

АНАЛИТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ

Образовательные реформы для повышения экономической конкурентоспособности*

П. Салберг

Салберг Паси – ведущий специалист по образованию, Европейский фонд профессиональной подготовки (ETF)

Ключевые слова: экономическая конкурентоспособность, образовательные реформы, образовательные изменения, обучение, преподавание

Key words: economic competitiveness, education reform, educational change, learning, teaching

В результате глобализации возросла конкуренция как в отдельных странах, так и между странами и регионами. Экономическая конкурентоспособность обычно рассматривается как эффективный показатель уровня экономического процветания страны. Большинство недавних крупномасштабных образовательных реформ обосновывались срочной необходимостью повысить производительность труда и содействовать экономическому развитию и росту через расширение доступа к образованию и повышение его качества. Широко разделяемый тезис заключается в том, что для повышения экономической конкурентоспособности страны граждане должны приобретать знания, навыки и установки, необходимые для гражданского успеха и развития общества, основанного на знаниях. В статье доказывается, что действия, которые следует осуществлять школам для повышения экономической конкурентоспособности, как правило, противоречат общепринятым представлениям о глобальных образовательных реформах. Опыт многих стран показывает, что, например, возрастающая стандартизация преподавания и обучения может иметь противоположный ожидаемому эффект для повышения экономической конкурентоспособности. Вывод состоит в том, что для усиления экономической конкурентоспособности необходимы не конкуренция между образовательными системами, школами и учащимися, а построение социальных сетей (networking), более тесное сотрудничество и открытый обмен идеями на всех уровнях. Ключевыми характеристиками образовательных реформ, содействующими конкурентоспособности, являются повышение гибкости, креативности образовательных систем и готовность рисковать.

Текст П. Салберг «Образовательные реформы для повышения экономической конкурентоспособности» впервые был опубликован на английском языке: Salberg P. (2006). Education Reform for Raising Economic Competitiveness // Journal of Educational Change. 7:259-287. DOI 10.1007/s10833-005-4884-6

© Springer 2006

Все права защищены

© 2009 Государственный университет – Высшая школа экономики для русского издания. Публикуется с разрешения автора и издателя. Государственный университет – Высшая школа экономики несет ответственность за качество перевода на русский язык и его соответствие оригиналу

Введение

В результате глобализации возросла конкуренция между не только мировыми экономиками, но и отдельными образовательными системами, а также внутри них. Политика и стратегия управления, задающие направление образовательных реформ, были адаптированы к новым реалиям путем создания структур, позволяющих проводить оценку, сопоставление и ранжирование деятельности образовательных систем на национальном и региональном уровнях. Сегодня благодаря постоянному потоку информации и гармонизации образовательных

политик путем распространения глобальной практики обмена лучшим опытом в сфере образования образовательные реформы в различных странах основаны на схожих предположениях, ценностях и характеристиках.

В исследовательской литературе подтверждается ценность инвестиций в образование (Schwere, 2004). Данные показывают, что уровень как начального, так и среднего образования оказывает значительное влияние на экономическое развитие и рост. Данное исследование рассматривает людей как носителей человеческого капитала и демонстрирует, каким образом инвестиции в знания, умения

* Перевод с английского Е.М. Горбуновой, Я.А. Вазяковой, под ред. Т.А. Мешковой.

и здоровье обеспечивают экономическую отдачу в будущем через увеличение производительности труда (Bils & Klenow, 2000; Cohen & Soto, 2001; Hanushek & Kimko, 2000; Krueger & Lindahl, 2000). Более того, более качественное образование способствует повышению среднего уровня заработной платы и производительности труда и снижает вероятность возникновения социальных проблем, которые, в свою очередь, негативно сказываются на экономическом развитии.

Научная база образовательных изменений, являющаяся основой текущих образовательных реформ практически во всех образовательных системах, значительно расширилась за последние три десятилетия (Carnoy, 1999; Fullan, 2005; Hargreaves, Earl, Shawn & Manning, 2001). Согласно Харгривс и Гудсон (Hargreaves and Goodson, 2006), образовательные реформы развивались в три последовательных этапа. Первый этап – период *оптимизма и инноваций* (до конца 1970-х гг.). Это был период увеличения числа учащихся и экономического роста, что способствовало появлению оптимизма относительно развития свободы личности и технологического роста через образование. Образовательные реформы были основаны на крупномасштабных изменениях учебных программ, повышении профессиональной автономии преподавателей и развитии инноваций, инициированных школами. Росту оптимизма и ожиданий от инновационных нововведений способствовал тот факт, что студенчество было относительно гомогенно, а учащиеся со специфическими образовательными потребностями обучались в специализированных учреждениях. Второй этап – период *сложности и противоречий* (конец 1970-х – середина 1990-х гг.). Образовательные реформы были связаны прежде всего с усилением внешнего контроля над школами, преподавателями и учащимися посредством инспекций и оценивания, что привело к возрастанию регулирования в школах и снижению автономии учителей. Однако неолиберальное движение повысило свободу выбора в образовании. Студенческое сообщество становится более разнородным, тем самым выявляя необходимость создания механизмов включения и смещая акценты на образование для всех. Третий этап – период *стандартизации и маркетизации* (с середины 1990-х гг. по настоящее время). Образовательные реформы разрабатывались на основе централизованно выработанных учебных планов и программ,

стандартов обучения и оценки, регулярно подвергавшихся мониторингу с помощью сложной системы оценивания и тестирования, а также в условиях возросшей конкуренции между школами. Таким образом, учителя теряли профессиональную автономию и процесс обучения был сведен к успешному выполнению стандартизированных тестов.

Многие страны реформируют образовательные системы с целью обеспечения своих граждан знаниями и навыками, которые позволят им быть активно включенными в демократические общества и динамичные экономики, основанные на знаниях (OECD, 2000; Riley, 2004). Фундаментальным требованием для этого является обладание каждым гражданином необходимыми знаниями и навыками в сфере языковой и математической грамотности, а также информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Вместо того чтобы уделять приоритетное внимание стандартизированному знанию содержания и отработке рутинных навыков, многие развитые образовательные системы фокусируются на гибкости, креативности и навыках принятия решений с помощью современных методов обучения, таких, как кооперативное (совместное) обучение, использование многосторонних кластеров, сетевых сообществ и ИКТ. Учитывая имеющиеся на сегодняшний день теоретические разработки и данные в области образовательных изменений, можно предположить, что текущие попытки образовательного развития не принесут ожидаемых результатов (Sarason, 1990). Так, широко распространенный подход, заключающийся в усилении давления на преподавателей и учащихся с целью повышения качества и эффективности образования, не подтвердил свою обоснованность и устойчивость (Fullan, 2005; Hargreaves & Fink, 2005). В ответ на чрезмерное внимание к преподаванию и обучению, основанному на знаниях (*knowledge-based teaching and learning*), **министерства Китая, Японии, Сингапура** и стран Европейского союза разрабатывают более гибкие формы учебных программ, внедряя новые формы оценки и отчетности и поощряя преподавателей к совместной работе с целью поиска альтернативных подходов, содействующих освоению необходимых знаний и навыков, требуемых экономиками знаний. При этом в фокусе образовательных реформ оказываются не отдельные образовательные институты, а школьные кластеры и сообщества. Эта практика основана на идее взаимодопол-

няемости и сотрудничества между членами кластера. Кластеризация и создание социальных сетей (networking) оказываются основными факторами повышения экономической конкурентоспособности.

Экономическая конкурентоспособность является ключевым показателем экономического развития и роста. В экономиках, основанных на знаниях, ожидания от образования, прежде всего компетенции, ожидаемые от образованных и подготовленных людей, за последние два десятилетия претерпели значительные изменения. Например, главный исполнительный директор компании Microsoft Билл Гейтс (Bill Gates, 2005) утверждает, что «готовить рабочую силу для завтрашнего дня в сегодняшних школах – это все равно, что обучать детей работать на современных компьютерах с помощью системы 50-летней давности. Сегодня такие инструменты не работают». Таким образом, крупные бизнесмены, политики и специалисты в сфере образования ищут способы повышения экономической конкурентоспособности и, следовательно, экономического роста. Такие рыночные ценности, как производительность труда, эффективность, ответственность и конкурентоспособность, активно встраиваются в глобальные образовательные реформы. Такой подход основан на предположении, что качество образования может быть улучшено в соответствии с логикой роста показателей деятельности рыночной экономики, суть которой – максимальная открытость для конкуренции и свобода выбора. В результате стандартизация и как следствие ответственность и отчетность были предложены в качестве средств повышения качества и эффективности обучения и преподавания в большинстве школьных систем. Идея маркетинга образования находилась в центре глобальных образовательных реформ с начала 1990-х гг. (Apple, 2001). В этой статье я делаю предположение, что большинство образовательных реформ схожи между собой из-за того, что образовательная политика различных стран сталкивается с общими вызовами, обусловленными развитием сетевого общества и экономики, основанной на знаниях. Мой аргумент состоит в том, что образовательные требования развития демократических обществ и повышения экономической конкурентоспособности часто противоречат изменениям, заложенным в этих глобальных образовательных реформах.

