

General Notes:

- This data uses the G8RG final compliance scores.
- A mention of an international institution includes direct references to that institution and references to its programs, initiatives, conferences, special envoy representatives, etc. It does not include references to G8-centred institutions or bodies (such as the Global Partnership against the spread of Weapons and Materials of Mass Destruction). It does include references to G8+international institution-created bodies (such as the Global Fund to fight AIDS, TB and Malaria).
- If the same institution is mentioned twice in the same commitment, it is counted twice.
- Support means the G8 offers its support or endorsement of programs, initiatives, etc. already developed and generally led by the international institution.
- Lead means the G8 will move forward or call on others to move forward on something along with an international institution or that an international institution has set out.
- Note means the G8 simply mentions or refers to the international institution.

ПРОГРАММА МЕЖДУНАРОДНОЙ ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ PISA: ОБРАЗОВАНИЕ КАК КРИТЕРИЙ МЕЖСТРАНОВОЙ И ВНУТРИСТРАНОВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ

О.В. Перфильева

Для российской системы образования результаты Программы международной оценки образовательных достижений учащихся PISA имеют большое значение. Начиная с 2000 г., Россия приняла участие в двух этапах программы: PISA-2000 и PISA-2003. Результаты участия России получили широкое распространение в материалах отечественных экспертных организаций, прежде всего Центра оценки качества образования Института содержания и методов обучения Российской академии образования^{1,2} и Информационно-координационного центра по сотрудничеству с ОЭСР ГУ ВШЭ^{3,4}.

В период начала реализации очередного этапа программы PISA-2006 еще раз обратиться к результатам прошедших этапов программы (главным образом, PISA-2003) представляется актуальным с точки зрения их качественного анализа и попытки осмысления

на основании имеющихся материалов, а также комментариев и мнений международных экспертов ОЭСР.

Введение

Программа международной оценки образовательных достижений учащихся PISA направлена на оценку и последующее изучение уровня приобретаемых знаний и навыков 15-летних школьников в ведущих индустриальных странах мира. Являясь инструментом тесного международного сотрудничества, программа ОЭСР PISA выступает основой не только для приращения экспертного и научного знания о качестве образования в странах-членах и странах-партнерах ОЭСР, но также источником развития междисциплинарных исследований и совершенствования образовательной политики как на национальном, так и между-

¹ Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2000 (полный отчет). Центр оценки качества образования ИОСО РАО, 2004.

² Отчет «Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA-2003». Центр оценки качества образования ИОСО РАО, Национальный фонд подготовки кадров, 2004.

³ Соответствует ли уровень знаний сегодняшних школьников профессиональным требованиям завтрашнего дня? Программа международной оценки умений школьников (PISA): результаты PISA-2003 и рекомендации для PISA-2006 // Новости ОЭСР: образование, наука, новая экономика. 2004. № 7.

⁴ PISA-2003 Post Scriptum // Новости ОЭСР: образование, наука, новая экономика. 2005. № 3(10).

народном уровнях, предоставляя сопоставимые в международном плане статистические данные.

Программа международной оценки образовательных достижений PISA значительно отличается от других образовательных проектов и инициатив ОЭСР не только количеством участвующих в ее реализации стран (это одна из немногих инициатив Директората по образованию ОЭСР, в которой участвуют более 40 стран мира, как членов, так и партнеров ОЭСР), но также рядом специфических особенностей, в числе которых:

- ориентация на политические потребности стран-участниц при постановке целей и задач очередного этапа исследования, при разработке инструментария, а также при проведении анализа и подготовки отчетных материалов;
- инновационность в определении и использовании понятия «грамотность» (*“literacy”*), под которой понимается способность учащихся применять на практике полученные знания и навыки в основных предметных областях, а также анализировать, рационально объяснять, эффективно взаимодействовать при постановке, решении и интерпретации задач в различных ситуациях, предлагаемых жизнью;
- релевантность приоритетам развития непрерывного образования (образования в течение всей жизни), так как методология PISA гораздо шире количественного анализа дисциплинарных или междисциплинарных компетенций учащихся, что позволяет учитывать такие субъективные аспекты образовательного процесса, как мотивация школьников к обучению, их ожидания и надежды относительно своего будущего и разнообразие индивидуальных образовательных стратегий;
- регулярность проведения исследования, позволяющая отслеживать уровень и степень преодоления имеющихся проблем в сфере образования, открывающая широкие возможности для проведения сравнительных лонгитюдных исследований и принятия конкретных политических мер по совершенствованию образовательной системы в целом;
- комплексный подход к анализу образовательных достижений на основе совместного рассмотрения показателей результативности обучения, экономи-

