



СПЕЦИАЛЬНЫЙ ВЫПУСК NORRAG

Глобальный мониторинг развития национального образования: принудительный или конструктивный?



О специальном выпуске NSI

Специальный выпуск NORRAG (NORRAG Special issue, NSI) – это открытое периодическое издание. Издание стремится отдавать предпочтение авторам из разных стран и с различными точками зрения. Каждый выпуск посвящен специальной теме глобальной образовательной политики и международного сотрудничества в сфере образования. NSI включает в себя ряд кратких статей с разных точек зрения и сторон с целью преодоления разрыва между теорией и практикой, а также поддержки развития международного образования.

NSI выпускается NORRAG и поддерживается Фондами «Открытое общество» (Open Society Foundations, OSF) и Швейцарским агентством развития и сотрудничества (Swiss Agency for Development and Cooperation, SDC). NSI 03 был подготовлен при содействии Междисциплинарной программы по образовательной политике и практике Центра экономических исследований (PIPE-CIDE). Содержание и взгляды, представленные в статьях, отражают мнение авторов и не отражают позицию любой из этих организаций.

Об организации NORRAG

NORRAG – это глобальная сеть по международной политике и сотрудничеству в области образования, состоящая из 5 000 членов, созданная в 1986 году. Основная задача NORRAG – разработка, распространение и представление критических знаний и наращивание потенциала среди широкого круга заинтересованных сторон, которые составляют его сеть. Эти заинтересованные стороны информируют и формируют образовательную политику и практику как на национальном, так и на международном уровне; их объединяет общее следование принципам социальной справедливости, равенства и качества образования. Посредством своей деятельности NORRAG активно участвует в критическом диалоге о глобальных изменениях в образовании, мобилизуя и распространяя различные мнения, взгляды, факты и доказательства.

NORRAG является совместной программой с Высшим институтом Международных исследований и исследований в области развития, Женева.

Более подробная информация о NORRAG, включая масштабы работы и тематические области, доступна на www.norrag.org

O NUGSE

Высшая школа образования Назарбаев Университета является центром образовательных исследований и признанным лидером в обучении по магистерским и докторским программам среднего и высшего образования в Центральной Азии. Школа интенсивно и успешно проводит исследования, наиболее приоритетными из которых являются исследования в области инклюзивного и трехязычного образования, управления и менеджмента в высшем образовании. Преподаватели и сотрудники Школы вовлечены в проводимые в Казахстане процессы преобразований и улучшений системы образования. Школа также транслирует наиболее актуальные и эффективные знания и практики в образовании правительству, учебным заведениям страны и казахстанскому обществу в целом. На базе Высшей школы образования реализуются стратегические исследовательские партнерские проекты, непосредственно связанные с логикой обновления содержания среднего образования и расширением автономии университетов.



@norrag



@norrag.network



@pipecide



@pipecide

NORRAG

Network for international policies and cooperation in education and training
Réseau sur les politiques et la coopération internationales en éducation et en formation

20, Rue Rothschild | P.O. Box 1672
1211 Geneva 1, Switzerland
+41 (0) 22 908 45 47
norrag@graduateinstitute.ch

Специальный выпуск NORRAG от 3 марта 2020 года

Координация

Эмелин Брылински

Производство

Пол Герхард

Координация и производство русской версии специального выпуска

Аширбеков Адиль

Концепт Дизайна

Леонор Виктория Сокарас-Кутуаванамо

Перевод на русский язык осуществлен

Nazarbayev University Graduate School of Education

NORRAG поддерживается



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Swiss Agency for Development
and Cooperation SDC



OPEN SOCIETY
FOUNDATIONS

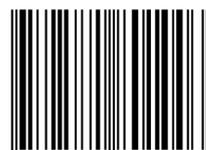


INSTITUT DE HAUTES
ÉTUDES INTERNATIONALES
ET DU DÉVELOPPEMENT
GRADUATE INSTITUTE
OF INTERNATIONAL AND
DEVELOPMENT STUDIES

Published under the terms and conditions of the Creative Commons licence:
Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



ISSN: 2571-8010



9 772571 801003



03 >



Глобальный мониторинг развития национального образования: принудительный или конструктивный?

Приглашенный редактор:

Марисоль Васкес Куэвас, аффилированный профессор, Междисциплинарная программа по образовательной политике и практике Центра экономических исследований (PIPE-CIDE), Мексика

Редактор русской версии NSI-03:

Алима Хажетовна Ибрашева, старший научный сотрудник, Nazarbayev University Graduate School of Education, Нур-Султан, Казахстан



Введение в русскоязычное издание специального выпуска NORRAG

Специальный выпуск NORRAG «Глобальный мониторинг развития национального образования: принудительный или конструктивный?» выходит в Казахстане в тот момент, когда правительство, управленцы и педагоги системы образования, эксперты продолжают увлеченно обсуждать результаты PISA и PIAAC. Эти результаты актуализировали в обществе озабоченность качеством образования и послужили основой для ряда реформ. Казахстан сопоставляет неутешительные итоги глобальных тестов ОЭСР с возможностями по достижению Целей устойчивого развития (ЦУР) в образовании.