Глобальное движение образовательных реформ

Глобализация – это культурный парадокс: она одновременно объединяет и разделяет людей и культуры. Она объединяет национальные образовательные политики путем их интеграции в более широкие, глобальные тенденции. Из-за того что проблемы и вызовы схожи для различных образовательных систем, решения и повестка дня образовательных реформ также сближаются. Благодаря международной сравнительной оценке эффективности (бенчмаркингу) образовательных реформ, общим индикаторам измерения и сопоставления достижений учащихся отличительные характеристики различных образовательных систем становятся более очевидными. Например, в рамках Программы международной оценки образовательных достижений учащихся (PISA), реализуемой ОЭСР, были использованы экспертные оценки для анализа ситуации в странах и выработки способов модернизации их образовательной политики.

Глобализация также способствовала усилению международного сотрудничества, обмена идеями и опытом образовательной политики между образовательными системами (Carrou, 1999; Steiner-Khamsi, 2004). Анализ развития образовательных реформ на глобальном уровне стал общей практикой во многих министерствах образования, агентствах по развитию и органах региональной администрации. Следовательно, мировые системы образования неизбежно характеризуются общностью базовых ценностей, функций и структур. Вопрос заключается в том, действительно ли более интенсивное сотрудничество между экспертами по образовательной политике и педагогами, и особенно сравнительный анализ эффективности образовательных систем на основе согласованных индикаторов, а также обмена опытом образовательной политики, содействует развитию общих подходов к реформированию образования во всем мире (Riley & Torrance, 2003).

Хотя развитие образовательных систем носит глобальный характер, мы не располагаем актуальным и надежным сравнительным анализом того, каким образом разрабатываются и внедряются образовательные реформы в различных странах. Однако анализ профессиональной литературы показывает смещение акцента со структурных реформ на повышение качества и релевантности образования (Hargreaves & Goodson, 2006; Sahlberg, 2004).

В то же время благодаря таким глобальным декларациям, как Цели развития тысячелетия и программа «Образование для всех», были приложены значительные усилия для обеспечения всеобщего базового школьного образования, расширения доступа к среднему образованию и повышения его релевантности (World Bank, 2005). Как следствие общемировыми приоритетами образовательных реформ становятся развитие учебных программ, оценка учащихся и преподавателей, интеграция информационных и коммуникационных технологий в процессы обучения и преподавания, а также обучение базовым компетенциям, таким, как навыки чтения и письма, математическая и научная грамотность (Hargreaves et al., 2001; Sacks, 2000).

Образовательные реформы сегодня находятся под влиянием научно-исследовательских разработок в англосаксонских странах. Благодаря интеллектуальному обмену и технической поддержке, которая часто осуществляется экспертами из других стран, знание об образовательных изменениях широко экспортируется в страны с переходной экономикой и в развивающиеся регионы мира (Steiner-Khamsi, 2004). Харгривс и его исследовательская группа (Hargreaves et al., 2001) представили полезное обобщение глобальных образовательных реформ, которое они назвали «новым ортодоксальным подходом к образовательным реформам» («a new education reform orthodoxy»). Они представляют логику и эволюцию образовательных реформ как адаптацию странами своих образовательных систем к новым экономическим реалиям и социальным вызовам. В данной статье я называю это новую политику реформирования образования глобальным движением образовательных реформ.

Можно выделить три источника возникновения глобального движения образовательных реформ. Первый источник – новая парадигма обучения, ставшая доминирующей в 1980-е гг. Появление когнитивных и конструктивистских подходов к обучению в значительной степени сместило фокус образовательных реформ с преподавания на обучение (Brooks & Brooks, 1993; Littky & Grabelle, 2004; Marzano, Pickering & Pollock, 2001). Согласно этой парадигме гораздо более важными результатами обучения являются навыки концептуального понимания, принятия решений, эмоциональные и интеллектуальные способности, навыки межличностного общения, нежели запоминание фактов или овладение ненужными навыками. В то же время овладение математической грамотностью и навыками чтения также стало одной из основ-

ных целей образовательных реформ. Второй источник – общественный спрос на гарантированное эффективное всеобщее школьное образование. Механизмы социального включения в образовательный процесс и внедрение общих стандартов обучения для всех были предложены как средства обеспечения идеального всеобщего образования (Peters, 2004). Третий источник – развитие ответственности и отчетности в образовании (accountability movement in education), сопровождавшееся глобальной тенденцией децентрализации сектора государственных услуг. Стремление сделать школы и учителей ответственными за свою работу привело к внедрению образовательных стандартов, индикаторов и систем сравнительной оценки преподавания и обучения, унифицированных инструментов тестирования и установленных учебных программ. В результате там, где показатели успешности деятельности школ и качества образования были тесно связаны с процессом аккредитации, продвижения и финансирования, возникли различные формы ответственности и отчетности (Porham, 2004).

Глобальное движение образовательных реформ оказало существенное влияние на процесс преподавания и обучения в школах. Благодаря многообещающим возможностям существенного повышения эффективности и качества образования парадигма была широко принята в качестве базовой идеологии изменений как на политическом, так и на профессиональном уровне. Таблица 1 описывает некоторые последствия, вызываемые глобальным движением образовательных реформ в школах, прежде всего для процессов преподавания и обучения (Hargreaves et al., 2001; Sahlberg, 2004).

В рамках глобального движения образовательных реформ выдвинут ряд новых фундаментальных подходов к преподаванию и организации управления образованием, заданы три основных направления повышения качества, равенства и эффективности образования: приоритетность обучения, нацеленность на высокие показатели образовательных достижений для всех учащихся и оценка как неотъемлемая часть процесса преподавания и обучения. Наиболее важным является то, что глобальное движение образовательных реформ смещает акцент с того, чему преподаватели должны учить, на то, что учащиеся должны знать и уметь делать. Таким образом, оно задает необходимость понимания учебного процесса как определения смыслов и построения понимания, а не перечисления фактов и отдельных

Таблица 1. *Последствия глобального движения образовательных реформ для преподавания и обучения*

Пункт глобального движения образовательных реформ	Описание	Влияние на преподавание и обучение
Более глубокое обучение	Смещение фокуса преподавания с подхода, основанного на представлении и перечислении, на конструктивистский подход к обучению, ориентированный на учащегося и нацеленный на концептуальное понимание, решение проблем, развитие интеллектуальных способностей и навыков межличностного взаимодействия	Преподавателям необходимы более глубокое понимание процесса обучения и лучшие педагогические навыки с целью планирования учебного процесса и организации преподавания альтернативными способами. Учащимся нужно лучше понимать особенности их собственных умственных процессов
Литературная и математическая грамотность	Освоение базовых навыков чтения, письма и математики – первичная цель образования, применимая ко всем ученикам	Учащиеся будут больше времени посвящать базовым знаниям и навыкам, более глубоко изучать предметно-специализированные вопросы и меньше внимания уделять междисциплинарному обучению
Более высокие ожидания через внедрение стандартов	Более высокие ожидания часто выражаются в стандартах, описывающих, что учащиеся должны знать и уметь делать по окончании определенных этапов обучения. Эти ожидания могут также включать стандарты преподавания, оценивания, организации школ и образования в целом	Преподавание будет сфокусировано на достижении заданных целей, основанных на уровне успеваемости учащихся. Учащиеся будут точно знать, чему они должны научиться, и, таким образом, смогут сконцентрироваться на достижении этих конкретных целей обучения
Установленные (стандартизированные) учебные программы	Учебные программы заданы заранее и централизованы или как минимум стандартизированы в рамках регионов, что обеспечивает общее последовательное описание того, чему должна обучать каждая школа и что все учащиеся должны знать и уметь делать	Преподавание основывается преимущественно на установленных учебных программах и соответствующих учебниках. Таким образом, оно становится более стандартизированным в отношении структуры и используемых методов. Наблюдается тенденция к традиционному формальному обучению
Унифицированные инструменты оценивания и тестирования	Оценивание и тестирование напрямую связаны с установленными учебными программами, образовательными стандартами и индикаторами, помогая преподавателям сфокусироваться на высоких показателях успеваемости для всех учащихся	Когда оценивание напрямую связано со стандартами, возникает опасность того, что основной задачей учителя станет «натаскивание» на тесты, а не достижение глубинного понимания предметов учащимися. Учащиеся понимают, что успех определяется оценками, полученными на тестировании, и соответствующим образом строят свое образовательное поведение
Ответственность и подотчетность	Ответственность и подотчетность, показатели успешности работы школ и качества преподавания тесно связаны с процессом инспектирования, продвижением и в некоторых случаях финансированием и поощрением (или взысканием)	Преподавание направлено на достижение высоких показателей стандартизированных тестов, что, как правило, ведет к преподаванию, ориентированному на учителя, и мотивирует учащихся к механическому заучиванию наизусть. Креативность и принятие рисков не поощряются

компонентов знания (Brooks & Brooks, 1993; Marzano et al., 2001; Sarason, 2004). Важный акцент делается на овладении всеми учащимися навыками чтения, письма, математической и научной грамотностью, что достигается с помощью определения четких целей обучения для учащихся и преподавателей. Вместе с тем введение общих учебных программ позволяет обеспечить всех учащихся независимо от конкретной школы или учителя соответствующей учебной инфраструктурой и оборудованием. Такая образовательная среда даст возможность овладеть навыками решения проблем, критического мышления и кооперативного (совместного) обучения. Типы «углубленного обучения» в большей степени, чем традиционные модели обучения, соответствуют требованиям развития экономики, основанной на знаниях, и сетевого общества (Joyce & Showers, 1995). Новые и альтернативные формы оценивания, связанные с образовательными целями, помогают и учителям, и обучающимся распределить свои усилия таким образом, чтобы достичь предполагаемых целей в результате школьного образования. Оценивание становится неотъемлемой частью процесса обучения, где используется множество подходов, таких, как оценка показателей обучения, портфолио и самооценка.