ческого положения, социального статуса и социального происхождения учащихся и их родителей;

- география распространения исследования в 2003 г. насчитывала 49 стран-членов и стран-партнеров ОЭСР, в 2006 г. ожидается присоединение еще 11 стран; таким образом, после реализации своего третьего этапа программа охватит одну треть населения планеты и почти девять десятых мирового ВВП.

На сегодняшний день PISA вступила в третью стадию своего развития, идет разработка методологии и инструментария для очередного этапа PISA-2006, который направлен на изучение уровня грамотности школьников в естественно-научных дисциплинах и будет ориентирован на поиск возможных мер по стимулированию интереса школьников к науке и технологиям. Два предыдущих цикла программы были посвящены грамотности школьников в чтении (PISA-2000) и грамотности школьников в математике и их способностям решать повседневные задачи с помощью математических моделей (PISA-2003).

Каждый новый этап программы PISA – это результат кропотливого труда экспертов ОЭСР не только по определению целей, задач и разработке инструментария, но также результат серьезных усилий по совершенствованию методологической базы исследования и напряженных дискуссий по поиску оптимального сочетания «количества» и «качества». Прежде всего, речь идет об открытой критике PISA за односторонний количественный срез образовательных компетенций 15-летних учащихся в странах-членах и странах-партнерах ОЭСР, не учитывающий субъективных аспектов, присутствующих в образовательном процессе, а также других внешних условий и факторов, часто влияющих на конечные показатели результативности школьников (организация учебного процесса, наличие просторных помещений, уровень квалификации преподавателей, качество образовательных услуг, доступность методических материалов, доступность сети Интернет и мультимедиа и многое другое). В стремлении преодолеть имеющийся методологический дисбаланс эксперты ОЭСР включили в анкету PISA-2003 блок вопросов, отражающий отношение школьников к обучению в школе, их установки и ожидания относительно дальнейшего обучения. Важным дополнением к основным исследовательским задачам PISA-2003 стало определение уровня образовательных компетенций детей-имми-

рантов⁵; определение степени влияния ИКТ на развитие образования и результаты обучения⁶; а также установление зависимости уровня образовательных достижений школьников от социального происхождения и экономического положения родителей.

PISA-2003: особенности и результаты

Участниками PISA-2003 стали более 250 тыс. школьников из 49 стран-членов и стран-партнеров ОЭСР. Так же, как и предыдущий этап программы, PISA-2003 проходил в школах и включал 2-часовое анкетирование школьников с использованием специально разработанной анкеты, ориентированной на выявление уровня знаний школьников в области математики и их способностей к решению повседневных задач с помощью математических методов. В анкету также вошли вопросы, связанные с образовательными компетенциями школьников в чтении и естественно-научных дисциплинах, что обеспечило основу для сравнительного анализа показателей настоящего этапа с показателями 2000 г.

На основании результатов PISA-2003 страны, участвующие в проекте, распределились по уровню образовательных компетенций 15-летних школьников в основных выбранных для анализа областях следующим образом⁷.

Финляндия, а также ряд азиатских стран (Китай, Япония, Корея) по сравнению с 2000 г. значительно улучшили показатели результативности школьников в математике, чтении, естественно-научных дисциплинах и решении повседневных задач. Особенно это относится к Финляндии, чей успех, наиболее очевидный в количественном выражении, был высоко оценен на международном уровне.