Включенные в этот номер статьи Аиды Ахметжановой и Алмагуль Култумановой рассматривают проблемы реализации ЦУР и формируют рекомендации по усовершенствованию мониторинга глобальных показателей Казахстана. Аида Ахметжанова продолжительное время работает в Информационно-аналитическом центре Министерства образования и науки Республики Казахстан. Алмагуль Култуманова представляет Службу инновационных и исследовательских проектов Библиотеки Первого Президента Республики Казахстан.



Предисловие

За последние несколько десятилетий значительные усилия были направлены на разработку международных стандартизированных методов мониторинга различных аспектов образования – от управления образованием до результатов обучения. Крупномасштабные международные оценки позволяют мобилизовать значительные ресурсы на национальном и международном уровнях и оказывают все большее влияние на правовые нормы и политики. Данные оценки могут также иметь непреднамеренные последствия, в частности, в результате переноса акцента с целей инклюзивности и разнообразия на конкуренцию между странами, участниками и учащимися.

Деятельность NORRAG в этой сфере направлена на то, чтобы способствовать освещению роли данных и показателей в рамках глобального управления образованием и ставить под сомнение последствия стандартизации, формируемой этими рамками, с особым акцентом на Цели устойчивого развития, имеющие отношение к образованию.¹

Специальный выпуск 03 NORRAG «Глобальный мониторинг развития национального образования: принудительный или конструктивный?» предлагает серию размышлений о том, как Всемирные доклады и показатели формируют мировую повестку дня в области развития образования. Чтобы сократить разрыв между теорией и практикой, а также пропагандой и политикой, авторам было предложено оценить воздействие этих докладов на глобальное управление, деятельность учреждений и тематическую направленность.

В данном выпуске ставится под сомнение возможное разрушительное воздействие Всемирных докладов и международных стандартизированных тестов на национальную политику, а также практическая возможность разработки глобальных рекомендаций в мире, характеризующемся многообразием. Выпуск 03 NORRAG также призван показать, каким образом национальные политические деятели, члены гражданского общества и национальные исследователи используют эти доклады.

Выпуск состоит из четырех разделов, адресованных политикам, ученым, специалистам-практикам, организациям гражданского общества и заинтересованным сторонам. Каждый раздел посвящен конкретной теме, связанной с глобальным мониторингом развития национального образования.

В первой части излагаются основные цели Всемирных докладов по мониторингу и их рассмотрение в перспективе. В ней представлено, как данные влияют на национальную политику в области образования, а также демонстрируется, каким образом в процессе подготовки и финансирования этих докладов могут не учитываться те части населения, которые уже маргинализируются.

В ответ на это во второй части предлагается ряд аналитических исследований по совершенствованию докладов о мониторинге образования. В данном разделе предпринимается попытка изучить вопрос о том, каким образом доклады о мониторинге могут быть сформулированы наилучшим образом с учетом местных потребностей и приоритетов, в частности, в аспекте доступа и качества образования.

В третьей части исследуются методы передачи и распространения результатов. Представляя три тематических исследования, этот краткий раздел предлагает размышления о легитимности таких методов и роли средств массовой информации в получении на национальном уровне международных докладов о мониторинге.

В четвертой, заключительной, части рассматриваются вопросы влияния глобальных докладов на политику в области образования; представлен ряд тематических исследований, проведенных в Мексике, Чили, Южной Африке, Швеции, и региональные обзоры, проведенные в странах Ближнего Востока и Северной Африки.

В продолжение работы, начатой в специальном выпуске NORRAG 01 «Обещания и реалии» (Right to Education Movements and Policies: Promises and Realities, 2018), посвященном движениям и политикам в области права на образование, и NSI 02 «Сбор данных и создание фактологической базы в поддержку образования в чрезвычайных ситуациях» (Data Collection and Evidence Building to Support Education in Emergencies, 2019), этот выпуск направлен на поощрение разнообразия исходных данных и подходов. Особое внимание в данном выпуске, первоначально опубликованном на испанском языке, уделяется Латинской Америке и распространяется на Глобальный Юг и Восток.

NORRAG благодарит приглашенного редактора Марисоль Васкес Куэвас, исполнительного директора Франко-Мексиканского Университета (Maison Universitaire Franco-Mexicaine, MUFRAMEX) во Франции и бывшего исполнительного директора, координатора научных исследований и адъюнкт-профессора Междисциплинарной программы по политике и практике в области образования Центра научных исследований и документации (Centro de Investigación Docencia Económicas) в Мексике. Марисоль Васкес Куэвас имеет богатый опыт поддержки национальных образовательных реформ и оценки с привлечением агентств по развитию, что отражено в данном специальном выпуске NORRAG.

