (оценивание для обучения). Функция оценивания, с одной стороны, состоит в первую очередь в поддержке и в стимулировании процесса обучения. С другой стороны, подчеркивается и значение оценивания для определения необходимости в дополнительном обучении и специальной помощи. Такое понимание перенесло смысл оценивания с оценивания конечных достижений учащихся на оценивание во время процесса обучения. Такое оценивание нацелено на поддержку в процессе обучения и помощь школе в организации своевременных дополнительных занятий с учащимися, имеющими проблемы в обучении. Хотя учебные программы финской основной школы неоднократно обновлялись (1985, 1994, 2004), в этом отношении не предпринималось принципиальных изменений: во всех учебных программах функция оценивания рассматривается в качестве средства содействия учебному процессу и стимулирования непрерывного обучения, а не средства дискриминации и отбора учащихся.

Дальнейшее развитие системы обучения – когнитивный поворот и конструктивистская концепция обучения. Ориентация на *Mastery learning* была основной для финской системы образования в период первоначальных реформ в 1970-х годах. В основе этой системы лежала переосмысленная необихевиористская теория обучения, дополненная рядом важных элементов¹⁵. В педагогических дискуссиях с 1980-х годов на первый план вышла когнитивная психология, а с 1990-х – конструктивистский подход. Внимание было перенесено с внешних форм организации учебного процесса на саморегулирование

¹⁵ К ним относится принцип обучения в зоне ближайшего развития Л.С. Выготского, положения гуманистической теории Роджерса и др.

обучения и способность учащегося к самоорганизации собственного процесса обучения.

Финская дискуссия отражала международные тенденции исследований по психологии обучения и педагогике. Бихевиоризм подвергся резкой критике, а новые идеи искали в теории когнитивной психологии, в конструктивизме применительно к теории обучения и в разнообразных формах «сотрудничества» в педагогике¹⁶.

Важно оценить, как повлияли эти перемены в дидактических воззрениях на разработку учебных программ и педагогическую практику основной школы. Реформа учебных программ 1994 года сделала новые идеи принципиальной основой обучения (OPS, 1994; 9-10). В контексте этих теорий усиливается активная роль учащегося в планировании структуры своего учебного материала. В ходе реформы учебных программ 2004 года также подчеркивается конструктивистское понимание учебного процесса в качестве основы для учебного планирования и другой обучающей деятельности в школе. Прежние идеи *Mastery learning* стали считаться слишком косными и нединамичными. Можно аргументировано констатировать, что конструктивистское мышление – так называемое новое понимание познания и обучения – в 1990-е годы полностью проникло на все уровни системы воспитания и обучения, по крайней мере, оно было связано с реформой школы и содержания обучения. Важно, тем не менее, то, что дидактический перелом не привел к значительным изменениям описанных выше общих принципов, основывавшихся на *Mastery learning*.

Во-первых, принцип равноправия в образовании по-прежнему является основным общим принципом, лежащим в

¹⁶ Когнитивные теории педагогической психологии и конструктивистской дидактики также заслуживают отдельных обстоятельных статей, поскольку лежат в основе проектов развития образования и систем оценивания в индустриально развитых странах. Конструктивизм в обучении основывается на психологии развития Ж. Пиаже, которую дополняют идеями Л. Выготского. См.: В.К. Загвоздкин, 2011 с. 86–91.

основе финской образовательной политики и педагогической практики основной школы. Это сегодня не подвергается сомнению, хотя неолиберальное мышление последних лет и привнесло новые требования в дискуссию по поводу образовательной политики. Принцип равноправия в образовании подчеркивается и в новых Основах учебных программ 2004 года (OPS, 2004). Интерпретация принципа равноправия сегодня расширилась настолько, что в отличие от 1970-х годов подчеркивается не равенство учебных достижений и целей обучения, а равноправие образовательных возможностей и учет индивидуальных предпосылок.

Во-вторых, преодоление трудностей в обучении по-прежнему является центральным педагогическим принципом школьного обучения, а различные формы развивающего обучения выступают неотъемлемой составной частью школьной повседневной жизни.

В-третьих, идея об учащих как центре учебного процесса в конструктивистском понимании обучения также не нова. Главная педагогическая идея основной школы изначально ставила в центр учащихся, хотя на учителей возлагалась большая ответственность относительно целей обучения. Так, во всех реформах, начиная с 60-х годов XX века, подчеркивались значение устранения барьеров в обучении, гарантия непрерывности образовательного пути, роль мотивирующей учебной среды, а также учет исходного уровня знаний и учебной истории школьника. В этом отношении конструктивистский подход не добавил ничего принципиально нового.

В-четвертых, хотя идея 1970-х годов о системе обучения на основе достижения целей подверглась критике, в ходе всех реформ подчеркивалась важность постановки целей и их достижения и оценивания учащихся на основе поставленных целей.

А что же изменилось в последние годы? Важнейшее изменение, касающееся учебных достижений, произошло в интерпретации индивидуальности процессов учения и обучения. Как было показано выше, принцип равноправия, лежащий в

основе реформы основной школы, ориентировал работу учителя и дополнительные занятия в школе на потребности учащихся, которые особо выделялись слабой успеваемостью. Стремилась к тому, чтобы учесть индивидуальные уровни и ситуации наиболее слабых учащихся класса, при этом учащимся с хорошими учебными достижениями уделялось недостаточно внимания.

В идейном контексте 1970-х годов не было принято говорить о специальных потребностях одаренных учащихся. Это считалось элитарным и противоречило бы цели равноправия. Ресурсы выделялись для слабейших. Это частично объясняет небольшой разброс финских результатов в исследованиях PISA.

В этом направлении за последние десять лет произошли существенные изменения: пришли к пониманию, что и одаренные учащиеся с хорошими достижениями нуждаются в специальной помощи. Сегодня учащимся предоставляют больше индивидуальных путей обучения, с пути наиболее одаренных учащихся также устранены как ментальные, так и административные барьеры (например, разделение на классы).