Влияние глобального движения образовательных реформ на образовательные системы становится особенно интересным, если мы проанализируем его в свете ожиданий экономического развития и экономического роста. Так, Европейский союз признает, что регион столкнулся с существенными проблемами, вызванными глобализацией и развитием экономики, основанной на знаниях. В качестве ответа на этот вызов ЕС принял решение о том, что к 2010 г. он «станет наиболее конкурентоспособной и динамичной экономикой знаний в мире, способной поддерживать устойчивый экономический рост, обеспечивая большее количество и более высокое качество рабочих мест, а также более высокий уровень социальной сплоченности» (European Commission, 2002). Такие цели требуют радикальной трансформации европейской экономики и инновационной программы модернизации образовательных систем. Схожие задачи повышения экономической конкурентоспособности и экономического роста были поставлены перед органами управления образованием в США, Азии и ряде стран с переходной экономикой (например, Porter, Schwab, Sala-i-Martin & Lopez-Claros, 2004).

Экономическая конкурентоспособность и образование

Развитие образования для экономики, основанной на знаниях, стало модной фразой в рамках дискурса по образовательной политике как в развитых странах и странах с переходной экономикой, так и в развивающихся странах. Однако оно редко бывает трансформировано в операциональные стратегии, программы реформирования образовательных систем или программы повышения квалификации преподавателей. Как правило, образовательные реформы, направленные на развитие экономики знаний, делают акцент на развитии базовых знаний – грамотности в области математики и науки, инфокоммуникационных технологий, навыков межличностного взаимодействия. Кроме того, успешная «знаниевая» экономика требует развитой системы среднего и высшего образования, способной содействовать повышению производительности труда, развитию исследований и инноваций (Anon, 2004; World Bank, 2005). Многие образовательные реформы, направленные на усиление экономической конкурентоспособности экономик знаний, приобретают форму централизованно управляемых структурных и программных директив. В редких случаях такие реформы напрямую связаны с тем, чем занимаются преподаватели и учащиеся в школах и классах.

Успешные экономики конкурируют на основе высокого качества, а не только низкой цены. Высокое качество гарантируется высококвалифицированным и образованным персоналом и гибкими возможностями для обучения в течение всей жизни, доступными для всех граждан. Наиболее часто встречающаяся общая идея повышения экономической конкурентоспособности состоит в том, чтобы обеспечить людей навыками и установками, необходимыми для экономического и гражданского успеха в экономике, которая все в большей степени основывается на знаниях (Hargreaves, 2003; Schweke, 2004). Эта риторика часто встроена в стратегии и политические меры, призванные показать связь между экономической конкурентоспособностью и развитием образования. В рамках глобальных образовательных реформ трудно найти ответ на вопрос, который задают многие учителя: «Что мы должны делать в школах по-другому, чтобы эффективно содействовать повышению экономической конку-

рентоспособности и экономического роста?» Чтобы ответить на него, необходимо сначала уточнить, что означает экономическая конкурентоспособность.

Конкурентоспособность основана на определяющих факторах (детерминантах) комплексного процесса экономического роста и развития. Когда сравниваются уровни конкурентоспособности различных экономик, на основании субиндексов конструируется набор институтов, политик и структур, с помощью которого пытаются оценить гетерогенность различных стран. Индекс конкурентоспособности экономического роста (**Economic Growth Competitiveness Index**) строится на основании трех центральных факторов (Porter et al., 2004):

- Экономический рост может быть проанализирован в макроэкономических показателях, показателях качества государственных институтов и развития технологии.
- Технологическое превосходство является основным источником экономического роста, однако его причины могут быть различными для стран.
- Важность тех или иных детерминант экономической конкурентоспособности варьирует для центральных стран-инно-

ваторов и стран, не являющихся ключевыми участниками инновационного процесса.

На основании этих широко используемых факторов экономической конкурентоспособности и индикаторов развития «знаниевой» экономики для объяснения экономического роста были выбраны три ключевые области:

- образование и профессиональная подготовка (человеческий капитал);
- использование информационных и коммуникационных технологий;
- инновации и технологическая адаптация (Chen & Dahlman, 2004; Porter et al., 2004).

Образовательные реформы могут быть классифицированы различными способами. Используя три упомянутые выше области и объединив их со структурным, качественным и финансовым измерениями образовательных реформ, мы получим более конкретное описание принципов и действий для школ и учителей. *Таблица 2* описывает, каким образом три измерения образовательных реформ влияют на факторы повышения экономической конкурентоспособности (см. Sahlberg, 2004).

Правительства должны играть основную роль, предлагая и гарантируя хорошее обра-

Таблица 2. Измерения образовательных реформ, влияющие на уровень экономической конкурентоспособности

Измерения образовательных реформ	Факторы экономической конкурентоспособности и их применение к образованию		
	Человеческий капитал (образование и профессиональная подготовка)	Использование информационных и коммуникационных технологий	Инновации и технологическая адаптация
Реструктуризация и адаптация	Показатели приема и участия. Доступность и мобильность. Длительность обучения в школе	Количество компьютеров на одного студента. ИКТ в учебных программах. Гибкость и выбор	Партнерства школа – бизнес. Инвестиции в высшее образование
Качество	Академическое знание. Грамотность чтения. Математическая грамотность. Научная грамотность. Метакогнитивные и межличностные навыки	Готовность учителей использовать ИКТ в преподавании. Инфраструктура ИКТ в школах. Политические меры для оценивания	Использование различных методов обучения. Фокус как на индивидуальном, так и групповом обучении. Креативность и принятие рисков
Финансирование, инфраструктура и управление	Затраты на образование. Обучение в течение всей жизни. Децентрализация и распределенная ответственность и подотчетность	Система управления информацией. Инвестиции в инфраструктуру	Повышение расходов на высшее образование. Повышение уровня финансирования НИОКР

зование, адекватно отвечающее требованиям экономической конкурентоспособности. Однако оказалось непросто трансформировать это понимание ключевой роли образования в конкретные действия и программы, которые привели бы к улучшению качества человеческого капитала и, следовательно, содействовали социальному и экономическому прогрессу. Как видно из *Таблицы 2*, есть ряд аспектов экономической конкурентоспособности, связанных напрямую с процессом преподавания и обучения в школах. Я выделил четыре ключевых условия соответствия преподавания требованиям экономики знаний. К ним относятся переосмысление инноваций, пересмотр понятия знания, фокус на навыках межличностного взаимодействия и усиление воли и навыков к обучению.

Переосмысление инноваций

Жизнь и работа в мире инноваций требуют от граждан новых фундаментальных установок, знаний и навыков. Технологическая адаптация и инновации были основными двигателями экономического роста в развитых странах со Второй мировой войны и являются важными факторами во многих развивающихся странах (Chen & Dahlman, 2004). Следовательно, для того чтобы быть способными успешно содействовать развитию инноваций в экономике знаний, преподаватели и учащиеся должны уметь работать с инновациями и учиться на них. Инновации, связанные с экономическим развитием, обладают тремя характеристиками, которые справедливы и для образовательных реформ (Aubert, 2004). **Во-первых, инновационный процесс нелинеен.** Это значит, что желающий работать в инновационной среде должен иметь такой склад ума, который позволит ему определять и понимать нелинейные, системные процессы. Преподавание и обучение традиционно концептуализировались как линейные, детерминистские процедуры. Таким образом, для того чтобы образование отвечало потребностям дальнейшей работы с инновациями, необходимо переосмысление преподавания и обучения как нелинейных, недетерминистских и комплексных процессов. С точки зрения повышения профессиональной квалификации преподавателей и улучшения работы школ это означает анализ и развитие педагогических концепций и взглядов, а также модернизацию существующей базы знаний, связанной с преподаванием и обучением. Во время разработки образовательной политики и учебных программ больше внимания следует уделять тому, как

учиться и каким образом понять процесс, т.е. познавательным способностям на метауровне. Во-вторых, инновация – это чаще всего коллективный процесс, создаваемый и поддерживаемый группой людей, а не одним изобретателем. В этом смысле инновация требует обмена знаниями и взаимодополняемости навыков более чем от одного человека. С целью продвижения таких коллективных и креативных качеств образование на всех уровнях должно фокусироваться на обучении тому, как учиться и продуктивно работать вместе с другими людьми, например в рамках кооперативного обучения. В-третьих, инновация – органическое единство, которое должно рассматриваться с системной точки зрения. Инновационный процесс может быть охарактеризован как комплексный и даже хаотичный процесс самоорганизации (Fullan, 2005; Littky & Grabelle, 2004). Это означает, что знания и навыки, связанные с развитием инноваций, приобретаются в процессе активного созидания, а не прямого следования инструкциям и приспособления. Следовательно, процессы преподавания и обучения в школах должны рассматриваться как системные, опирающиеся на принципы активного участия, социального взаимодействия и рефлексии (социального конструктивизма).