Гита Штайнер-Хамси,
профессор и директор NORRAG
Нью-Йорк, Женева

Эмелин Брылински,
научный сотрудник,
Женева

¹ Политика в отношении данных и показателей является одной из основных тематических областей NORRAG, озаглавленной "Международные политические повестки дня и глобальное управление" ("International Policy Agendas and Global Governance" <https://www.norrag.org/politics-of-data-and-indicators/>)



Содержание

Влияние Всемирных докладов на политику в области образования: действительно ли они направлены на улучшение образования во всем мире?	09
<small>Марисоль Васкес Куэвас, аффилированный профессор, Междисциплинарная программа по образовательной политике и практике Центра экономических исследований (PIPE-CIDE), Мексика</small>	
Часть 1: Основные цели всемирных мониторинговых докладов	13
01 Дистанционное управление посредством распространения данных	14
<small>Гита Штайнер-Хамси, директор NORRAG, Профессор, Педагогический колледж, Колумбийский университет, США & Высший институт международных исследований и исследований в области развития, Швейцария</small>	
02 Превращение скрытого в явное в глобальных программах для Докладов по обучению, равенству и финансам – подход, основанный на теории изменений	19
<small>Карен Манди, Профессор, сравнительное, международное образование и образование в целях развития институт педагогических исследований Онтарио, Университет Торонто, Канада</small>	
03 Помогая образованию расширить границы	23
<small>Андреас Шляйхер, директор по вопросам образования и профессиональной подготовки и специальный советник по вопросам политики в области образования при Генеральном секретаре ОЭСР, Франция.</small>	
Часть 2: Как улучшить эти доклады?	27
04 Всемирные доклады, посвященные образованию и международным организациям: картография XXI века	28
<small>Альма Мальдонадо-Малдонадо, исследователь, DIE/CINVESTAV, Мексика.</small>	
05 Управление вопросами высшего образования в интересах социальных преобразований: какие уроки мы извлекаем из наших действий?	32
<small>Мирка Мартель, начальник отдела исследований, оценки и обучения, Институт международного образования, США.</small>	
Часть 3: Стратегии коммуникации и распространения результатов всемирных докладов	37
06 Срочная необходимость в эффективном разъяснении оценок в области образования в Мексике	38
<small>Франсиско Ортис Леон, Координатор по вопросам информации, национальная секция, газета «Реформа», Мексика.</small>	
07 PISA: важность коммуникационных стратегий для информирования о крупномасштабных оценках	41
<small>Мириам Артеага Цепеда, сотрудник Министерства государственного образования, Мексика.</small>	
08 Стороны, обеспечивающие подотчетность правительства в Камбодже: как это может быть сделано?	44
<small>Мицуко Маеда, профессор, Университет Осаки Джогакуина, Япония.</small>	
Часть 4: Международный опыт влияния глобальных отчетов	49
09 Всемирные доклады по мониторингу образования и роль социализации и обучения: влияние ОЭСР на Швецию	50
<small>Сотирия Грек, старший преподаватель, Школа социальных и политических наук, Эдинбургский университет, Шотландия.</small>	



10	Конструктивные и принудительные меры: воздействие Всемирных докладов на политику в области образования	54
	Хавьер Рохас, профессор, СИДЕ, Мексика	
11	Влияние международных исследований и докладов на образовательную политику в Чили	58
	Беатриче Авалос, профессор, Центр передовых исследований в области образования, Чилийский университет, Чили	
12	Универсализация среднего образования как смягчающий фактор «низких» результатов по стандартизированным тестам на Ближнем Востоке и в Северной Африке	62
	Хорхе Убальдо Колин Песчина, директор, Ксабер, Мексика	
13	Мониторинг обеспечения людей навыками для устойчивого развития в контексте реализации ЦУР 4	66
	Аида Ахметжанова, заместитель директора Департамента аналитики, мониторинга и оценки АО «Информационно-аналитический центр»	
14	Показатели образования Казахстана в контексте глобального образовательного мониторинга	70
	Алмагуль Култуманова, ведущий научный сотрудник, Служба инновационных и исследовательских проектов Библиотеки Первого Президента Республики Казахстан – Елбасы, Казахстан	





Влияние Всемирных докладов на политику в области образования: действительно ли они направлены на улучшение образования во всем мире?



Марисоль Васкес Куэвас, аффилированный профессор, Междисциплинарная программа по образовательной политике и практике Центра экономических исследований (PIPE-CIDE), Мексика



marisol.vasquez@cide.edu

Целью третьего номера специального выпуска NORRAG является анализ влияния Всемирных докладов по мониторингу на образование и образовательную политику во всем мире. Статьи, включенные в этот выпуск, дают ценную информацию и представление о том, каким образом международные доклады воспринимаются, анонсируются, принимаются и готовятся. Статьи сгруппированы по четырем разделам. В первом из них ставятся под сомнение цели Всемирных докладов по мониторингу и международным оценкам успеваемости и их влияние на разработку международной политики в области образования. Во втором разделе предлагаются рекомендации по улучшению или дополнению этих докладов. В третьем рассматривается вопрос о том, каким образом представляются эти доклады, каковы их ограничения, а также важность их перевода и доведения до сведения общественности актуальности содержащихся в них выводов. Наконец, в четвертом разделе мы представляем тематические исследования о воздействии докладов, посвященных образованию, на различные страны и регионы мира, такие, как Швеция, Мексика, Чили, Ближний Восток и Южная Африка.