Второе значительное изменение касается значения так называемых метакогнитивных способностей¹⁷. При новом когнитивно-конструктивистском подходе особенно ценились способности к приобретению информации и обучение умению учиться. Это изменение, конечно, связано с изменением взглядов на обучение на международном уровне. Если рассматривать ситуацию в целом, принципиально, то финский контекст явно не отличается от положения дел в других странах, где проводилось исследование PISA. Но стоит выделить такой фактор, как

¹⁷ Теория метакогнитивных способностей лежит в основе таких программ, как «учиться учиться» и «учение на протяжении жизни». В соответствии с этой теорией ученика побуждают размышлять о процессе и продукте своего учения, он учится понимать, как он учится, каким стратегиям следует, что мешает и что помогает ему учиться. Элементы этого есть уже и в *Mastery learning*, так как, благодаря каталогу целей, ребенок видит, каких целей он уже достиг и какие еще предстоит осваивать, что является основой самостоятельного планирования обучения.

использование в обучении современной информационной и коммуникационной технологии.

Изменения общественной структуры в течение последних двадцати лет характеризуются переходом от индустриального (или постиндустриального) общества к информационному обществу, в котором главную роль играют труд и услуги с использованием информационных технологий. Финское правительство в начале 1990-х годов приняло национальную стратегию информационного общества, опубликованную в 1995 году под названием «Информационное общество Финляндия – национальные директивы». Эта стратегия быстро привела к практическим мерам в Министерстве образования и с тех пор постоянно уточняется и конкретизируется. Для школ и других уровней образования были выпущены специальные рекомендации с целью способствовать использованию современных информационных и коммуникационных технологий в обучении. Конструктивистский подход к учебной деятельности, «открытое обучение»¹⁸ и современные информационные и коммуникационные технологии (компьютеризация обучения, e-learning, виртуальная учебная среда) были приведены в дидактических дискуссиях к одному знаменателю. Так соединились друг с другом новые дидактические теории, государственная стратегия информационного общества и стратегии использования информационных и коммуникационных технологий в обучении.

В сравнении с другими государствами Финляндия по многим различным показателям принадлежит к лидерам в развитии информационного общества. Так, финские школы по сравнению со школами в других странах ЕС хорошо оснащены современным оборудованием. До сих пор нет систематических исследований по поводу того, как эти изменения влияют на учебные достижения. Но повседневный опыт учителей

¹⁸ Существует комплекс методов так называемого открытого обучения: метод проектов, свободная работа, работа по индивидуальным планам, учебные мастерские и т.д.

показывает, что учебный процесс, в котором используются современные технологии, отличается как минимум двумя положительными воздействиями: улучшением мотивации к обучению и развитием способности к сбору и использованию информации.

Актуальность финского опыта для развития российской системы образования. В СССР в основе общеобразовательной школы лежала модель немецкой гимназии и реальной школы, унаследованная Советским Союзом из дореволюционного времени. До 1945 года, когда появилась идея о всеобщем восьмилетнем образовании, этот тип школы функционировал так же, как и в Германии: отбор проводился по окончании четвертого класса, доступ к дальнейшему образованию получали только успешно сдавшие экзамены ученики. Остальные отсеивались в разного рода ремесленные училища, школы фабрично-заводского обучения и т.п. Иными словами, в СССР, как в Финляндии, Германии и других странах, существовала параллельная система. Для наглядности приведем следующие цифры: в 1940 году в четвертых классах обучались 5 млн человек, в восьмых классах – 1,28 млн, а окончили среднюю школу 808 тыс. учащихся! (И.И. Логвинов, 2009, С. 22).

Сравнение показывает, что во всех странах, где осуществлялся переход к всеобщему среднему образованию, радикально пересматривались учебные программы и дидактика, как это видно на примере Финляндии. В нашей же стране переход осуществлялся сугубо путем постановлений и решений партии. В результате оказалось, что высокий уровень требований к учащимся, имеющим перспективу для поступления в вузы, предусмотренный традиционной моделью гимназии и реальной школы, стал предъявляться ко всем учащимся. Эта подмена понятий прошла незамеченной широкой общественностью¹⁹, так как не существовало возможности сравнить, не было соответ-

¹⁹ Анализ этого процесса дан в книге И.И. Логвинова, 2009 г.

ствующих исследований по педагогической психологии и дидактике. Это означает, что дидактика, подходящая для средней общеобразовательной школы (4–9-е классы), т.е. школы для всех, у нас в традиционной школе вовсе отсутствует.

Дальнейшее развитие шло по пути еще большей радикализации этой модели. Так как значительная часть учеников средней школы не справлялась с требованиями программ обучения, возникла тенденция повышать требования к предыдущим этапам обучения – к младшей школе и далее вниз. Развитие в этой концепции понималось в качестве результата обучения, детерминировалось им, при этом другие факторы не учитывались. Отсюда – тенденция судить о качестве работы детских садов и школ исключительно по уровню учебных достижений. Методологически важное различие между обучением и учением не проводилось.

Такой подход к управлению качеством получил в международной дискуссии последних десятилетий название «управление на входе». Согласно этому подходу считается, что параметры, закладываемые «на входе» системы в форме содержания, целей и ожидаемых результатов, действительно осуществляются в реальности, т.е. на этапе «процесса», и им же соответствует реальный «выход» – эффекты образования. Поэтому об уровне системы образования можно судить – и судили – по этим параметрам «на входе»: чем выше задаются исходные параметры, тем выше будет и результат.

В СССР данная модель управления была наиболее радикальной, ведь реальные эффекты практически не отслеживались, не говоря уже о выявлении различных факторов, влияющих на результат.

При сравнении систем по данному принципу можно прийти к совершенно ложным выводам о соотношении уровней образования в разных образовательных системах. Если с этой точки зрения сравнить, например, наши программы дошкольного образования с европейскими, то наши дошкольники – впереди

планеты всей. В то же время работники системы дошкольного образования – воспитатели, практические психологи – говорят, что эти программы совершенно невыполнимы в реальности («процесс») и приводят к обратным результатам («выход»). Эти свидетельства практиков, однако, никак не сказываются на управлении, программы не меняются, не адаптируются к реальным потребностям и возможностям детей (принцип «управления по результату»). Этот пример наглядно иллюстрирует принцип «управления на входе», который в нашей стране господствует в наиболее радикальной форме.