В число стран, показавших наивысшие результаты по уровню компетенций школьников в математике и, прежде всего, их способностей развивать и практически использовать математические модели для решения, интерпретации и валидации повседневных задач, также входят Нидерланды.

Позиции большинства других стран, принявших участие в исследовании, в основном

не отличаются от результатов предыдущего этапа PISA-2000. Тем не менее, Польше удалось достичь некоторого улучшения показателей, во многом благодаря процессу реформирования системы образования, начавшемуся в 1999 г. Незначительный рост образовательных достижений учащихся как минимум в двух из выбранных для изучения областей был выявлен в Бельгии, Чешской Республике и Германии.

Исследование также показало, что экономически развитые страны в большей степени ориентированы на совершенствование и повышение эффективности сферы образования через увеличение финансирования, в отличие от стран с развивающейся экономикой. Однако не всегда объем государственного финансирования, с точки зрения экспертов, свидетельствует о развитии и повышении качества системы образования. Страной, своим примером подтверждающей мнение экспертов и одновременно опровергающей общепринятый образец стимулирования развития системы образования через инвестиции и увеличение объемов государственного финансирования, является Корея, чей объем ВВП на 30% ниже средних показателей ВВП по странам ОЭСР, однако по уровню грамотности в выбранных для изучения областях корейские студенты входят в число лучших.

Так, среднее значение уровня грамотности корейских школьников в области математики, полученное в ходе PISA-2000, составило 547 баллов, что соответствовало 4-му уровню грамотности из шести предложенных⁸. В 2000 г. Корея по среднему значению грамотности школьников в области математики уступила лишь Японии, чей показатель был равен 557 баллам. В 2003 г. уровень грамотности корейских школьников в области математики также соответствовал 4-му уровню из шести предложенных – 19,9% школьников, однако на этот раз Корея уступила не только Японии (21,9%), но и таким странам, как Финляндия (24,6%), Макао-Китай (23,2%), Нидерланды (21,9%), Гонконг-Китай (21,5%), Канада (21,4%), Швейцария (21,4%), Австралия (21,2%), Новая Зеландия (20,7%), Исландия (20,5%), Бельгия (20,0%) и Дания (20,0%), уровень грамотности учащихся которых в облас-

⁵ Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. 2006. № 5. С. 76.

⁶ Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. 2006. № 3. С. 59.

⁷ Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA (<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>).

⁸ Knowledge And Skills for Life: First Results from PISA 2000. OECD, 2001. P. 79.

ти математики также входил в диапазон 4-го уровня грамотности (от 545 до 606 баллов). Образовательные компетенции российских школьников в области математики в 2003 г. соответствовали следующим показателям: ниже 1-го уровня грамотности – 14,9% школьников; 1-й уровень – 16,5%; 2-й уровень – 21,9%; 3-й уровень – 20,4%; 4-й уровень – 14,2%; 5-й уровень – 7,7%; 6-й уровень – 4,3% российских школьников⁹.

Результаты стран, традиционно инвестирующих в образование значительный процент от национальных ВВП, прежде всего, Англия, Франция и Германия, в 2003 г. не превысили показателей вышеперечисленных стран.

Так, по данным PISA-2003, во Франции знания в области математики большинства 15-летних школьников соответствуют 3-му уровню грамотности в области математики – 23,4%; ниже 1-го уровня грамотности – 7,7%; 1-й уровень – 12,0%; 2-й уровень – 19,6%; 4-й уровень – 20,0%; 5-й уровень – 12,0%; 6-й уровень – 5,1%.

Знания немецких школьников в области математики и их способности применять математические модели для решения повседневных задач в 2003 г. соответствовали следующим показателям: ниже 1-го уровня грамотности – 11,1% школьников; 1-й уровень – 13,3%; 2-й уровень – 18,6%; 3-й уровень – 21,2%; 4-й уровень – 18,4%; 5-й уровень – 11,4%; 6-й уровень – 6,0%.

Отчеты по результатам PISA-2003 не содержат данных об образовательных компетенциях в области математики школьников из Великобритании из-за статистически незначимой доли ответивших респондентов и недостаточной представленности в исследовании средних образовательных учреждений Великобритании¹⁰.