Основные цели Всемирных докладов по мониторингу образования

Штайнер-Хамси утверждает, что цель Всемирных докладов по мониторингу не ограничивается обменом статистической информацией о состоянии образования в мире. В статье представлен критический взгляд на влияние, оказываемое Всемирными докладами по мониторингу на образование. В ней утверждается, что эти доклады, обоснованные своей не столь нейтральной заинтересованностью в измерении и мониторинге

прогресса, представляют собой усилия, которые тонко направляют и влияют на мировую политику в области образования. Автор утверждает, что мы, вероятно, живем в условиях «дистанционного управления посредством распространения данных», что усиливает тенденции к (i) обоснованию международной помощи достижением целей, указанных в этих докладах, (ii) применению более стандартизированных тестов и (iii) сбору и анализу большего объема данных.

Мунди представляет три подхода, которые объясняют влияние, оказываемое Всемирными докладами на образование. Первый – это подход «данные для транснационального обучения», который объясняет и оправдывает существование докладов как инструмента, позволяющего странам получать информацию и обмениваться передовым опытом. Второй подход – «данные для стратегических инвестиций и стимулов» – сосредоточен на оказании технической поддержки правительствам и лицам, ответственным за разработку политики, в целях достижения большего влияния. Окончательной и более современной моделью является модель «данные для (взаимной) отчетности». Она не только способствует прозрачности, но и предоставляет странам-донорам контроль за процессами и позволяет гражданам требовать подотчетности от своих правительств. Автор также представляет критический анализ и ограничения каждого подхода.

В то время, как Штайнер-Хамси представляет критическую точку зрения на нынешние усилия международных организаций в области мониторинга, **Шляйхер**, прибегая к теории изменений «данные для транснационального обучения», упомянутой Мунди, поддерживает



необходимость достоверных данных для сравнения результатов и условий работы систем образования. Шляйхер утверждает, что «[международные оценки и глобальные инструменты мониторинга] могут помочь лицам, ответственными за разработку образовательной политики, в постановке значимых задач на основе поддающихся измерению целей, а также могут способствовать лучшему пониманию того, как различные системы образования решают похожие проблемы».

Позиция Шляйхера также ставится под сомнение в статье **Леджера, Тьера, Бейли и Питтса**. Авторы используют критический дискурсивный анализ для изучения метрик глобальной компетенции, представленных Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). В результате анализа они предполагают, что эти метрики определяются в терминах культурного капитала западной глобальной элиты, которая не учитывает ценности, практику и ресурсы маргинализированных групп населения. С другой стороны, **Кустер** подчеркивает недостаточность международных инвестиций в получение статистических данных или знаний в области образования, которые составляют лишь 3% по сравнению с 21% в секторе здравоохранения. Тем не менее, он также утверждает, что сами данные не окажут воздействия, если не будут учитываться «местные ценности или обстоятельства», которые укрепляют убеждение в том, что действия общественности не способны изменить реальные условия жизни людей.

Раудонит утверждает, что международные оценки, такие как PISA, оказывают мягкое влияние на определение политики в области образования. Автор утверждает, что «то, что измеряется в системах образования, имеет значение, поскольку это может повлиять на то, как правительства подходят к реформам образования». В статье говорится, что использование этих данных также не является нейтральным, поскольку правительства прибегают к информации и к международным организациям для обоснования внутренней политики в удобное для них время.

Как улучшить эти отчеты?

Фредриксен поднимает вопрос о рисках, связанных с Целями устойчивого развития (ЦУР), придавая такое же значение доступу к образованию и его качеству в странах Африки к югу от Сахары, где все еще высока доля молодежи, не посещающей школу и остающейся неграмотной. Поскольку во Всемирных докладах основное внимание уделяется вопросам доступа к образованию, а не его качества, голоса наиболее уязвимых групп населения будут еще более ослабленными. Статья **Хереди** аналогична размышлениям Фредриксена, поскольку в ней утверждается, что стремление к

повышению «качества образования», поощряемое Всемирными докладами, не является желательным для таких неравноправных обществ, каким является анализируемая автором Мексика. Автор считает, что инклюзия, отсев и реинтеграция в системы образования групп, находящихся в неблагоприятном положении, должны предшествовать стремлению к обеспечению качества образования как таковому.

Всемирные доклады по мониторингу образования, хоть и позволяют другим странам иметь доступ к статистической и аналитической информации, которой они в противном случае не располагали бы, в основном забывают включать в них видение и опыт местных участников и образовательного сообщества. **Вакседель Меркадо** рассматривает этот вопрос и предлагает, чтобы государственная политика учитывала местные потребности при попытке достижения глобальных целей. Эта перспектива поддерживается **Сальери**, который представляет пример проекта сотрудничества в области инфраструктуры «Обучение в школах XXI века», охватывающего 12 стран Латинской Америки. Сальери утверждает, что этот проект является примером региональной схемы мониторинга и сотрудничества, в рамках которой собрана информация об инфраструктуре на местном уровне, чтобы затем на основе соответствующего анализа потребностей и характеристик каждой страны сформулировать соответствующие рекомендации. **Виллалобос и Дельпрато** рассматривают данный анализ инфраструктуры и отмечают, что эта информация включена в третье Региональное сравнительное и пояснительное исследование ЮНЕСКО (Third Regional Comparative and Explanatory Study, TERCE) качества образования в Латинской Америке. Эти усилия дают результаты и предлагают решения, которые могут быть более оперативно и актуально реализованы в странах с низким и средним уровнем дохода, по сравнению с результатами глобальных исследований, содержащих рекомендации, в большей степени, отвечающие потребностям развитых стран.