Поясним это еще на одном примере: часто приходится слышать в разных вариантах такой сюжет: российская семья переезжает в какую-либо европейскую страну²⁰ или США, и там наш троечник или хорошист вдруг выходит – на общем фоне – на передовые позиции, из посредственности превращается в лидера. Из этого делается вывод: наша система находится на более высоком уровне, чем системы западных стран (США, Англии, Германии, Финляндии). Однако вывод напрашивается совершенно другой: ребенок, который в действительности находился на высоком уровне в сравнении с общей популяцией, был в нашей системе на среднем уровне, так как сравнение проходило на основе произвольно выбранного критерия, заложенного «на входе». Следовательно, о своей успешности и реальном уровне ни этот ребенок, ни его семья не имели никакого представления, точнее, представление это было неверным. Переживание успешности, с которым связано здоровое общее личностное развитие, в этой модели могли иметь только очень немногие учащиеся. Другие истории о том, как наш двоечник, в этой системе координат потенциально выпадающий из образования, –

²⁰ Последний раз я слышал эту историю от коллеги, ребенок которого, будучи средним учеником в российской школе, попал в финской в лидеры. Из чего – в соответствии с логикой мышления «на входе» – делается обобщающий вывод об «уровне» образования системы: у нас «уровень» образования выше.

ученик «группы риска» – «там» оказывался успешным и перед ним открылись разумные перспективы, во внимание обычно не принимаются, это не производит впечатления в образовательном сообществе, нацеленном на производство гениев.

Новые системы обучения, основанные на разных философских идеях и психологических теориях 60-х–70-х годов XX века, и прежде всего на неверно истолкованной мысли Л.С. Выготского о том, что «обучение ведет за собой развитие», еще больше завышали планку и тем самым радикализировали принцип управления «на входе». Согласно основной идее проектировочно-формирующей парадигмы советской психологии 1960-х–1970-х годов психика ребенка поддается почти неограниченным возможностям формирования, если найти правильную технологию. Содержание этого формирования психики бралось – выводилось – из философских и психологических теорий того времени²¹.

В русле философии «управления на входе» исходили из того, что то, что формируем, то и формируется – и перед младшей школой стали выдвигать еще более высокие цели. Отсюда принцип обучения на высоком уровне сложности, освоение теоретических научных понятий и т.п. Установилось мнение, что предъявление детям задач высокого уровня сложности якобы оказывает особый развивающий эффект, в то время как на самом деле эксплуатировался ресурс, принесенный с собой детьми в школу, отобранными при поступлении²².

²¹ То есть не из реальных потребностей ребенка или общества – экономики, социального развития и т.п., т.е. параметров, для теории внешних. Это отражало общее доминирование теории в советском мышлении в того времени. Теория и теоретические построения мыслились как нечто более реальное, чем сама реальность. Вопрос о том, нужно ли теоретическое мышление по Гегелю и Марксу всему населению и зачем – не стоял.

²² Данные о квоте отсева из этих школ не собирались. Реальной эвалюации этих программ не проводилось.

Эти идеи окончательно закрепляли селективный принцип, так как для обучения по таким программам требуется отбор детей уже на этапе поступления в школу, что собственно и происходит. При этом программы с повышенным уровнем сложности стали в обществе оцениваться в качестве прогрессивных, а школы, осуществляющие такие программы, стали считаться лучшими. В результате остальным школам доставались дети, которым не посчастливилось попасть в престижную. (Как это влияет на качество системы, см.: Загвоздкин В.К. О влиянии уровня требований на учебный процесс, 2011, С. 93–96.)

Актуальность изучения опыта перехода к единой общеобразовательной школе, «школе для всех» в Финляндии и Швеции заключается в том, что в этих странах переход на всеобщее среднее девятилетнее образование сопровождался развитием соответствующих этим идеям учебных программ, средств и методов обучения, т.е. реформой дидактики, что в нашей стране не имело места. Разработка национального куррикулума, соответствующего идее общего образования для всех и нацеленного на перспективные цели развития экономики и общества, считалась в экономически развитых странах крайне значимой образовательно-политической задачей.

Проблема и строение современных программ – куррикулов – стали предметом изучения особых институтов во всех странах – членах ОЭСР. Со времени постановки этой проблемы Саулом Робинсоном в середине 1960-х годов, выдвинувшим идею развития образования при помощи пересмотра куррикулума, эта тема стала предметом ширококомасштабных международных исследовательских программ²³. Программа С. Робинсона явилась поворотной точкой в развитии дидактики в XX столетии.

²³ В рамках программы реформы куррикулума С. Робинсона в дидактику была введена категория квалификации, предшественник современной концепции компетентностей.

На наш взгляд, модель общеобразовательной школы «для всех», основанная на концепции адаптивной системы обучения и реализующая принципы современной дидактики, является ответом на целый ряд острых проблем, стоящих перед российским обществом. В образованных людях нуждается не только Сколково, вопрос о квалифицированных кадрах стоит повсеместно. Каждая профессиональная группа говорит о необходимости обновления кадров.

Традиционное деление образования на общее и профессиональное все более теряет свой смысл: каждый человек будет иметь какую-либо профессию, и профессионалы нужны во всех сферах жизни. Нашему обществу требуется, чтобы основная масса населения была нормально и адекватно образована – на достаточно высоком базовом уровне, необходимом для дальнейшего хорошего профессионального образования (принцип реформы на основе минимального стандарта). Такие люди нужны в полиции, в сфере обслуживания, в бизнесе, в производстве, в армии, в больницах и школах. Но модель школы для всех у нас исторически не сложилась – в качестве идеала маячит образ элитарной гимназии. Нельзя мириться с ситуацией, что в область профессионального образования попадают «неудачники», выпавшие из системы, нацеленной на поступление в вузы и академическое образование²⁴.