Новая концепция знания

Мы можем понимать человеческий капитал как количество образованных и квалифицированных граждан. Знание играет ключевую роль в увеличении человеческого капитала. Человеческий капитал – один из основных двигателей экономической конкурентоспособности. Для экономического прогресса и социальных изменений важно не то, что индивиды умеют или не умеют делать, а то, насколько развиты у них навыки приобретать, использовать, распространять и создавать знание. Формальное образование, в особенности на уровнях, предшествующих высшему, критиковали за использование устаревшей концепции знания. Традиционно концепция знания была основана на позитивистском научном подходе. Знание рассматривалось как цель, а процесс создания знания – как линейный, кумулятивный процесс. Другими словами, идеальное знание понимали как статическое, вечное и свободное от субъективных ценностей и интерпретаций. Благодаря научным прорывам и возникновению новых парадигм в экономике, математике, естественных науках, нейронауках, когнитивистике и информационных технологиях знание сейчас понимается по-другому – как относительное

и различное с точки зрения интерпретаций. Оно создается в рамках многочисленных процессов, включая герменевтические и субъективные «научные» методы. Такой парадигмальный сдвиг создал новый вызов для образования. Процессы преподавания и обучения в школах должны фокусироваться не только на передаче информации, но и на создании и трансформации знания, которые являются фундаментальными процессами в инновационно- и наукоёмких обществах. Однако, участвуя в глобальном движении образовательных реформ, многие страны двигаются в противоположном направлении: ценность придается традиционному знанию в выбранных ключевых предметных областях, которое может быть воспроизведено в виде тестов с использованием интеллектуальных процессов низкого уровня.

Фокус на навыках межличностного взаимодействия и изменение габитуса сознания

Успех в трудовой деятельности требует от работников и менеджеров знаний и навыков, отличных от тех, которые требовались ранее. Деятельность в инновационной среде, в условиях постоянного роста знания требует изменения представлений об образовании и школьном обучении. Деятельность и изобретения отдельных людей только задали направление для развития коллективного интеллекта, обмена знаниями и командного способа решения проблем (Reich, 2001; Hargreaves, 2003). Интересно, что успешные экономики основаны на стратегических альянсах, а не на чистой конкуренции за рынки и клиентов. Действительно, экономическая конкурентоспособность требует большего внимания к развитию навыков межличностного взаимодействия в процессе обучения. Формулируя более точно, габитусы сознания и социальные навыки, необходимые для эффективных групповых процессов, будь то в трудовой или образовательной деятельности, становятся более важными в школах тех стран, которые действительно придают большое значение обеспечению экономической конкурентоспособности и устойчивого развития. Создание эффективно работающей команды и управление ею, решение проблем и постоянное обучение в школах и на рабочих местах требуют того, что называется эмоциональным интеллектом (emotional intelligence). Согласно Големану (Goleman, 1998), эмоциональный интеллект дополняет когнитивный интеллект и значительно повышает производительность труда и качество личных отношений.

Однако в рамках глобального движения образовательных реформ развитию эмоционального интеллекта, навыкам межличностного взаимодействия учащихся и их манере мышления уделяется незначительное внимание.

Усиление воли и навыков обучения

Одной из типичных характеристик любой школьной системы является то, что по мере продвижения учащихся от начальной к средней школе и затем к старшим классам их интерес к обучению снижается (Sarason, 1990). Обучение в течение всей жизни предполагает, что учащиеся должны покидать школу с желанием узнать больше о самих себе, других людях и об окружающем мире. Общество, основанное на знаниях, – это постоянно обучающееся общество, где экономическое развитие и конкурентоспособность зависят от воли и желания работников продолжать дальнейшее обучение самостоятельно и в контакте с другими людьми. Повышенное внимание к стандартам и механизмам отчетности привело многие страны к управлению процессом преподавания и обучения на микроуровне, что, в свою очередь, негативно повлияло на автономию учителей и их условия работы и снизило значимость обучения в глазах учащихся.

Поскольку макроэкономические тенденции, качество государственных институтов и технологическое развитие сильно различаются между странами, сложно предложить универсальный подход к образовательным реформам, который привел бы, в частности, к повышению экономического роста и конкурентоспособности. Очевидно, что наиболее успешными являются специфические стратегии, учитывающие страновые ограничения для экономического роста (Schweke, 2004). Действительно, разработчикам образовательной политики следует быть очень осторожными, не делать поспешных выводов о возможности использования опыта других стран при планировании и разработке образовательных реформ в своей стране с целью усиления экономической конкурентоспособности и поддержки устойчивого экономического роста.

Так, если страна не входит в число так называемых центральных стран с точки зрения развития инноваций (см. Porter et al., 2004), представляется важным сначала подготовить образовательную систему для использования в дальнейшем инноваций, разработанных в странах инновационного развития. В странах с высоким уровнем инновационной и технологической культуры важно предоставить доста-

точную автономию преподавателям в школах и университетах для поддержания креативной и открытой атмосферы обучения. Конкуренентоспособным предприятиям нужны в первую очередь креативные индивиды, способные и готовые принимать риски и использовать навыки как для индивидуальной, так и для командной деятельности.

Выводы для школ

Система преподавания в школах подвергается влиянию со стороны двух сил, чаще противоречащих друг другу, чем взаимодополняющих. Первая сила – глобальное движение образовательных реформ, делающее акцент на такие инструменты повышения качества образования, как развитие базовых знаний и навыков в ряде ключевых предметных областей, создание общих стандартов преподавания и обучения, системы измерения знания и усиления ответственности за результаты, в особенности на уровне школ. Вторая сила – усиливающиеся внешние ожидания того, что школы должны играть большую роль в развитии экономики и конкурентоспособности стран. Находящиеся между этими двумя силами преподаватели и учащиеся часто приходят к выводу о сложности и бесполезности реагирования на эти противоречащие друг другу внешние давления (Hargreaves & Goodson, 2006).

Прояснить противоречие поможет анализ конкретных последствий действия каждой из указанных сил. С целью достижения большей ясности возьмем по одному примеру из каждого уровня: системного уровня, уровня школ и уровня классов. Выше я утверждал, что развитие экономической конкурентоспособности требует помимо прочего гибкости, креативности и принятия рисков. Гибкость важна на уровне образовательных систем, т.е. на системном уровне. Это относится не только к предоставлению возможности получить образование, профессиональную подготовку для членов общества всех возрастов, но и к гибкости образовательных программ, организации работы в школах, использованию различных инструментов преподавания и обучения, а также различных схем отчетности о достигнутом результате и прогрессе. Креативность становится важным принципом на уровне школ. Следовательно, преподаватели, являющиеся катализаторами обучения в обществе, основанном на знаниях, должны поощряться и быть мотивированы к созданию на рабочих местах и в классах своего рода креативных обучающих организаций,

открытых для новых идей и подходов. Наконец, принятие рисков должно поощряться в рамках каждодневного обучения в школах. Не существует креативности в школах без гибкости образовательных систем и без способности принятия рисков при разработке новой идеи или проведении экспериментов в рамках незнакомой практики, рисков неудач или возможности показаться глупым, когда делаешь что-то новое, без способности не принимать неудачи близко к сердцу и без готовности ответить, а не просто обидеться на критические замечания и т.д. (Hargreaves, 2003).

Глобальное движение образовательных реформ способствует также стандартизации образования, большей ответственности за результаты в школах и обучению для достижения измеримых результатов. Стандартизация стала общей стратегией изменения на уровне образовательных систем. Стандарты преподавания, обучения, разработки учебных программ и оценивания были введены во многих образовательных системах как средство обеспечения унифицированной «поставки» образовательных услуг всем гражданам (Apple, 2001; Sacks, 2000). Превалирование стандартизированных тестов и других форм оценивания постепенно сделало школы и учителей более ответственными, чем ранее, за результаты обучения. На уровне отдельных классов преподаватели все чаще ориентируются на достижение заранее определенных целей и результатов, которые обычно описываются в централизованных национальных учебных программах и образовательных стандартах.