Наконец, эксперты дают рекомендации о путях совершенствования глобального мониторинга путем включения в него двух тем, которые в настоящее время недостаточно изучены. Первая – это международные рейтинги в области высшего образования, упомянутые **Мальдонадо**, а вторая – влияние транснационального образования в форме программ обмена, представленные **Мартелем**. С одной стороны, нынешние оценки качества высшего образования являются неудовлетворительными и находятся под сильным влиянием частных учреждений. Мальдонадо заявляет, что международные организации еще не участвовали в этой деятельности. С другой стороны, Мартель отмечает, что программы международного



образовательного обмена уже представляют собой общепринятую во всем мире практику, которая влияет на формирование трудовых ресурсов и способствует личностному и профессиональному росту. Поэтому было бы уместно в международных докладах уделять больше внимания этой практике и опыту.

Коммуникационные стратегии и распространение результатов докладов

Одна из самых серьезных проблем заключается в том, чтобы наполнить смыслом международные выводы, которые стали незначительными и неактуальными в их собственном контексте (Steiner-Khamsi, 2016). И это не простая задача. Это тема, рассматриваемая в данном разделе. Раздел состоит из трех статей, две из которых представляют ситуации с распространением международных докладов и результатов оценок в Мексике, другая – в Камбодже. **Ортис** считает, что распространение Всемирных докладов по мониторингу образования и внимание, уделяемое их публикации средствами массовой информации, в Мексике снижается, поскольку международные организации не смогли объяснить актуальность и влияние этих исследований на понимание или объяснение состояния образования в Мексике. **Артеага** описывает коммуникационную кампанию, которая была проведена в Мексике в связи с применением теста PISA в 2009 году. В статье подчеркивается важность повышения осведомленности граждан и приближения международных и национальных оценок к образовательному сообществу путем разъяснения того, почему они важны и какие последствия они будут или не будут иметь для образования в будущем. Мексика является прекрасным примером общества, в котором участники образовательного процесса имеют возможность свободно выражать свои потребности, требовать улучшений и содействовать изменениям. Однако это касается не всех стран. **Маеда** представляет ситуацию в Камбодже, где голоса средств массовой информации и деятелей образования замалчиваются нынешним диктаторским правительством. Эта ситуация не позволяет следовать рекомендациям Всемирных докладов и заставляет граждан оказывать давление на правительство с целью улучшения системы образования.

Международный опыт влияния международных докладов и оценок

В этом разделе представлены тематические исследования о воздействии, которое оказали Всемирные доклады по мониторингу образования и оценки в последнее время. **Грек** представляет знаковый пример Швеции, в которой благодаря процессу социализации был достигнут абсолютный консенсус в отношении важности PISA и ОЭСР. Этот консенсус непосредственно влияет на политику в

области образования и свидетельствует о том, что теория «дистанционного управления» со стороны международных организаций, в частности, ОЭСР, не применима к Швеции, в которой эксперты, как представляется, постоянно присутствуют в национальном сценарии.

Следующие четыре статьи касаются стран Латинской Америки. **Рохас** утверждает, что широкомасштабная реформа образования, которая была проведена в Мексике в 2013 г., была в значительной степени обусловлена влиянием таких международных организаций, как ОЭСР. Эта реформа была бы невозможна без указаний, содержащихся в анализе и рекомендациях этих организаций. Однако такое безусловное принятие международных рекомендаций, как утверждает автор, может быть обоюдоострым мечом в той мере, в какой сегодня реформа находится под угрозой. Рассматривая ее как «антинациональный проект», действующий президент Мексики принял решение о ее упразднении. Учитывая, что президент имеет большинство в Конгрессе, усилия по проведению реформ, скорее всего, сойдут на нет.

Гарсия, с другой стороны, представляет свой опыт работы в 2009 году директором школы в мексиканском штате Оахака (одном из штатов, ассоциирующихся с политическими левыми) в период проведения кампании по ознакомлению учителей и учащихся с тестом PISA. Он рассказывает, как правительство, видимо, было готово сделать все, чтобы улучшить результаты теста в Мексике, превратив международную оценку в квазимаркетинговую кампанию. Об этом очень важном периоде для образовательной политики Мексики также говорит Пума, которая утверждает, что 2009 год был последним, когда тест PISA мог быть применен в штате Оахака. После огромных усилий, предпринятых правительством для подготовки учителей и учеников к тестированию PISA, неспособность увеличить показатели PISA в Мексике, вместе с другими политическими конъюнктурами, привела к тому, что население Оахаки взялось за оружие против любого вида оценки и проведения образовательной реформы 2013 года в целом. В конечном итоге реформа в этом регионе не состоялась. **Авалос** рассматривает влияние международных организаций на политику Чили в области образования, в частности, на реформы, проведенные в период 2015-2018 гг. В статье утверждается, что международные доклады и оценки позволили утвердить законы, направленные на создание более инклюзивной системы с более подготовленными преподавателями и обеспечивающей надлежащие условия труда.