Общеобразовательная школа с завышенными требованиями, неадаптивная школа, наследница немецкой гимназии и реальной школы, ведет к потере мотивации и внутреннего участия у значительного числа детей, выпадающих из образования, но не из общества. Учителя также ориентированы прежде

²⁴ В советское время предложение «Учись, иначе пойдешь в ПТУ» было в порядке вещей и отражало названную ситуацию. Поэтому слесарь, приходящий в наш дом, который «лыка не вяжет», для нас привычен. Для Финляндии продавщица, которая говорит по-английски – обыденность.

всего на успешных детей²⁵. Исследования современной педагогической психологии и социологии образования ясно показали, к каким общественным последствиям ведет ориентация на учеников, «имеющих перспективу»: основная масса теряет нить обучения и не учится вообще ничему, выпадает из образования, вследствие чего такая система производит оглушение нации в массовом порядке. Вот почему реализация адаптивной системы, гарантирующей качественное образование для всех – важнейшая образовательно-политическая задача.

Актуальна основная установка финского образования на ценность каждого ребенка: «Мы не можем себе позволить ни одного безнадежного случая» (Юкка Сарьяла – директор департамента образования Финляндии)²⁶. Этот принцип, сформулированный в Финляндии в ситуации демографического кризиса, подчеркивается в политических программах всех индустриально развитых стран и крайне актуален для России сегодня²⁷. Нужна система обучения, соответствующая данному принципу.

Потеря каждого ребенка, его внутренний, а часто и внешний уход из образования оборачивается целым рядом тяжелых социальных проблем, о которых все мы хорошо знаем. Каждый ребенок, потерянный для образования, в итоге стоит государству больше, чем инвестиции в превентивные меры. Совокупность расходов и потерь для экономики от огромной доли детей, потерянных для образования в результате неадекватной школьной системы, намного превышает расходы, необходимые для реализации и функционирования более дорогой

²⁵ Одна московская школа, находящаяся в кризисе, обратилась к автору с просьбой о помощи. Содержание запроса было таким: как сделать так, чтобы в школу приходили более хорошие ученики!

²⁶ Цит. по: Загвоздкин В.К., 2008.

²⁷ См. в Интернете статьи, касающиеся детской беспризорности в России; о том, сколько детей реально не учится, можно только гадать или судить по косвенным признакам – уровню детской и подростковой преступности, дедовщине в армии и т.д. и т.п.

адаптивной школы. В этом – прагматический смысл тезиса финских экономистов – авторов концепции государства благосостояния: нужно спрашивать, сколько требуется на создание и деятельность адаптивной школы для всех – реализации равенства – и затем изыскивать для этого необходимые средства. В итоге такая система и экономически наиболее эффективна.

В создании такой системы мы можем опереться на передовой мировой опыт. Концепция общеобразовательной школы для всех в том виде, как она реализована в Финляндии и Швеции, может служить ориентиром и для нас, как она служит ориентиром для стран средней Европы. На примере этих стран доказано, что такая концепция не приводит к снижению общего уровня учебных достижений, но, наоборот, способствует их повышению. Не препятствует такая система и развитию особо талантливых и одаренных, напротив, содействует их появлению, так как принцип индивидуализации предполагает создание условий для оптимального развития всех детей в каждой школе.

Этого невозможно добиться за день-два, но как вектор образовательной политики данная идея имеет перспективу для консенсуса в обществе: вспомним о консенсусе между партиями различной ориентации – от левых и умеренных социал-демократов до либералов, – который удалось достичь в этих странах.

КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ШКОЛ ФИНЛЯНДИИ

В первой части работы мы рассмотрели принципы и направления реформы и развития системы образования Финляндии. При этом для нас было важным понимание образования в контексте общей государственной политики по обеспечению равенства и гарантий прав граждан на качественное образование, а также идея, что такое обеспечение равенства еще и экономически эффективно.

Иными словами, обеспечение равенства в образовании не является сугубо политической идеей «левых партий», коммунистов и социал-демократов, но оказывается эффективным для развития экономики и общества в целом, что признается и либерально ориентированными политиками. Таким образом, в отношении этой идеи возможен консенсус между партиями разных ориентаций, что служит предпосылкой долгосрочной образовательной политики – условием успешных реформ. Обеспечение качества, его контроль и оценка являются компонентами этой базовой философии образования и их следует рассматривать в ее контексте. Как же устроена система оценки школ в Финляндии?

Оценка качества школ по всей стране существует с 1900 года на школьном, коммунальном (коммуны в Финляндии – наиболее мелкая организационная и политическая единица) и на региональном уровнях; а последние годы – на национальном и интернациональном уровнях (например, PISA).

Регулярная оценка качества образования в том виде, как она сложилась к настоящему времени, была введена примерно через 20 лет после внешней и внутренней основополагающей школьной реформы 1972–1977 годов, о которой мы писали в первой части. Благодаря реформе была создана и реализована на практике адекватная система обучения, ставшая новой постоянно развивающейся учебной культурой. Современная система оценки школ является составной частью нового понимания задач современной школы, процесса и результата образования²⁸.

Далее мы кратко рассмотрим основные принципы оценки качества школ Финляндии, общие рамки политики доверия, принципы выборки, методы построения тестовых заданий в их отношении к учебным программам, приведем примеры заданий и

²⁸ Подробно о новом понимании результата и новой системе обучения, а также о базовых элементах современного менеджмента качества см.: Загвоздкин В.К., 2011. – С. 63–88.

различные способы исследования валидности измерительного материала. В заключение приведем систему индикаторов «позитивной дискриминации», в соответствии с которыми школам, находящимся в неблагоприятных условиях, оказывается дополнительная поддержка для повышения результатов у учащихся различных групп риска.

Политика доверия учителям и школе. Принцип доверия в образовательной политике и управлении образованием приобретает все больше сторонников в европейских странах. Политика доверия не противоречит принципу отчетности, надзора, контроля качества образования. Но все эти элементы – отчетность, контроль и развитие школы – при политике, основанной на доверии, приобретают иные формы и конкретное воплощение, выражающееся в различных деталях системы. По убеждению многих аналитиков, позитивное развитие на длительную перспективу возможно только на основе политики доверия. Примером здесь может служить Финляндия.