Управление образовательными системами с целью достижения ожидаемых результатов требует согласованности между тем, каким должно быть преподавание в обществах знаний, и тем, что образовательные реформы требуют от преподавателей и учащихся. Однако в некоторых случаях действия, которых эксплицитно или имплицитно ожидают от школ с целью повышения качества их работы в рамках текущих образовательных реформ, противоречат тому, что ожидают от школ для поддержки экономической конкурентоспособности. Сравнение действий этих двух сил на уровне образовательных систем, школ и отдельных классов позволяет выявить ряд несоответствий и противоречий. На макроуровне повышение экономической конкурентоспособности требует от образовательных систем достаточной гибкости, чтобы своевременно реагировать на сигналы о недостатках и давать координированный общий ответ. Возможность такой реакции и такого ответа обеспечивается устойчи-

чивым лидерством. Гибкость образовательных систем обеспечивается свободой выбора, децентрализованным управлением и культурой доверия в профессиональных сообществах, т.е. среди лидеров в преподавательской и управленческой среде. В то же время образовательные реформы обеспечивают образовательные системы стандартами и правилами, задающими цели успеха и критерии его измерения. Образовательные стандарты, задающие требования к знаниям и умениям учащихся, в итоге направлены на повышение ожиданий от преподавания и обучения. На уровне школ повышение экономической конкурентоспособности требует такой организации работы, которая обеспечит возможность варьирования учебного расписания, интеграции различных предметов и повышения сотрудничества между преподавателями. Креативность обеспечивается использованием широкого спектра методов обучения, таких, как кооперативное обучение, налаживание связей между школой и местным сообществом. Однако благодаря глобальным образовательным реформам на деятельность школ влияют предписанные стандарты образовательных программ, которые обычно используются для оценки успешности деятельности школ и даже ошибочно качества самих

школ. Преподаватели стараются использовать традиционные методы и схемы обучения, чтобы минимизировать риск неудачи. Наконец, развитие преподавания и обучения для более конкурентоспособных экономик требует от преподавателей и учащихся совместной работы в рамках надежной и стимулирующей среды обучения, в которой приоритетное внимание уделяется широким целям обучения, поощрению каждого к использованию альтернативных подходов в достижении целей. Принятие рисков в преподавании и обучении обуславливается кооперативной культурой (культурой взаимодействия), взаимодововерием и обратной связью, обеспечивающей признание усилий и достижений учащихся.

Однако в результате реализации обычных образовательных реформ преподаватели и учащиеся часто испытывают стресс и страх, так как их основная цель – быть успешными в достижении запланированных результатов обучения. Как следствие для минимизации рисков учащиеся чаще обучаются в одиночестве, чем совместно с коллегами в малых группах. Открытые и альтернативные методы преподавания и разработки учебных заданий не поощряются. На Рис. 1 обобщены результаты сравнения факторов конкурентоспособ-

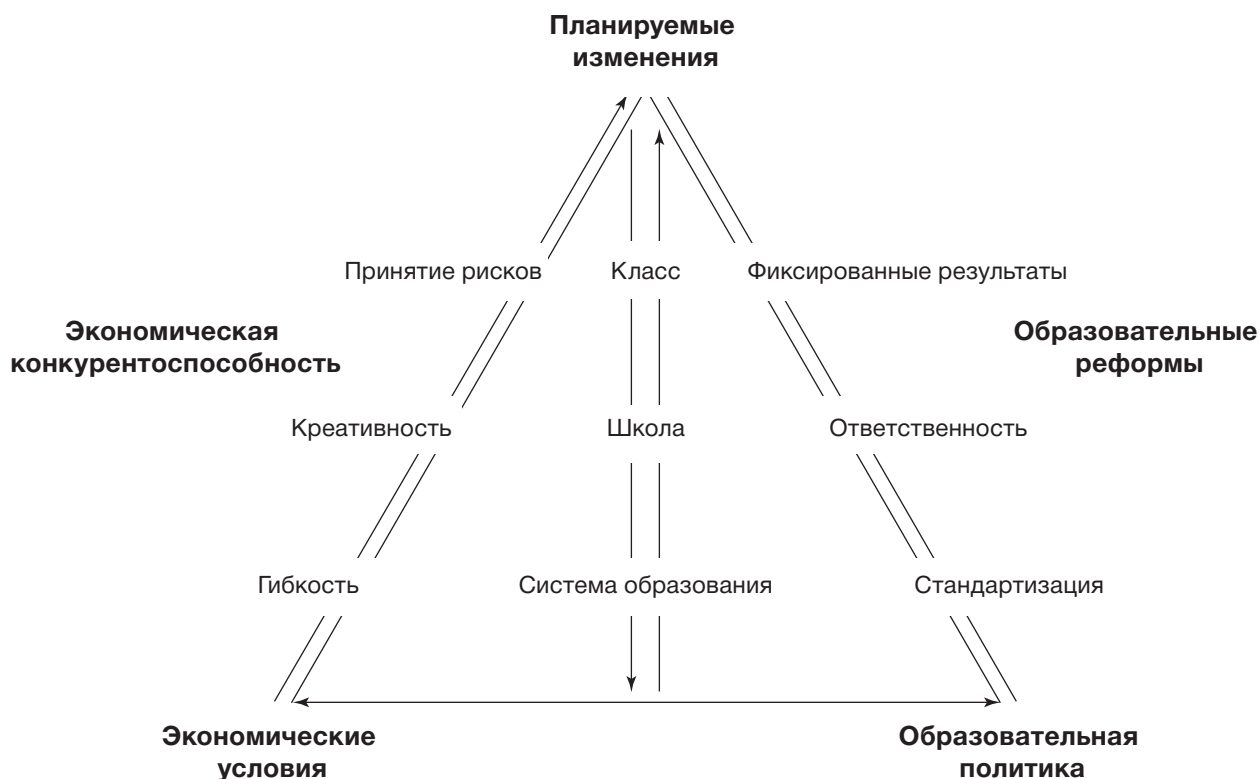


Рис. 1. Некоторые факторы экономической конкурентоспособности и образовательных реформ

ности и образовательных реформ, рассмотренных выше.

Учебные программы, основанные на стандартах, в последнее время становятся все более популярными во многих странах мира (например, в Англии, Германии, во многих странах Центральной и Восточной Европы и большинстве штатов США). На практике, как утверждают Харгривс и его коллеги (Hargreaves and al., 2001), «общие стандартизированные учебные программы часто являются [...] беспристрастными и традиционными учебными программами, в которых развитию навыков литературной и математической грамотности и научной деятельности принято уделять первостепенное внимание». В 1998 г. в рамках национальной реформы образовательных программ в Англии и Уэльсе так называемыми ключевыми предметами были математика, естествознание и науки о природе и английский язык. Аналогично статус этих предметов повысился во многих странах благодаря усилению политической значимости результатов международных сопоставительных исследований в области образования. Как следствие в рамках образовательных стандартов во многих странах чрезмерное внимание уделяется тому, что Хабермас (Habermas, 1972) называл *системным миром (systemworld)* знания, т.е. структурному знанию систем, техническим навыкам и познавательным способностям. А успешные и конкурентоспособные экономики, основанные на знаниях, наоборот, основываются на *жизненном мире (lifeworld)* культуры, в особенности на убеждениях, ценностях, нормах, смыслах и социальном опыте (см. также Sergiovanni, 2000). Оба мира важны и должны быть сбалансированы для того, чтобы школы могли достигать ожидаемых результатов деятельности. Изменяющиеся общества и сложные экономики знаний требуют, чтобы учащиеся имели в равной степени качественное образование как для дальнейшей деятельности в художественном, социальном и критическом жизненных мирах, так и для ориентации в рациональном системном мире литературной и математической грамотности, научных и технологических компетенций. Однако во многих странах наблюдается обратная ситуация: например, важность эстетического и морального образования, социально-гуманитарных наук при разработке учебных программ снижается из-за необходимости усиления преподавания того, что некоторые называют фундаментальными, или ключевыми, предметами, т.е. родного языка, математики и естественных наук (Hill & Crevola, 1999; Tucker & Coddling, 1998). Хотя

нет количественных данных, подтверждающих существенные сдвиги в учебных программах на глобальном уровне (World Bank, 2005), международные сопоставления достижений учащихся и национальные оценки на высоком уровне подтверждают нарастающий дисбаланс между знаниями для системного мира и знаниями для жизненного мира, которые учащиеся получают в школах. В результате таких сопоставлений и оценок, основанных на использовании результатов тестов по ограниченному кругу ключевых предметов, обычно делается вывод о качестве отдельных школ и образовательных систем. В лучшем случае это отражает рационалистский, ограниченный и чрезвычайно редуционистский подход к оценке тонких и сложных процессов развития образования для общества, основанного на знаниях и демократических принципах.