Колин описывает ситуации на Ближнем Востоке и в Северной Африке. В исследовании поддерживается идея, выдвинутая Фредриксоном и Херединой во втором разделе этого номера. В нем говорится, что доступ



к образованию в этом регионе мира и, скорее всего, во всех развивающихся странах представляет собой препятствие на пути повышения уровня результатов стандартизированных тестов, поскольку учащиеся с низкими доходами сталкиваются с более серьезными структурными проблемами, что негативно сказывается на уровне их успеваемости. Их включение в выборку снижает средний уровень показателей. Этим объясняется падение значительной части результатов Международного исследования качества математического и естественнонаучного образования (Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS), которое вызвало столь сильную тревогу в 2015 г. В результате трудно достичь обеих целей – доступа и качества, – когда одна влияет на другую, и доступ к образованию определенно должен быть в приоритете. Наконец, **Юнус и Бадруддиен** приводят пример Южной Африки в ее постапартеидном стремлении привести национальную школьную политику в соответствие со Всемирными докладами по мониторингу, такими, как Всемирный доклад по мониторингу образования (Global Education Monitoring Report, GEMR). В статье подчеркивается специфика Закона о школах Южной Африки (1996), в соответствии с которым после 1994 г. в Южной Африке была создана система, предусматривающая две ступени образования. В статье обсуждается, каким образом в последнее время возник новый спектр партнерских отношений между государственным и частным секторами, обеспечивающими образование для бедных слоев населения, и ставится под сомнение серьезная приверженность Южной Африки достижению ЦУР.

Подводя итог

В данном специальном выпуске NORRAG подчеркивается легитимность всемирных докладов по мониторингу образования в качестве тщательно разработанных статистических инструментов, а также их полезность для понимания состояния основных аспектов образования на международном уровне. Статьи, вошедшие в этот выпуск, также демонстрируют нам, что полезность этих докладов ограничена тем, каким образом они интегрируются, используются и представляются. Будучи предвзятыми в связи с недостаточным охватом ситуаций в развивающихся странах и их позиций, предлагая рекомендации, которые не всегда соответствуют контексту, и обмениваясь передовым опытом, который неточен и не имеет отношения ко многим неблагоприятным условиям, эти доклады и исследования заслуживают углубленного анализа в отношении того, как их можно улучшить для достижения конечной цели, заключающейся в содействии улучшению образования в мире.

Статьи, составившие данный выпуск NSI 03, позволяют нам больше узнать об опыте стран, в которых эти доклады оказали большое влияние, обращая особое внимание на примеры Швеции, Мексики и Чили. В них также анализируется, как эти доклады представляются общественности и как, по-видимому, отсутствует серьезная работа по их передаче и переводу на другие языки. Включение мнений местных субъектов, проведение переговоров с внутренними заинтересованными сторонами – либо одновременно, либо до начала переговоров с международными организациями – о любых видах реформ, непосредственно затрагивающих их интересы, также является ключевым фактором обеспечения жизнеспособности политики, основанной на рекомендациях экспертов. Как утверждает Грек, процесс социализации является ключевым.

Важно также иметь в виду, что у международных организаций есть интересы, которые выходят за рамки улучшения образования в глобальном масштабе. Нейтральность их рекомендаций искажается по мере того, как они находят способы охватить всё больше стран этими оценками с помощью таких инструментов, как Индекс человеческого капитала Всемирного банка, о котором упоминала Штайнер-Хамси. Что касается областей, которые могут быть включены во Всемирные доклады в будущем, то изучаются международные оценки в сфере высшего образования и влияние международных программ по академическим обменов студентами. Подчеркивается вопрос о постоянной борьбе между доступом к образованию и его качеством, а также о том, насколько сложным для развивающихся стран будет рассмотрение обоих аспектов, как это предлагается в Целях устойчивого развития, когда улучшение одного показателя, как представляется, подразумевает влияние другого. Многие аспекты влияния Всемирных докладов по глобальному мониторингу на улучшение образования в мире еще предстоит рассмотреть, однако ожидается, что они будут способствовать углублению дискуссии по данной теме.

Источники

Steiner-Khamsi, G. (2016). Global Indicators and Local Problem Recognition: An exploration into the statistical eradication of teacher shortage in the post-socialist region. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard, and A. Verger, eds., *The Handbook of Global Education Policy*, pp. 573-589. Chichester: John Wiley and Sons.



Часть 1:

Основные цели всемирных мониторинговых докладов



Дистанционное управление посредством распространения данных



Гита Штайнер-Хамси, директор NORRAG, Профессор, Педагогический колледж, Колумбийский университет, США & Высший институт международных исследований и исследований в области развития, Швейцария



steiner-khamsi@exchange.tc.columbia.edu

Резюме

В статье ставится вопрос о том, трансформировалось ли управление с помощью цифр в дистанционное управление посредством распространения данных. Глобальный мониторинг национальных изменений в сфере образования представляется как результат, одновременно усугубляющий тенденцию к (i) ориентированной на результаты помощи, (ii) более широкому тестированию и (iii) сбору и распространению данных. Поскольку Всемирный банк становится банком знаний для всех стран, в этой статье также рассматриваются возможные изменения в определении понятий «развитие» и «право на получение помощи».