В литературе часто обсуждается факт отмены в Финляндии государственной школьной инспекции. Интересно и поучительно, что инициатива об отмене школьной инспекции в начале 1990-х годов Центральным советом по образованию (*opetushallitus*; www.oph.fi) исходила в основном от самих школьных инспекторов, которые посчитали, что, с одной стороны, инспекция дает слишком мало требуемой информации о реальном состоянии школьного образования, а с другой стороны, не вносит существенного вклада в повышение качества финских школ.

Кто исполнял роль инспекторов и какие задачи были у них раньше? Инспекторат никогда не существовал в Финляндии как самостоятельная организация, а школьные инспектора были служащими, которые через определенные промежутки времени посещали школы, присутствовали на уроках, вели беседы и потом писали отчет. Эти инспектора были чиновниками Главного школьного департамента (*kuoluhallitus*) или Правительства провинции (*laaninhallitus*).

Школьные инспектора работали и после введения систематической оценки качества – эвалюации школ (в начале 1990-х годов) или в отделе оценки качества школ как представители главного ведомства, или посвящали себя составлению учебных планов и дополнительному образованию учителей. Такая форма оценки была признана неэффективной и от нее отказались в пользу внутренней эвалюации.

Исследование качества на основе критериев. Проведению первого исследования качества – «эвалюации» финских школ в масштабах страны в 1994 году предшествовала тщательная подготовка соответствующих критериев. Без них развитие школы и планирование образования похоже на корабль, который выходит из порта без компаса и карты и, главное, не знает своей цели. Критерии брались из современной науки об образовании и теории развития школы. Для разработки критериев потребовалось около трех лет – с 1990-го по 1993-й. Была поставлена цель превратить саму школу в организацию по оценке и развитию ее собственного качества путем предоставления школе соответствующей необходимой информации. Достичь этой цели возможно только посредством последовательной политики доверия. По этой причине с самого начала, в отличие от опыта других стран, были исключены общественная огласка результатов эвалюации и публичные рейтинги школ, которые вместо того, чтобы достигать собственно цели – т.е. улучшать качество образования на базовом уровне отдельной школы, «приводят только к поверхностной погоне за сомнительными эффектами с целью достижения высокого общественного мнения при помощи СМИ» (Domisch R., Lappalainen H.P., 2007, s. 166).

Таким образом, под оценкой качества – эвалюацией – в Финляндии понимается планирование образования на основе предоставления информации.

Общие особенности системы оценки качества школ в Финляндии. Особенности системы оценки (Domisch R., Lappalainen H.P. 2007, s. 167) состоят в следующем:

– не существует единых для всей страны экзаменов по завершении ступеней или контрольных работ, осуществляющих параллельную проверку уровня знаний²⁹;

– 100–120 школ считаются репрезентативной выборкой, что составляет 5–8 тыс. учеников одного возраста;

– репрезентативная выборка осуществляется по экономическому, региональному, социальному и половому критериям, участие для определенных школ является обязательным. Несмотря на это, примерно в два или три раза большее количество школ участвуют в оценке качества добровольно (результат политики доверия!);

– математика, родной язык и литература оцениваются каждый год, сменяя друг друга, представлены и другие предметы. Примерно каждые 5 лет проверяется качество каждого предмета;

– важно, что с момента подготовки к проведению оценки качества школ до предоставления результатов проходит примерно 18 месяцев (школы получают сокращенный вариант результатов немного раньше);

– не существует ни рейтингов школ, ни огласки результатов оценки качества отдельных школ. Открыто публикуется среднее значение качества школ по стране, а каждая школа получает свои результаты;

– школам направляется конкретная инструкция по проведению оценки качества, при этом анализируется обратная связь от учителей: насколько, по их мнению, тест отражает уровень знаний и умений учеников по их предмету (предпосылка – все учителя понимают, как формируются и отслежива-

²⁹ Речь идет не об итоговых экзаменах по окончании обучения, но о экзаменах по завершении ступеней, принятых в разных странах при переходе с одной ступени на другую. Не следует забывать, что в данном разделе речь идет о внешней оценке. Внутренняя формативная и суммативная оценка является частью системы обучения, о чем было подробно сказано в первой части.

ются учебные цели, как идет продвижение ученика); «диагностическая компетентность» – неотъемлемая часть профессиональных умений учителей;

– школы и учредители учебных заведений должны применять результаты оценки качества и их анализ для развития школы.

Оценка результатов на основе репрезентативной выборки. В Финляндии не существует единого для всех учеников одного года выпуска теста, который бы проводился по окончании общеобразовательной девятилетней школы. Поэтому вопрос в том, можно ли по таким результатам сделать вывод об общем уровне обучения одного выпуска? Ответом является репрезентативная методика, которая позволяет получить общую информацию об успеваемости из тестов учеников в 120 школах, а это 4–5 тыс. учеников.

Среди критериев репрезентативной выборки важен как региональный аспект, так и структура населения и роль коммун. Разделим для ясности этот процесс на шаги.

Первый шаг: общее число детей исследуемого возраста делится на число школ равномерно по всей стране, по всем округам.

Второй шаг: рассматриваются школы, находящиеся внутри одного административного округа, но получающие поддержку по Программе структурной помощи Европейского союза. Благодаря этому становятся ясными различия в экономическом положении и социальной ситуации (занятость, безработица) в различных областях страны.

Третий шаг: принимается во внимание жилищная структура – количество школ в городах, жилых районах и в сельской местности, учитывая указанные выше структурно слабые районы.

Таким образом, на заключительной фазе третьего шага выбирают по принципу случайной выборки 100–130 финно-

говорящих школ, в которых есть девятые классы, для оценки качества школ в аспекте учебных результатов по родному языку и литературе. Репрезентативная выборка шведскоговорящих школ происходит отдельно, но используется аналогичный подход.