Образовательные реформы и экономическая конкурентоспособность Финляндии

Существует ли связь между качеством образования и экономической конкурентоспособностью? Если использовать доступные на данный момент результаты международных исследований, ответ будет отрицательным. Такие страны, как США и Норвегия, занимавшие в 2004 г. достаточно высокие позиции в рейтинге конкурентоспособности (2-е и 6-е места соответственно), являются далеко не лидерами в исследованиях по оценке знаний своих студентов. К таким исследованиям относится, например, Программа ОЭСР по международной оценке образовательных достижений учащихся PISA (OECD, 2004), которая считается одним из наиболее прогрессивных и адекватных исследований качества образования. Вместе с тем в Корею, Канаде и Нидерландах, имеющих высокие показатели образовательных достижений учащихся, наблюдается не самый высокий уровень конкурентоспособности (29, 15 и 12-е места соответственно). Многие страны нередко оказываются в начале одного и в конце другого рейтинга одновременно, поэтому предположение об однозначной и прямой зависимости качества образования и конкурентоспособности не подтверждается. Тем не менее существует ряд стран, занимающих достойные места сразу в обоих рейтингах.

В трех из четырех обследований, проведенных за последние 10 лет, Финляндия занимала 1-е место как страна с наиболее высокой

конкурентоспособностью (Porter et al., 2004). Это существенное достижение, учитывая то, что в начале 1990-х гг. Финляндия испытала серьезный экономический кризис, во время которого безработица достигла 17%, а валовой внутренний продукт (ВВП) снизился более чем на 10%. Для того чтобы стать одной из ведущих экономик мира, а тем более создать одно из самых передовых обществ с точки зрения использования информационных технологий, требуется значительная реструктуризация экономики. Эффективное управление, сильная социальная сплоченность и широкая система социальной безопасности, обеспечиваемые государством всеобщего благоденствия, – вот те факторы, которые сделали возможной столь быструю реструктуризацию экономики страны. Интересно, что в начале 1990-х гг. результаты Финляндии в области образования не были особенно высокими, исключение составляли достижения в литературе. Успеваемость финских студентов в математике и естественных науках была на среднем (если не ниже) уровне (Aho, PitkKnen & Sahlberg, 2006). Однако к 2000 г., согласно обследованиям PISA, Финляндия заняла 1-е место в рейтингах по математике, естественным наукам и литературе, причем в обоих циклах проводившегося обследования (OECD, 2004).

Попытки понять и объяснить различия в системах образования в терминах успеваемости студентов и качества образования привели к вопросу о роли индивидуальных страновых факторов (Väljärvi и др., 2002). Так, правительства стран, которые не очень хорошо показали себя в обследовании PISA, утверждали, что используемые тесты не соответствуют их школьной программе. Некоторые из них также полагают, что победы на олимпиадах по естественным наукам и математике являются лучшим доказательством высокого качества системы образования. Они правы в том, что стандартизированные международные тесты никогда не будут полностью соответствовать национальным методикам обучения и, следовательно, удовлетворять все участвующие в обследовании страны. Некоторые международные эксперты утверждают, что Финляндии удалось сформировать столь успешную систему образования благодаря своим специфическим характеристикам. Важно понимать, что в действительности система образования является лишь частью более широких социальной и политической систем. Однако необходимо быть осторожным при установлении причинно-следственной связи между успешностью образовательной системы страны и ее нацио-

нальными особенностями. Ниже представлены четыре самых популярных в мире заблуждения, которыми обычно объясняется успех финского образования (Aho et al., 2006; VKlijkrvi et al., 2002).

Финляндия – маленькая страна

Считается, что хороших результатов в образовании легче добиться в маленьких странах, чем в больших. Размер в данном случае, может, и имеет значение, но он вряд ли является существенным объясняющим фактором. Схожие по размеру страны, например Норвегия, Дания, Ирландия или Люксембург, демонстрируют разные результаты. Таким образом, сложно с уверенностью утверждать, что численность населения страны действительно влияет на результаты оценок качества образования.

Финляндия – социально и культурно однородная страна

Этот фактор действительно может оказывать определенное влияние на результаты обучения. Однако достаточно сложно утверждать о наличии прямой связи, учитывая тот факт, что многие страны с аналогичными показателями не имеют столь же выдающихся образовательных успехов, как Финляндия. Например, Дания, Норвегия, Венгрия и Польша, которые во многом схожи с Финляндией с точки зрения их социальных и культурных структур, демонстрируют отличные от нее результаты в рамках Программы международной оценки образовательных достижений учащихся PISA. Некоторые страны исключили из обследования учащихся-иммигрантов, для того чтобы определить влияние этой группы населения на общие результаты страны. Так, например, в Германии в 2003 г. при введении данной меры рейтинг по математике вырос на две позиции. В случае Финляндии стоит отметить, что это трехязычная страна с двумя официальными национальными языками, финским и шведским, и растущим количеством этнических меньшинств.

Тесты PISA соответствуют финской образовательной программе

Некоторые исследователи утверждают, что тесты, используемые в PISA, особенно хорошо подходят финским учащимся, поскольку они гораздо лучше согласуются с текущим учебным планом, используемым в Финляндии, чем в ряде других стран. Вполне возможно, что

это действительно так, и тогда стоит тщательнее изучить финскую образовательную программу, для того чтобы использовать ее успешный опыт. Однако важно отметить, что каждой стране следует использовать тесты PISA в полном объеме и, таким образом, демонстрировать соответствие национальных образовательных программ в школах заданным требованиям.

Финляндия – страна с суровым климатом

Наиболее оригинальное объяснение предлагают некоторые исследователи, которые утверждают, что в Финляндии – холодной арктической стране с долгими полярными ночами – у молодых просто меньше стимулов для нахождения на улице и они посвящают больше времени образованию. Это, конечно, нонсенс. Во-первых, согласно международным обследованиям финские школьники тратят значительно меньше времени на домашние работы, чем их сверстники. Во-вторых, климат в той части Финляндии, где проживает большая часть населения, существенно не отличается по температуре и продолжительности светового дня от климата в других Скандинавских странах, Канаде или северных штатах США.

Успешность системы образования необходимо рассматривать в контексте других социальных систем, таких, как здравоохранение, окружающая среда, право, управление, экономика и технологии. Хорошие результаты Финляндии в образовании – это только часть эффективно функционирующего демократического государства благосостояния (Castells & Himanen, 2002; Lewis, 2005). Успех системы образования Финляндии должен рассматриваться в более широком контексте – как часть всей деятельности демократического гражданского общества. Экономисты пытаются понять, как Финляндия смогла стать страной с наиболее конкурентоспособной экономикой в мире после 1990 г. Качество общества в целом редко является следствием единственного фактора. Для достижения устойчивого положительного результата должны эффективно функционировать все сферы общественной жизни.

Существуют интересные параллели между образовательной политикой и политикой экономического развития в Финляндии в период трансформации и дальнейшего стремительного роста в 1990-е гг. В *Таблице 3* приведены основные политические программы и стратегии, которые одновременно привели к развитию системы образования и экономическому росту. Чаще всего упоминаются четыре основ-

ных взаимодополняющих фактора, которые привели к образовательному и экономическому прогрессу.

Во-первых, *политика была основана на принципе интеграции* различных сфер и секторов (Aho et al., в печати). В основе развития образовательного сектора лежат среднесрочные политические решения, опирающиеся на устойчивые базовые ценности, такие, как равные возможности получения качественного образования, бесплатное (финансируемое государством) общее образование для всех учащихся, четкое понимание общегражданского образования как права, а не обязанности. Эта среднесрочная политика предполагает интеграцию образования и профессиональной подготовки, вовлечение частного сектора и промышленности в процесс формулировки требований к их качеству и в мониторинг их результатов. Аналогично экономическая и промышленная политика интегрирована с инновационной и научно-технологической политикой в рамках промышленных кластеров (Routti & YIK-Anttila, 2005). Интегрированная политика придала большую системность развитию, обеспечила связанность этих секторов, что, в свою очередь, потребовало более устойчивого и последовательного политического управления.

Во-вторых, стратегические рамки для развития и реформирования имели *долгосрочную перспективу*. Национальные стратегии развития, например Программа информационного общества (1995), Национальная стратегия обучения в течение всей жизни (1997) и Стратегия Министерства образования до 2015 г. (2003) послужили всеобъемлющими рамками для развития сектора образования и связанных отраслей. Эти и другие стратегии усиливали гибкость развития, связанность различных секторов, а также увеличивали ответственность и креативность в образовательных учреждениях на местном и региональном уровнях.