Ключевые слова

управление с помощью цифр; образование, ориентированное на результаты; международные организации; официальная помощь в целях развития; глобальное образование.

Всего за 10 лет удалось добиться значительного прогресса в использовании термина «управление с помощью цифр». Он был включен в стратегические исследования десять лет назад для описания экспоненциального роста международных крупномасштабных оценок учащихся (International Large-Scale student Assessments, ILSAs) (Grek, 2008) и перехода от внешней оценки к самооценке (Ozga, 2009). В настоящее время он используется в качестве зонтичного термина для отражения датификации политических решений с помощью базовых исследований, бенчмаркинга и оценки результатов. Эти «мягкие» инструменты политики задействованы в измерении и мониторинге результатов. Можно утверждать, что «жесткие» инструменты регулирования – указы, выборочные инспекции для проверки их выполнения, санкции – были заменены количественными показателями. Ориентация на конечный результат в сфере образования привела к распространению ILSAs. В зависимости от своей политической повестки дня, с целью либо создания, либо ослабления давления реформ на государственное образование, национальные правительства используют результаты ILSAs, таких как PISA и TIMSS.

Спустя 10 лет после появления этого термина встал вопрос: стоит ли нам проводить масштабные дебаты в политических исследованиях и не превратилось ли управление посредством цифр в «дистанционное управление» (Roseand Miller, 1992), «рулевое управление на расстоянии» (Rinneand Ozga, 2009), или же сделать еще один шаг вперед к «дистанционному управлению посредством распространения данных» (Piattoeva, Gorodski Centeno, Suominenand Risto, 2018)? Здесь вспоминаются ежегодные доклады по мониторингу трех международных режимов в области образования, в частности, «Взгляд на образование» (ОЭСР), «Доклад о мировом развитии» (Всемирный банк) и «Всемирный доклад по мониторингу образования» (ЮНЕСКО).



Дистанционное управление посредством распространения данных

В увлекательной главе, посвященной политике крупномасштабных национальных оценок, Нелли Пяттоева и др. (2018) придумали термин «управление посредством распространения данных», чтобы показать, как национальные правительства Бразилии, Китая и России (объекты их исследования) используют сравнительные данные в качестве инструмента легитимизации своих политических решений. Этот вывод не следует недооценивать, так как все три страны сталкиваются с серьезными проблемами наличия надежных данных, а государственные чиновники на местных уровнях не знают, как реально использовать имеющиеся данные в своей повседневной работе.

Правительства трех стран не одиноки в том, чтобы постоянно готовить сопоставимые на международном уровне данные только до того момента, когда с большими трудностями и с большой долей воображения необходимо переводить международные результаты на национальный или региональный уровень. У правительств возникла необходимость осмысления международных выводов, которые становятся контекстуально «тонкими» по мере того, как теряют смысл и актуальность в контексте страны (Steiner-Khamsi, 2016a).

Эта «бесмысленная» ситуация имеет смысл только в том случае, если мы видим более широкий контекст для быстрого продвижения дистанционного управления посредством распространения данных.

Я хотела бы ограничиться следующим замечанием: глобальный мониторинг национальных событий является результатом и одновременно усугубляет тенденцию к оказанию (i) помощи, ориентированной на результаты, (ii) более широкому тестированию и (iii) сбору и распространению данных.

Помощь, ориентированная на результаты.

Мы вступили в новую эру, когда прежний набор макроэкономических и политических условий предоставления помощи (структурная перестройка, сокращение масштабов нищеты, хорошее управление) постепенно заменяется условиями, предъявляемыми к программам. Сегодня финансируемый проект должен продемонстрировать, что его результаты соответствуют целевым показателям, установленным в плане проекта, в секторальной стратегии или в определении донора успешного проекта. Например, Азиатский банк развития проводит различие между программной и политической поддержкой и использует график выделения средств в качестве рычага для обеспечения

того, чтобы действительно была разработана политика, способствующая устойчивости финансируемого проекта в долгосрочной перспективе. Аналогичным образом глобальное партнерство в области образования проводит различие между фиксированной и переменной частями гранта. Правительства стран-получателей должны доказать цифрами, что эти средства были использованы для повышения качества образования, улучшения результатов обучения и обеспечения справедливости в системах образования. Однако здесь важно иметь в виду, что глобальное партнерство в сфере образования является заметным исключением, так как не все доноры привержены идее обеспечения справедливости. Например, одним из критических замечаний в отношении мер социального воздействия доноров на страны-получатели является отсутствие стандартов равенства и сжатые сроки, в течение которых исполнители вынуждены фальсифицировать результаты оценивания. Неудивительно, что исполнители уклоняются от зачисления «отстающих» и других уязвимых групп в свои образовательные программы.