Под репрезентативную выборку подпадает в среднем каждая шестая финноговорящая школа, в которой есть девятый класс. Школа, попавшая в репрезентативную выборку, обязана провести оценку качества и обеспечивается для этого бесплатно тестовым материалом, по желанию – на всю параллель. Школы, которые не попали в репрезентативную выборку, имеют возможность заказать те же самые тестовые материалы и после оплаты через отдел оценки качества школ при Главном ведомстве народного образования получить результаты оценки качества. Большие города, например Хельсинки, осуществили таким образом оценку качества всех городских школ в аспекте учебных результатов для всей параллели учеников.

Внутри самих школ систематически следят за равномерным распределением тестовых работ: в маленьких школах все ученики одного возраста принимают участие в тестировании, в больших школах – в алфавитном порядке каждый второй и в самых крупных школах – каждый третий.

Таким образом, получают результаты тестирования всех классов. Плюсом такой организации является то, что оценка качества школ не ограничивается учениками какого-либо определенного учителя.

Тестовые задания и национальный куррикулум. Как было описано в первой части, в Финляндии принят Национальный куррикулум, или учебный план, в котором описывается содержание и цели на среднем уровне абстрактности. На основании этих рамочных учебных планов, которые обновляются примерно каждые 10 лет и которые называются в других странах

«стандартами содержания»³⁰, учителя в Финляндии должны разрабатывать свои собственные учебные планы, подходящие для местных условий. В них должны быть конкретно описаны содержание и цели трех основных принципов рамочных учебных планов: «предметное знание и предметная компетентность», «учить учиться» и «учиться всю жизнь»³¹.

Ниже мы приведем пример тестовых заданий по родному языку и литературе, которые предлагаются учащимся 15–16 лет по завершении общей школы. Аналогичная методика построения тестов применяется при оценке качества обучения и по другим предметам, таким как математика, естественные науки и иностранные языки.

Валидность «по содержанию» (*content validity*) теста предполагает, что измеряются базовые знания и навыки по предмету, зафиксированные в качестве целей в национальном kurikulumе. Критериями являются основные моменты, изложенные в учебных планах Финляндии, в соответствии с которыми каждая школа разработала свои собственные учебные планы. Поскольку основные моменты учебных планов (национального kurikulumа) Финляндии можно понимать весьма широко, то центральным становится вопрос о том, какую область знания по предмету требуется проверять в тесте. Нужно решить, насколько этот тест может быть актуаль-

³⁰ В первой части мы отмечали особенности современных curriculumов, содержащих точные описания целей обучения по ступеням, что позволяет обозначить эти программы термином «стандарт содержания». Подробнее о видах стандартов: Загвоздкин В.К., 2011

³¹ Предпосылкой такой системы является то, что учителей, как было описано, учат, как такие программы, адаптированные к потребностям места расположения и состава учащихся, разрабатываются. Это достаточно сложно и требует времени. Исследования в Германии показывают, что значительная часть учителей не разрабатывает собственных планов, пользуясь готовыми для отчетов. На наш взгляд, в России пока вообще нет никаких предпосылок для такой организации, однако это не значит, что в эту сторону невозможно и не нужно двигаться.

ным для всей страны, какую меру учебного материала он должен учитывать, чтобы в достаточной мере отразить картину учебных результатов с позиции освоения предмета³². По этой причине примерно за полтора года до проведения национальной оценки качества школ – эвалюации – созывается группа экспертов, в которую входят:

– эксперты из школ по предметам, по педагогике и другие специалисты (профессора из области родной речи и литературы, а также из области теории коммуникации, эксперты педагогики и дидактики соответствующих предметов из университетов, а часто даже представители профсоюза учителей);

– эксперты и сотрудники, которые занимаются постановкой задач, следят за тем, чтобы содержание тестов согласовывалось с основами учебных планов Финляндии.

В связи с этим принимается решение, какое базовое знание необходимо получить от ученика, учителя и руководителя школы с помощью теста³³.

Из всего вышесказанного видно, что система оценки, конструирование тестового материала комплементарны национальному куррикулуму. В международной терминологии в этой связи различают **стандарты содержания** (*content standards*) – национальный куррикулум – в котором увязываются содержание и цели³⁴ на определенном достаточном уровне абстракции, что обеспечивает вариативность, и **стандарты результата** (*output standards*), на основе которых

³² Строение «стандарта результата» в его связи с учебными планами, содержанием образования и т.п. составляет предмет отдельной теории.

³³ Еще раз заметим, что сами программы обучения являются адекватными по уровню и целям, как это было показано выше.

³⁴ Увязывание *содержания с целями* – важный методологический принцип, от этого зависит выбор средств и методов обучения. Одно и то же содержание на разных ступенях образования можно изучать, преследуя разные цели и наоборот.

строятся тестовые задания. В промежутке между содержанием и тестовыми заданиями находятся модели компетентности, определяющие базовые структуры и уровни компетентности по данному предмету, лежащие в основе измерительных материалов и шкал (см. Загвоздкин В.К., 2011).

Отбор заданий. Для пробного тестирования конструируется в два или три раза большее количество заданий, чем необходимо. Это делается для того, чтобы провести два параллельных испытания и получить выводы о том, как отдельные задания работают на практике. Пробный тест проводится в школах, согласившихся на это добровольно и находящихся в совершенно разных местностях. Во время этой пробной фазы учителей просят оценивать тестовые задания. Проведение теста дает информацию и о том, как учителя оценивают уровень сложности теста. Учителя сообщают, в какой мере тест пригоден для проверки знания и навыков учеников одного года по предмету.

Группа экспертов осуществляет теоретическую экспертизу предмета (см. выше о моделях компетентности по предметам). А составители теста и учителя – участники пробного теста – собирают информацию о группе школьников и о практике преподавания. Обе группы планируют проведение теста в соответствии с основами действующих рамочных учебных планов. Учителя – составители тестов – разрабатывают задания таким образом, чтобы каждая отдельная часть могла бы быть соотнесена с одним или несколькими пунктами в учебном плане, касающимися учебных целей и содержания. После проведения пробного теста особое внимание уделяется тому, чтобы задания, выбранные для окончательного варианта теста, охватывали бы в достаточной мере (70-80%) учебный план и чтобы среди заданий были задания, апеллирующие к базовым знаниям, а также задания повышенной сложности. По пробному тесту можно понять, насколько хорошо отдельные

части тестов, апеллирующие к разным областям предмета, отражают умения и знания.