Изучение факторов зависимости результатов обучения от субъективных показателей мотивации учащихся и характера межличностного взаимодействия «учитель – ученик» показало, что школьники и образовательные учреждения в целом демонстрируют положительные результаты при наличии сильной мотивации учащихся на продолжение обучения в школе; высокой заинтересованности среди учащихся в изучении математических дисциплин, а также

других областей, выбранных для исследования (чтение, естественные науки, ИКТ и др.); тесного взаимодействия преподавателей и учащихся, стремящегося или полностью удовлетворяющего индивидуальным формам обучения; правил, регламентирующих поведение учащихся в школе.

Исследование специфики управления системой общего образования показало, что во многих странах, где учащиеся демонстрируют высокие результаты обучения, местные органы власти и институты общего образования разделяют ответственность за развитие, поддержку, реализацию образовательного процесса, за распределение и использование финансовых ресурсов, а решения об организации образовательного процесса (например, о качественном составе групп учащихся) и обеспечении его качества также принимаются совместно.

Благодаря включению в анализ факторов социального происхождения и экономического положения, результаты PISA-2003 позволили оценить, насколько общее образование в странах-членах и странах-партнерах ОЭСР является всеобщим и доступным; насколько образовательные достижения учащихся зависят от социально-экономического статуса родителей; а также соответствие качества образования установленным ценам на образовательные услуги.

Согласно выводам из исследования:

- Результаты обучения школьников из материально обеспеченных, высокообразованных и обладающих собственностью семей выше результатов школьников, чьи семьи не располагают подобными преимуществами и привилегиями. Тем не менее, выявлены значительные межстрановые различия. Так, из всех стран, принявших участие в исследовании, в Австралии, Канаде, Финляндии и Японии влияние социально-экономического контекста на результаты обучения оказалось не столь значительным, ниже средних показателей по странам ОЭСР; благодаря поддержанию высоких стандартов качества и равенства образования учащиеся продемонстрировали уровень грамотности в математике выше среднего значения по странам ОЭСР. Явные

⁹ Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003. OECD, 2004. P. 340.

¹⁰ Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003. OECD, 2004. P. 340.

признаки социально-экономического неравенства при распределении образовательных возможностей и ограничения доступа к образованию были обнаружены в Бельгии, Германии, Венгрии и Словацкой Республике.

- Высокое качество стандартов общего образования, разделяемое большинством школ в Канаде, Дании, Финляндии, Исландии, Ирландии, Норвегии, Польше и Швеции, позволяет этим странам поддерживать общий уровень грамотности школьников, обучающихся в разных школах, в то время как в Австрии, Бельгии, Германии, Венгрии, Италии, Японии, Нидерландах и Турции различия в уровнях грамотности наблюдаются не только среди учащихся внутри одной школы, но и между школами. Польше удалось преодолеть дифференциацию школ по показателям результативности благодаря преобразованиям, начавшимся в 1999 г., и внедрению более интегрированной системы школьного образования.
- Во многих странах, принявших участие в исследовании, на дифференциацию школ по показателям результативности могут влиять следующие факторы:
 - распределение учащихся по школам в соответствии с их предшествующими образовательными успехами;
 - наличие высокостратифицированной системы образования, основанной на жестких критериях отбора учащихся уже на начальных стадиях обучения, ведущих к неравенству образовательных возможностей;
 - дисбаланс статусных позиций при формировании классов и групп учащихся;
 - недостаточный уровень финансирования;
 - негативный климат обучения.
- Общий уровень образовательных достижений девочек значительно выше показателей, демонстрируемых мальчиками, однако при сопоставлении результатов на уровне отдельно взятой школы результативность девочек, как правило, оказывается значительно ниже результативности мальчиков. В основе подобной гендерной дифференциации лежат различия в образова-

тельных ориентациях и заинтересованности учащихся в изучении областей, выбранных для анализа. Так, в отличие от мальчиков, девочки демонстрируют низкую заинтересованность в изучении математических дисциплин, высокую степень беспокойства и озабоченности относительно процесса получения знаний в области математики и низкий уровень уверенности в себе и в своих математических способностях.