В-третьих, *роль государственного управления и институтов* является центральной в развитии политики, проведении образовательных и экономических реформ. Эффективное государственное управление, развитые общественные институты и опора на правовые нормы играют важную роль в разработке и проведении политики и реализации запланированных изменений. Подходы к оценке политики в обоих секторах основываются на их оценке с точки зрения развития, в процессе выработки политики и оценки ее результатов участвуют различные акторы. Для обеспечения консенсуса по поводу образовательной политики

Таблица 3. Сопоставление образовательных реформ и политики экономического развития в Финляндии с 1990-х гг.

Развитие образования	Экономическое развитие
<p><i>Основные принципы политики:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Равные возможности для получения качественного образования • Уверенность в качестве государственного образования • Всесторонняя среднесрочная политика, объединяющая образование и научно-исследовательскую работу <p><i>Стратегические рамки:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Долгосрочная стратегия всестороннего развития школьного образования, доступного для всех учащихся • Гибкость на всех уровнях образовательной системы • Акцент на креативность при организации школьного обучения и в ходе работы в классе <p><i>Роль управления институтами:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Высокая культура управления и развитие общественные институты играют важную роль в процессе разработки политики и мониторинге результатов • Оценка результатов и отчетность, ориентированные на развитие, несут общесистемный характер • Наличие консенсуса по вопросам образовательной политики между органами управления образованием, работодателями и профсоюзами приводит к устойчивому политическому лидерству и управлению <p><i>Человеческий капитал:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Высоко профессиональный профессорско-преподавательский состав • Наличие высокого уровня профессионализма в школах и образовательных учреждениях • Совместное планирование, управление и оценка с участием различных заинтересованных сторон 	<ul style="list-style-type: none"> • Интеграция научно-технологической и инновационной политики в промышленные кластеры • Поддержание высокого уровня государственных инвестиций в НИОКР • Долгосрочное прогнозирование развития экономики знаний и использование интегрированных подходов к развитию • Гибкие рамки регулирования • Инвестирование в инновационную деятельность и стимулирование региональных инновационных стратегий • Эффективное управление и нормативно-правовая база обеспечивают прочную основу для экономического развития • Гибкость отчетности • Для достижения консенсуса в работе специализированных институтов, таких, например, как Комитет будущего (Committee of the Future), и в инновационной системе участвуют представители частного и государственного секторов • Представители частного сектора принимают активное участие в разработке и реализации политики в области образования и профессиональной подготовки • Значительное финансирование выделяется на повышение квалификации ППС • Поощрение непрерывного обучения и постоянного повышения квалификации

в работе специализированных институтов, таких, как Комитет будущего и Комитет по дополнительному образованию и профессиональной подготовке, участвуют представители частного и государственного секторов, при выработке решений на основе механизма консенсуса они объединяют представителей государственного и частного секторов, а также другие заинтересованные стороны, представляющие гражданское общество.

В-четвертых, высокообразованная рабочая сила и широкое участие населения в образовательных программах различных уровней гарантируют запас *человеческого капитала*, достаточный для обеспечения высокого уровня и образовательных услуг, и экономического роста. Так, например, все учителя обязаны иметь степень магистра, а большинство рабочих участвуют в дополнительных программах без отрыва от производства. Учителя являются профессионалами в своих школах и поэтому активно участвуют в планировании и реформировании своей работы.

Гибкость – одно из ключевых свойств системы образования и экономического развития Финляндии. Система образования претерпела основные изменения в начале 1990-х гг., когда большинство государственных регулятивных мер были отменены, а образовательные возможности и траектории резко расширились (Aho et al., 2006; Routti & YIK-Anttila, 2005). Аналогично было ослаблено регулирование частного сектора и были введены более гибкие стандарты прежде всего для содействия сетевому взаимодействию фирм, университетов, государственных научно-исследовательских институтов.

Интегрированная политика и долгосрочное стратегическое планирование привели к устойчивому лидерству финского образования и развитию частного сектора. Благодаря этому фактору устойчивости система образования довольно пассивно и без энтузиазма принимала рыночные принципы, заложенные в глобальном движении образовательных реформ. Так, образовательные стандарты, стан-

дартизированные тесты и связанная с этим подотчетность никогда не приветствовались в финской образовательной политике. Постоянный и открытый диалог между государственным и частным секторами образования позволил достичь взаимного понимания ожидаемых результатов и факторов общественного блага и развития экономики знания. Действительно, активное сотрудничество между образованием и промышленностью заставляет школы экспериментировать, используя креативные технологии обучения и преподавания, прежде всего при формировании предпринимательских способностей и положительного отношения учащихся к работе. Более того, главным принципом в развитии финского общества стало поощрение интеллектуального роста и обучения. Развитие культуры обучения и профессиональный рост как в образовательных учреждениях, так и на рабочих местах оказались одним из ключевых факторов успеха.

Существует много попыток объяснить успех системы образования в Финляндии. Например, программа PISA, проводимая ОЭСР, направлена на сравнительное исследование когнитивных способностей и знаний, полученных в школе, по литературе, математике и естественным наукам. Другими словами, это скорее прогнозная оценка того, насколько хорошо учащиеся могут использовать свои знания и навыки при решении проблем реального мира, чем простой тест на запоминание определенных грамматических правил или формул для решения физических задач.

Во время «образовательного паломничества» в Финляндию, начавшегося с 2001 г., эксперты могли услышать множество всевозможных причин успеха системы образования моей страны. Конечно, человеческий капитал (учителя) и ресурсы являются важными факторами успеха. Однако основное различие между Финляндией и большинством стран мира состоит в том, что в финских школах полностью отсутствуют тесты. Единственный обязательный стандартизированный тест – выпускной экзамен в средней школе, который учащиеся сдают в 18 лет. Таким образом, весь образовательный процесс безопасен и свободен от страха и беспокойства, часто вызываемых боязнью завалить тесты. Внешний контроль работы учителей был отменен в начале 1990-х гг. Таким образом, любой учитель подтвердит вам, что у него есть возможности для того, чтобы сосредоточиться на развитии у учащихся понимания предмета и интереса к его изучению, культивировании доверительных отношений между

учителем и учениками. Освобожденные от необходимости сдавать тест, учащиеся могут сосредоточиться на получении знаний и навыков, которые они считают важным. В финских школах распространены креативность и принятие рисков. Родители доверяют учителям и могут получить от них объективную оценку, насколько хорошо или плохо учатся их дети в школе.

Заключение

Многие страны могли поддаться соблазну имитировать образовательные реформы, разработанные и реализованные в других странах. Одна часть проблемы состоит в том, что реальные результаты образовательных реформ трудно проанализировать просто потому, что они становятся очевидными только в долгосрочной перспективе, а администраторы и политики в сфере образования редко готовы так долго ждать. Другая часть проблемы состоит в общераспространенном подходе, когда сначала разрабатывается полный стратегический план развития и лишь затем определяются механизмы отчетности и выделяется необходимый объем поддержки для реализации этого плана. При этом часто упускают из виду и изначально не закладывают возможность изменения стратегий вследствие постоянно меняющихся намерений, идей и направлений деятельности.

Возникновение сетевого общества и экономик, основанных на знаниях, может являться сильным мотивом для проведения образовательных реформ в развитых странах (Castells & Himanen, 2002; Hargreaves, 2003; Sahlberg, 2004). От школ и преподавателей требуется не только делать больше, чем они это делали ранее, но и делать это по-другому. В то же время глобализация породила образовательные реформы, которые также требуют от учителей работать больше и эффективнее. Основным вывод, сделанный в данной статье, заключается в том, что изменения процессов преподавания и обучения в школах, вызванные действием масштабных сил, часто противоречат друг другу и, следовательно, редко могут быть реализованы. Для того чтобы использовать потенциал образования для содействия экономическому и социальному развитию, чтобы помочь школам и учителям взять на себя лидерские функции по ее реализации, необходима повестка дня, подкрепленная знанием об образовательных изменениях и одновременно достаточно практическая.

Образовательные реформы, планируемые или реализуемые в настоящее время в мире,

должны включать более глубокий и всесторонний анализ того, что и каким образом должны делать школы и учителя для того, чтобы внести вклад в развитие экономической конкурентоспособности своих стран. Это требует реализации как минимум трех направлений деятельности. Во-первых, те, кто включен в процесс планирования и реализации образовательных реформ, с самого начала должны быть обеспечены необходимыми знаниями о практике образовательных реформ. Фуллан (Fullan, 2005) рассматривает знание об образовательных изменениях как глубокое понимание процессов изменения и ключевых факторов, приводящих к успешным результатам. Обладание знаниями об изменениях не гарантирует успешный результат, но их отсутствие обязательно приводит к неудаче. Во-вторых, аналитическая работа в сфере экономики знаний и общества обучения должна фокусироваться на моральных целях и процессах преподавания и обучения, а не только на структуре и содержании образования. В-третьих, устойчивость и масштаб образовательных реформ могут быть поняты только в более широком контексте и в более долгосрочной перспективе (Hargreaves & Goodson, 2006). Однако в большинстве работ по образовательной тематике уделяется внимание отдельным специфическим аспектам образовательных реформ на ранней стадии их реализации, нежели анализу долгосрочной устойчивости изменений.