Например, в одной из проведенных оценок качества школ по всей стране были задания, базирующиеся на разных текстах: литературных, документации, специализированных текстах и на текстах, описывающих статистику или графики. В заданиях, проверяющих освоение языка, требовалось владеть основными грамматическими конструкциями и терминами, знать разницу между письменной и устной речью, а также иметь большой словарный запас.

В письменном задании нужно было придумать истории к фотографии или описать ее, написать стих хайку (японская форма стиха) и обработать исходный текст по заданию. Таким образом, каждый должен был показать умение работать с тремя видами текстов. На основании этого задания можно было составить мнение о степени владения материалом по 16 темам раздела «Письменная речь». Обычно после пробной фазы можно увидеть, насколько последовательным и логичным является сам по себе инструмент измерения. Важной является также достоверность и надежность, с которой измеряются разные области знаний.

Наравне с открытыми вопросами в тестах используются также задания, в которых предлагается дополнить текст своими словами, и задания, где нужно выбрать один из нескольких вариантов ответов.

Примеры заданий.

Приведем для пояснения несколько примеров из области проверки «компетентности чтения». Основная компетентность в анализе текста состоит в том, чтобы уловить главную мысль или главную тему текста (Domisch R., Lappalainen H.P. 2007, s. 170-171). Вот достаточно легкое задание с выбором из нескольких вариантов.

Главная тема статьи, которую ты только что прочитал(а) – это:

- а) обычаи или пасхальные празднества,
- б) охрана редких видов растений,
- в) взаимное влияние друг на друга определенного вида растения и культуры,
- г) представление о среде произрастания ив.

В статье, данной ученикам, были раскрыты все перечисленные темы, но высказывание **в)** отражало главную тему статьи.

В следующем примере легкий вопрос, на который ученик должен ответить письменно.

При каких обстоятельствах выступало с речью Первое лицо Финляндии?

Два балла: он выступал на международном конгрессе, который проводился в Эспоо (второй по величине город страны, является городом-спутником Хельсинки, входит в состав так называемого столичного региона), он выступал на всемирном конгрессе по глобализации,

Один балл: он выступал на совещании/на конгрессе.

Приведем пример задания, которое считается более сложным. Здесь требуется сделать вывод о второстепенных персонажах и в то же время о языковых приемах рассказчика.

Почему автор не дал Большому и Толстому (второстепенные персонажи в новелле) собственных имен?

Два балла: школьник понимает анонимность как писательский прием. Например, мальчики не должны быть индивидуумами, а они представляют нарушителей спокойствия в целом. Или: они типичные нарушители спокойствия, автор не случайно описал их в рассказе так.

Один балл: школьник понимает описательную выразительность прилагательных или он нашел другой значимый аспект. Например, прилагательные лучше запоминаются, чем имена. Гарри – главный герой, а мальчики – второстепенные персонажи.

Ноль баллов: разумный ответ, но не существенный или ученик не может отличать вымысел от реальности. Например,

имена мальчиков неизвестны. Или: когда что-то действительно происходит, то не называют имен.

Сравнение двух текстов также является трудным заданием.

Какие общие черты ты найдешь в отрывке новеллы и заметке, опубликованной в газете? Какие в них есть общие темы?

Три балла: ученик находит три (и более) общие темы: подтрунивание, помощь, принятие другого, не такого как я, понимание ценности других. Например, в текстах говорится о том, как сложно научиться помогать другим и принимать «инаковость» *другого* в мире, где моббинг – форма психологического насилия в виде травли сотрудника в коллективе, как правило, с целью его последующего увольнения. Также моббинг часто встречается в школе. Школьники издеваются, высмеивают своих же одноклассников, которые, возможно, не так, как принято в их среде, одеваются, слишком хорошо учатся и т.п. Их подавление является обыденностью. Или: в новелле Большой и Толстый не научились еще быть человечными. Другим нужно помогать и учиться этому сызмальства.

Два балла: ученик находит две общие темы.

Один балл: ученик находит одну общую тему.

Работы школьников оцениваются в школе. Для этого предусмотрена система присваивания баллов, учитывающая все тонкости. После пробной фазы по крайней мере 10% открытых работ школьников проверяются по следующему алгоритму: в самом начале из всего собранного тестового материала каждой школы выбираются работы нескольких мальчиков и девочек, их оценивают учителя другой школы независимо друг от друга.

Одновременно выясняют, не проявили ли себя ученики какой-то школы гораздо хуже или гораздо лучше на открытых вопросах, чем на вопросах с вариантами ответов. Такое может

произойти в двух или трех школах, и тогда работы оцениваются особым способом.

Прогностическая валидность. Прогностическая валидность в оценке качества школ по успеваемости учеников не проводилась. До сих пор не была собрана информация о том, какие результаты давали ученики в последующих школьных исследованиях. Отделением повышения квалификации учителей в университете Хельсинки было озвучено предложение, что г-жа профессор Бухбергер могла бы провести исследование учеников в школах Хельсинки. Исследование заключается в том, каким образом с помощью результатов теста 15-летних школьников по предмету «родной язык» и «литература» можно было бы спрогнозировать их успехи спустя три года на выпускных экзаменах. Но этот проект находится пока в начальной фазе.

Проверка валидности с использованием других тестов. Можно оценить валидность того или иного теста, применив другой тест и сравнив результаты³⁵. В Финляндии такой исследование проводилось в 1999 году в школах, не относящихся к репрезентативной выборке. Были проанализированы итоги серии тестов по компетентности чтения, а также владения языком. Испытуемыми были ученики, которым впоследствии дали тест на компетентность чтения с совсем другим словарным составом. В качестве сравнительного теста был использован стандартизированный в Финляндии тест WISC-III (Wechsler Intelligence Scales for Children, IQ тест Векслера для детей). Это тест с заданиями, проверяющими словарный запас, корреляция результатов которого с результатами теста школьников по родному языку составила 0,73.