- Интерес среди учащихся к математическим дисциплинам в целом по странам, принявшим участие в исследовании, ниже уровня их заинтересованности в чтении. Около 50% всех опрошенных студентов отметили интерес к получаемым математическим знаниям, тогда как лишь 38% опрошенных указали на то, что им действительно нравится математика. С другой стороны, большинство школьников убеждены в том, что математические знания, которые они получили и которые еще получают в школе, помогут им в будущем.

Основные причины «страновой» дифференциации

Страны, принявшие участие в исследовании, по уровню образовательных достижений в математике, а также чтении, естественных науках, ИКТ и способностей решать повседневные задачи с помощью приобретенных знаний и навыков, можно условно разделить на *лидирующие* и *стремящиеся к лидерству*. Среднее значение, рассчитанное по странам-членам ОЭСР, позволило выделить десять стран, лидирующих по показателям грамотности в 2003 г.: Нидерланды (551 балл), Корея (548 баллов), Финляндия (543 балла), Канада (537 баллов), Япония (536 баллов), Бельгия (535 баллов), Новая Зеландия (526 баллов), Австралия (525 баллов), Швейцария (523 балла) и Франция (520 баллов). Тройка лидеров стран, не входящих в ОЭСР, выглядит следующим образом: Лихтенштейн и Гонконг (Китай) – 540 баллов; Макао (Китай) – 519 баллов. Серединное положение заняли: Российская Федерация (477 балла), Сербия (419 баллов), Уругвай (417 баллов) и Таиланд (405 баллов). Наименьшее значение принадлежит Бразилии – 333 балла, что не намного, но все-

таки ниже показателей Туниса (337 баллов) и Индонезии (334 балла)¹¹.

Расхождение стран в уровнях грамотности обнаруживает проблемы функционирования национальных систем образования, заставляет обратить внимание на причины, препятствующие их развитию и преобразованию в образовательные системы, отвечающие международным требованиям и стандартам, пересмотреть основные положения национальной образовательной политики. Более того, различия, подтверждающиеся с каждым новым этапом PISA, свидетельствуют о «страновой» дифференциации, серьезном отставании одних стран от других с точки зрения грамотности молодого населения и, соответственно, об увеличивающемся между странами экономическом, социальном и культурном разрыве.

Размышляя в категориях программы PISA, можно предположить, что степень открытости образования, или доступность образования широким слоям населения, оказывает значительное влияние не только на темпы развития образования и качество образовательных услуг, но и на результаты обучения, которые демонстрируют школьники в странах-членах и странах-партнерах ОЭСР. Именно поэтому уровень грамотности школьников в математике, чтении, естественных науках, ИКТ и др., и, соответственно, распределение стран в иерархическом порядке по уровням грамотности, являются производными от дифференциации более высокого уровня, характеризующейся открытостью образовательной системы в целом.

Выстраивая уровни грамотности и образовательные достижения учащихся стран-членов и стран-партнеров ОЭСР в иерархической последовательности, программа позволяет взглянуть на мир с точки зрения сложно организованной системы, элементы которой структурированы, находятся во взаимодействии, но при этом не равны друг другу, т. е. дифференцированы по ряду критериев. Элементами в подобной системе стратификации выступают сами страны, дифференцированные, в частности, по степени доступности и открытости системы образования.

Представляется, что доступность образования в целом может зависеть от степени открытости общественной системы, от того, насколько проницаемыми являются социальные перегородки, отделяющие разные слои

населения в национальной системе стратификации. Проницаемость социальных границ достигается за счет процессов социальной мобильности, открывающих возможности свободного перемещения индивидов или социальных групп, способствующих качественному изменению социального статуса. Одним из наиболее эффективных каналов вертикальной социальной мобильности, наряду с каналами экономического (*изменение социального статуса за счет наличия или отсутствия материальной собственности*) и профессионального (*изменение социального статуса за счет получения профессиональной квалификации более высокого уровня*) характера, выступает образование. В различные периоды исторического развития образованию как каналу вертикальной социальной мобильности свойственна различная степень интенсивности, ограничивающая или, напротив, способствующая продвижению индивидов и социальных групп к лучшему социально-экономическому положению.