Образовательные реформы – в том случае, если они призваны внести значительный вклад в экономическую конкурентоспособность, – должны учитывать проблемы, связанные с образованием и профессиональной подготовкой, выявленные ранее в ходе исследований по экономической конкурентоспособности. Ключевым принципом изменения является сотрудничество, противопоставляемое конкуренции или изоляции. Следовательно, повышению экономической конкурентоспособности может способствовать расширение и усиление сотрудничества и взаимодействия на трех образовательных уровнях – на уровне школ, преподавателей и учащихся.

На основании существующей базы знаний можно сделать еще три вывода. Во-первых, одним из приоритетных направлений образовательных реформ должна быть поддержка развития социальных сетей (*networking*) в школах. Почти в любой образовательной системе необходимые для ее улучшения инновации и идеи уже заложены на системном уровне. Основная задача заключается в обмене этими

инновациями и идеями между школами. Следовательно, развитие образовательной системы в направлении содействия школам в создании партнерств и сетей обмена информацией с большей вероятностью приведет к распространению лучших практик. Во-вторых, следует помогать преподавателям работать в рамках профессиональных сообществ для того, чтобы наконец преодолеть изоляцию, пока еще свойственную многим образовательным культурам. Учиться учить в новых условиях – это непросто. Необходимым условием профессионального развития учителей является создание надежных и поддерживающих условий в школах. Разработка образовательных реформ, создание для преподавателей условий и стимулов для большего сотрудничества повысят вероятность устойчивости планируемых изменений. В-третьих, императивом устойчивого развития и изменения в школах является необходимость сделать процесс обучения интересным для учащихся. Экономическая конкурентоспособность касается в первую очередь процесса обучения. Когда индивид (или общество) сталкивается с проблемами в обучении, экономические прогнозы не могут быть позитивными. Если в школах и университетах студентов не учат любить учиться, обучение и изменения не будут привлекательны для них в будущем. Следовательно, образовательные реформы должны быть направлены в первую очередь на то, чтобы сделать процесс обучения в школах интересным без принесения в жертву других важных целей образования.

В данной статье я делаю парадоксальный вывод: чтобы быть готовыми к деятельности в рамках более конкурентоспособной экономики, наши школы и учащиеся должны меньше конкурировать, но усиливать внутреннее сотрудничество. Повышение экономической конкурентоспособности требует высокообразованных и подготовленных людей, технологической и сетевой обеспеченности, а также знаний и навыков для работы в инновационном мире. Следовательно, ключевыми инструментами образовательной политики и развития образовательных систем должны быть сотрудничество и налаживание социальных связей, а не конкуренция и разобщенность. Школы и другие образовательные институты должны культивировать установки, культурные принципы и навыки, необходимые для деятельности в креативной среде, основанной на сотрудничестве. Креативность не будет развиваться и не закрепится в школах, пока люди не будут чувствовать себя в достаточной степени надежно для

того, чтобы принимать риски и исследовать неизвестное. Более того, работа с инновациями и их понимание требуют креативных и рискованных контекстов. Говоря кратко, экономическая конкурентоспособность может быть достигнута с помощью безопасной среды для обучения и профессиональной подготовки в наших школах. Безопасная школа – это место, где учащиеся не боятся пробовать реализовывать новые идеи и использовать новые способы мышления. Также важно, чтобы в безопасных школах преподаватели и административный персонал изменили устоявшиеся представления, педагогические и управленческие практики, что часто является необходимым условием для повышения уровня подготовки учащихся и успешности работы школ.

Литература

- Aho E., Pitkänen K. & Sahlberg P. (2006). *Policy Development and Reform Principles in Finland since 1968*. Washington, DC: World Bank.
- Anon (2004). *55 Policy Recommendations for Raising Croatia's Competitiveness*. Zagreb, Croatia: National Competitiveness Council.
- Apple M. (2001). *Educating the "Right" Way. Markets, Standards, God and Inequality*. NY: Routledge Falmer.
- Aubert J.-E. (2004). *Promoting Innovation in Developing Countries: A Conceptual Framework*. Washington, DC: World Bank Institute, World Bank.
- Bils M. & Klenow P. (2000). Does schooling cause growth? // *American Economic Review* 90(5). 328–335.
- Brooks, J. & Brooks, M. (1993). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Carnoy M. (1999). *Globalization and Educational Reform. What planners need to know?* Paris: Unesco and IIEP.
- Castells M. & Himanen P. (2002). *The Information Society and the Welfare State. The Finnish Model*. Oxford: Oxford University Press.
- Chen D. & Dahlman C. (2004). *Knowledge and Development: A Cross-section Review. Policy Research Working Paper #3366*. Washington, DC: World Bank.
- Cohen D. & Soto M. (2001). *Growth and Human Capital: Good Data, Good Results. Technical Papers #179*. Paris: OECD Development Center.
- European Commission (2002). *Education and Training in Europe: Diverse systems, shared goals for 2010*. European Commission Directorate-General for Brussels: European Commission.
- Fullan M. (2005). *Leadership and Sustainability. System Thinkers in Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gates B. (2005). *Prepared Remarks for the National Governors' Association Summit. February 26* Washington, DC.
- Goleman D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. N.Y.: Bantam Books.
- Habermas J. (1972). *Knowledge and Human Interests*. London: Heinemann.
- Hanushek E. & Kimko D. (2000). *Schooling, labor-force, quality and the growth of nations // American Economic Review* 90(5), 1184–1208.
- Hargreaves A. & Fink D. (2005). *Sustainable Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (2006). *Educational Change over Time? The sustainability and non-sustainability of three decades of secondary school change and continuity*. *Educational Administration Quarterly*. 42(1). 3–41.
- Hargreaves A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. NY: Teachers College Press.
- Hargreaves A. Earl L. Shawn M. & Manning S. (2001). *Learning to Change. Teaching Beyond Subjects and Standards*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hill P. & Crevola C. (1999). *The Role of Standards in Educational Reform in the 21st Century*. In *Preparing our Schools for the 21st Century. The 1999 ASCD Yearbook*. Alexandria, VA: ASCD.
- Joyce B. & Showers B. (1995). *Student Achievement Through Staff Development*. White Plains, NY: Longman.
- Krueger A. & Lindahl M. (2000). *Education for Growth: Why and for Whom? Working Paper #7591*. Washington, DC: National Bureau of Economic Research.
- Lewis R. (2005). *Finland, Cultural Lone Wolf*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Littky D. & Grabelle S. (2004). *The Big Picture. Education is Everybody's Business*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano R. Pickering D. & Pollock J. (2001). *Classroom Instruction that Works. Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
- OECD (2000). *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris: OECD.
- OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- Peters S. (2004). *Inclusive Education. An EFA Strategy for All Children*. Washington, DC: World Bank.
- Popham J. (2004). *America's Failing Schools. How Parents and Teachers Can Cope with No Child Left Behind*. NY: Routledge Falmer.

- Porter M., Schwab K., Sala-i-Martin X. & Lopez-Claros A. (eds) (2004). *The Global Competitiveness Report*. NY: Oxford University Press.
- Reich R. (2001). *The Future of Success*. New York, NY: Alfred Knopf.
- Riley K. (2004). Schooling the citizens of tomorrow: The challenges for teaching and learning across the global north/south divide // *Journal of Educational Change* 5(4), 389–415.
- Riley K. & Torrance H. (2003). Big change question: As national policy-makers seek to find solutions to national education issues, do international comparisons such as TIMSS and PISA create a wider understanding, or do they serve to promote the orthodoxies of international agencies? // *Journal of Educational Change* 4(4), 419–425.
- Routti J. & Ylä-Anttila P. (2005). *Finland as a Knowledge Economy. Elements of Success and Lessons Learned*. Washington, DC: World Bank.
- Sacks P. (2000). *Standardized Minds: The high price of America's testing culture and what we can do to change it*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Sahlberg P. (2004). Teaching and globalization. *International Research Journal of Managing Global Transitions* 2(1). 65–83.
- Sarason S. (1990). *The Unpredictable Failure of Educational Reform. Can we Change the Course Before it's Too Late?*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sarason S. (2004). *And What Do You Mean by Learning?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Schweke W. (2004). *Smart Money: Education and Economic Development*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Sergiovanni T. (2000). *The Lifeworld of Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Steiner-Khamsi G. (ed.) (2004). *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. NY: Teachers College Press.
- Tucker M. & Codding J. (1998). *Standards for Our School: How to Set them, Measure them and Reach them*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Välijärvi J., Linnakylä P., Kupari P., Reinikainen P. & Arffman I. (2002). *Finnish Success in PISA – Some reasons behind it*. Jyväskylä, Finland: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- World Bank (2005). *Expanding Opportunities and Building Competences of Young People. A New Agenda for Secondary Education*. World Bank, DC: Washington.