³⁵ Такой метод называется триангуляция: исследуют один и тот же параметр двумя разными методами. Если результаты совпадают, то можно говорить о валидности.

Подобным же образом можно сравнивать оценку качества школ Финляндии с результатами исследований PISA. Основные результаты PISA соответствует общей картине, которую получают и при оценке качества школ по стране. Но при этом речь идет лишь об общей картине, а не о параллельном и одновременно проведенном тестировании отдельного ученика.

Параллельные исследования. Однако в Финляндии проводятся и параллельные измерения: результат теста сравнивают с отметкой, которую получил ученик по данному предмету. При условии, что данные исследования не являются заведомо дезинформирующими, можно предположить, что они измеряют одно и то же и относительно хорошо между собой коррелируют.

В оценке качества школ по всей стране по родному языку корреляция результатов теста и школьной оценкой колебалась в пределах 0,71–0,75. Это значит, что тесты в достаточной мере измеряли те же области знаний, которые были определяющими для школьной оценки. Полной корреляции соответствовало бы число 1, но это невыполнимо на практике. Литература и родной язык – многосторонний предмет.

Таким образом, становится понятно, что в оценку входят такие вещи, которые не так легко измерить на групповом тесте. Сюда относятся, например, устная речь, восприятие на слух, упражнения из области ролевой игры или творческого самовыражения. Все это входит в оценку ученика учителем, но не измеряется в тесте.

К сожалению, есть веские основания считать (и это подтверждается исследованиями, проведенными во многих странах), что школьная оценка – ненадежное мерило. Так, исследования, проведенные в Финляндии Йормой Кууселой (*Jorma Kuusela*) о факторах, влияющих на оценку учеников в школе, показали, что имеются систематические различия между школами (*Opetushallitus*, 2003). Слабые относительно

общего уровня школы оценивают учеников лучше, чем сильные. На этом фоне из-за разницы между школами измерительные инструменты становятся менее точными.

Как уже упоминалось, школы Хельсинки ежегодно участвуют в оценке качества школ. И в течение этого времени было выработано понятие позитивной дискриминации. Согласно результатам ежегодной оценки школ можно сделать вывод о том, что определенные факторы находятся в тесной связи с уровнем учебных результатов и они, независимо от работы ученика в школе, очень сильно влияют на успехи в учебе. Сравнение результатов выпускных экзаменов и статистических данных о населении позволило выявить ряд индикаторов (Domisch R., Lappalainen H.P. 2007, s. 170-171).

Индикаторы для исчисления позитивной дискриминации г. Хельсинки:

число матерей- и отцов-одиночек среди семей с детьми,
число съемных квартир к общему числу квартир,
число 15-летних с низким уровнем школьного образования,
число жильцов в муниципальных квартирах,
общее число безработных в жилом районе,
число жителей, получающих социальную помощь,
доход семей с детьми.

Эти индикаторы являются критериями при распределении ресурсов в школах. Школы, которые из-за накопления осложняющих их работу факторов не могут улучшить свои средние показатели, получают больше средств, чтобы лучше обустроить учебное пространство. К ним относятся такие мероприятия, как создание малых обучающих групп, большее число стимулирующих мероприятий или уютное обустройство школьных классов в целом.

* *
*

В настоящей публикации автор попытался наглядно показать, какие особенности финской системы образования обеспечили высокие результаты этой страны в международных исследованиях и, главное, обратить внимание читателя на те факторы, которые обусловили малые различия между группой сильных и слабых учащихся, – один из важнейших показателей качества системы образования страны по PISA.

Пример Финляндии убедительно показывает, что политика, основанная на принципе равенства, политика доверия, отказ от селективной функции образования – это вполне реальная и осмысленная перспектива.

ЛИТЕРАТУРА

- Загвоздкин В.К. Финская система образования: модель эффективных реформ. – М.: Чистые пруды, 2008.
- Загвоздкин В.К. Теория и практика применения стандартов в образовании. – М., 2011.
- Логвинов И.И. Прошлое и будущее отечественной общеобразовательной школы. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2009.
- Benner D. Allgemeine Pädagogik / D. Benner. – Weinheim; München: Juventa, 1996. – S. 57.
- Block James H. Mastery learning: Theory and practice / J. H. Block. – New York: Holt, Rinehart & Winston, 1971.
- Bloom B. Mastery learning / B. Bloom. – New York: Holt, Rinehart & Winston, 1971.
- Domisch R., Lappalainen H.P. Evaluierung schulischer Qualität in Finnland// Böttcher, W., Kotthoff, H.G. Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung – Münster, New York, München, Berlin, 2007.

- Kallio V. Aate ya yhteiskunta / V. Kallio e.a.; Suomen kultuurihistoria III. – Helsinki: WSOY, 1982. – P. 43.
- Kettunen P. Oliko hyvinvointivaltio projekti? Ennen ja nyt – historian tietosanomat / P. Kettunen // Scandinavian Journal of History. – 2001.– Vol. 26, N 1.
- Kettunen P. The Nordic Welfare State in Finland / P. Kettunen // Scandinavian Journal of History. – 2001. – Vol. 26, N 3.
- OPS: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. – Helsinki: Opetushallitus, 2004.
- POPS: Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I, A4. – Helsinki: Valtion painatuskeskus, 1970. – P. 136.
- POPS: Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I, A4. – Helsinki: Valtion painatuskeskus, 1970. – P. 159.
- Siljander P. Bildung und Wohlfahrtsstaat / P. Siljander // Die Deutsche Schule. – 2005. – Jg. 97, H. 4. – S. 432-447.
- Willis P. Learning to labour: how working class kids get working class jobs / P. Willis. – Farnborough: Saxon House, 1977.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ КАЧЕСТВА ФИНСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ.....	7
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ПРИНЦИПЫ РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ФИНЛЯНДИИ.....	12
КОНТРОЛЬ И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ШКОЛ ФИНЛЯНДИИ..	444
ЛИТЕРАТУРА.....	600

Научное издание

Владимир Константинович Загвоздкин

**Реформа школьной системы
и оценка качества школ в Финляндии**

Редактор В.Г. Завалей

Корректурa и верстка Ю.В. Гуковой