Помимо неравного доступа к образованию широких слоев населения во многих странах-членах и странах-партнерах ОЭСР усилению «страновой» дифференциации также могут способствовать:

- тип политического режима;
- уровень экономического и социального развития страны;
- характер социальной структуры общества и вид установившейся стратификационной системы;
- открытость общества в контексте процессов социальной мобильности;
- исторические особенности и традиции развития образования;
- характер проводимой образовательной политики;
- вовлеченность национальной системы образования в современные интеграционные процессы и, соответственно, ориентированность системы на модернизацию и реформирование с учетом современных глобализационных тенденций;
- степень социальной напряженности, социальных конфликтов и стремление к достижению социального единства.

Следует отметить, что каждый из перечисленных факторов вносит серьезный вклад в распространение «страновой» дифференциации, воздействует на национальный характер и механизмы формирования образо-

¹¹ Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003. OECD, 2004. P. 346.

вательной политики, что оказывает влияние на эффективность участия стран-членов и стран-партнеров ОЭСР в современных процессах интеграции в сфере образования. Тем не менее, при оценке результатов, демонстрируемых странами в рамках PISA, необходимо учитывать тенденции сохранения национальных традиций образования, а также социально-культурный контекст, обуславливающий характер просвещения и воспитания подрастающего поколения.

Мнение экспертов ОЭСР

Несмотря на имеющиеся методологические недостатки, Программа международной оценки образовательных достижений PISA отражает современное состояние образования в странах, представляющих одну треть территории Земли. За ее результатами следят эксперты из различных международных организаций и институтов, национальные экспертные сообщества, национальные правительства, население. Наблюдать за результатами исследования, использовать и оценивать их оказывается возможным благодаря политике ОЭСР по обеспечению открытого доступа ко всем результатам научно-исследовательских разработок. Открытость результатов, география распространения исследования и интерес со стороны национальных экспертных организаций и национальных правительств привели к тому, что результаты очередного этапа вызвали широкий общественный резонанс как внутри отдельных стран, так и на международном уровне.

Не меньший резонанс в экспертных кругах вызвал доклад главы аналитического департамента Директората по образованию ОЭСР А. Шляйхера – «*Экономика знаний: Почему образование является ключевым элементом успешного развития Европы?*» (*The Economics of Knowledge: Why education is a key for Europe's success?*), в котором он, опираясь на полученные результаты PISA, обрушивается с критикой в адрес стран «старой» Европы, указывая на несоответствие их действий целям Лиссабонской стратегии и, главным образом, ее основной задаче – превратить Европу в «одну из конкурентоспособных и динамично развивающихся экономик знания в мире». Сегодня,

когда происходит переход от промышленного производства к производству информации и знания, наиболее эффективной окажется экономика, производящая больше информации, больше знаний и обеспечивающая свободный доступ к информационным ресурсам наибольшему числу граждан и организаций. В связи с этим крайне важной для стран-членов ЕС оказывается задача переориентации европейской системы образования с целью обеспечить выполнение Лиссабонской повестки дня к 2010 г.

В настоящее время, по мнению А. Шляйхера, Финляндия, Канада и Япония обладают наиболее эффективными системами образования в мире. Успех Финляндии во многом объясняется отказом от централизованного контроля над ресурсами и содержанием образования; смещением интереса в сторону улучшения результатов обучения; разработкой и внедрением универсальных стандартов качества образования; переходом к системе делегирования полномочий и, самое главное, переходом от дискуссий о равенстве в образовании к принятию практических шагов по обеспечению равенства образовательных возможностей. В таких странах, как Франция, Германия, Великобритания, напротив, доступ к образованию широких слоев населения серьезно ограничен, а меры по сокращению неравенства образовательных возможностей, с точки зрения А. Шляйхера, находятся на стадии разработки и теоретического осмысления.

Помимо серьезных классовых различий, проявляющихся в неравном доступе к образованию, Франция, Германия, Великобритания – наиболее влиятельные страны «старой» Европы – начинают испытывать давление со стороны азиатских стран, стремительно развивающихся в последнее время национальные системы высшего образования. «Времена, когда Европе приходилось конкурировать со странами, экономика которых была построена на производстве дешевой продукции за счет использования дешевой и низкоквалифицированной рабочей силы, безвозвратно ушли»¹²; сегодня в таких странах, как Индия и Китай, широкое распространение получает труд высококвалифицированных специалистов, прошедших обучение и профессиональную подготовку как на родине, так и за рубежом, в иностранных вузах.

¹² Lisbon Council Policy Brief. The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success – by Andreas Schleicher (13 March 2006). P. 2.

Еще одним поводом задуматься о дальнейшем пути развития европейской системы образования стало для А. Шляйхера то обстоятельство, что из 20 лучших университетов мира лишь два – Оксфорд и Кембридж – находятся в Европе и, более того, они не являются лидерами (первое место принадлежит Гарварду (США))¹³.

В складывающихся условиях, считает А. Шляйхер, странам ЕС необходимо сохранять лидерство главным образом за счет внедрения более гибкой системы образования, повышения качества и эффективности образования, а также за счет обеспечения более широкого доступа к образованию и сбалансированных образовательных возможностей. А. Шляйхер предлагает ряд рекомендаций, выполнение которых позволит повысить конкурентоспособность образования в Европе:

- создать и поддерживать систему разнообразных образовательных институтов, устойчивых в своем развитии, предлагающих качественные образовательные услуги, несущих ответственность за результаты обучения и свободных в выборе образовательных стратегий, отвечающих современным требованиям рынка образовательных услуг;
- убедиться в том, что меры по совершенствованию систем высшего образования в странах ЕС принимаются с целью обеспечения доступности, качества и равенства;
- осуществлять политику в области финансирования высшего образования и материальной поддержки студентов, стимулирующую государственные и частные инвестиции в эту отрасль экономики;
- поддерживать университеты в их стремлении развиваться в соответствии с современными требованиями рынка труда и рынка образовательных услуг, а также тенденциями развития промышленного производства;
- обеспечить условия, в которых руководство и управление университетами

отражает более широкий круг интересов, нежели интересы академического сообщества.

По мнению А. Шляйхера, очередной этап международного сопоставительного исследования PISA-2003, с одной стороны, обозначил наиболее острые проблемы в сфере образования в Европе, а с другой – продемонстрировал примеры успешного преодоления этих же проблем в таких разных по экономическому и социально-культурному контексту странах, как Финляндия, Канада и Япония. Данный опыт может быть положен в основу совершенствования образовательной политики в Европе. «Развитие образования и формирование профессиональных навыков должны стать основной достижения основных стратегических целей Лиссабонской повестки дня... Успех будет сопровождать тех граждан и те страны, которые способны быстро адаптироваться к меняющимся условиям, стойко переносить трудности переходного периода и тех, кто открыт изменениям и дальнейшему развитию»¹⁴.

В феврале 2006 г. на заседании 77-й сессии Комитета ОЭСР по образованию обсуждались вопросы о дальнейшем совершенствовании методологической базы Программы международной оценки образовательных достижений PISA, о концептуальной разработке очередного этапа программы – PISA-2006, о новых направлениях анализа получаемых результатов и возможностях их практического применения. В ходе работы эксперты единогласно приняли решение об усилении практической составляющей результатов программы. По общему мнению экспертов, уровень разработанности программы на сегодняшний день позволяет задуматься над тем, каким практическим значением обладают результаты программы для совершенствования образовательной политики в странах-членах и странах-партнерах ОЭСР.

В рамках данной статьи были высказаны предположения, подтвердить или опровергнуть которые смогут результаты очередного этапа программы PISA-2006.

¹³ Цит. по: Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University.

¹⁴ Lisbon Council Policy Brief. The economics of knowledge: Why education is key for Europe's success – by Andreas Schleicher (13 March 2006). P. 16.