Больше тестирования

Мы привыкли наблюдать за тем, как список стран, участвующих в PISA и TIMSS, в последнее десятилетие становится все длиннее и длиннее. Однако то, что произошло в 2018 г., скорее всего, приведет к квантовому скачку в количестве стран, которые в будущем будут участвовать в ILSAs. Отчет о мировом развитии 2019, представленный в октябре 2018 года (World Development Report, World Bank, 2018) сделал проект человеческого капитала, и, в частности, Индекс человеческого капитала (ИЧК) известными более широкой аудитории. По данным Всемирного банка (2018), ИЧК измеряет объем человеческого капитала, которого ребенок, родившийся сегодня, может достичь к 18 годам. Он отражает производительность труда следующего поколения работников в сравнении с эталоном полного образования и полного здоровья.

В рамках образовательного компонента ИЧК измеряется как количество (скорректированные с учетом успеваемости годы обучения в школе), так и качество (гармонизированные результаты тестирования) систем образования. Контрольный показатель продолжительности школьного обучения составляет 14 лет, и эксперты Всемирного банка установили, что из всех систем образования в мире Сингапур наиболее близок к международному эталону «полного образования». Это система, в которой время, проведенное детьми в школе, используется наиболее эффективно или, иначе говоря, наименее затрачивается впустую. Так же, как и в Сингапуре, дети в Австрии, например, как



ождается, завершают обучение в школе за 13,9 лет. Тем не менее, их обучение (с учетом того, что дети на самом деле учатся) составляет всего 11,7 лет. Ангола теряет почти половину своего образования из-за низкого качества обучения. С учетом того, сколько дети фактически учатся в школах Анголы, ожидаемый срок обучения в школе сокращается до 4,1 лет¹. В рейтинге ИЧК Австрия занимает 12-е, а Ангола – 147-е место из 157 стран. Методология вычисления гармонизированных результатов теста подверглась критике в связи с тем, что она полагается на ILSAs. Кроме того, в рамках проекта в области человеческого капитала производилась интерполяция данных в том случае, если страны не участвовали в каждом раунде испытаний, и/или данные экстраполировались в том случае, если результаты по одному из испытаний отсутствовали. По сути, ИЧК заставляет правительства участвовать в каждом раунде TIMSS, PISA, PIRLS (Международное исследование качества чтения и понимания текста, Progressin International Reading Literacy Study), SACMEQ (Консорциум Южной и Восточной Африки по мониторингу качества образования, The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality), EGRA (Оценка умения читать в младших классах, Early Grade Reading Assessment) и др., потому что интерполяция и экстраполяция часто наносят вред гармонизированным результатам тестов в системе образования.

Минимум данных и циркуляция данных

Сколько будет слишком много? В конкурентной среде глобального мониторинга международные организации собирают все больше и больше данных в постоянно увеличивающемся количестве стран по темам, по сегментам населения и с постоянно сокращающимися временными интервалами. Ради собственного выживания международные организации вынуждены постоянно расширять сферу своего влияния, чтобы не отставать от своих международных и региональных конкурентов. Первым признаком расширения стало решение PISA о включении в ее состав дополнительного домена. Изначально тест для 15-летних учащихся был сфокусирован на чтении, математике и естественных науках, затем в него была включена дополнительная область по широкому спектру тем, начиная с финансовой грамотности (PISA 2012, PISA 2015) и заканчивая глобальной компетентностью (PISA 2018). Одновременно с этим в его портфолио также входят такие темы, как PISA для развития, PISA для дошкольного образования, PISA для школ и PISA4You. Быстрое распространение PISA по различным темам, странам и на всю жизнь стало объектом пристального внимания и дебатов (см.

Addey, 2017; Gorur, 2016; Sellarand Lingard, 2014; Vergerand Parcerisa, 2017). Частный сектор извлекает большую пользу из PISA. Например, крупнейшая в мире британская образовательная компания и книгоиздатель Pearson LLC зарабатывает на проектировании и пилотном тестировании, а также на производстве видеоматериалов и отчетов. Кроме того, этот бизнес-гигант продает учебники и материалы родителям для подготовки к стандартизированным тестам. Как уже объяснялось и указывалось в других источниках (Steiner-Khamsi, 2016b), стандарты хороши для бизнеса, потому что одна и та же учебная программа для школьников, программа подготовки учителей, учебник и оценка учащихся могут использоваться в бесконечном числе школ, регионов и стран, тем самым создавая экономию на масштабе.

Повышение планки развития, создание новых категорий клиентов, получающих техническую помощь

Сообщество партнеров по развитию сталкивается с позитивной проблемой. В ряде регионов, в частности, в Центральной и Латинской Америке, в Юго-Восточной Азии страны заканчивают обучение по Программам официальной помощи в целях развития ОЭСР (Official Development Assistance, ODA). Эти страны перестали классифицироваться как страны с низким и ниже среднего уровнем дохода и поэтому не имеют права на льготные кредиты и гранты. В связи с этим сейчас подходящий момент, чтобы спросить, что станет с Комитетом содействия развитию ОЭСР (Committee for Development Assistance, DAC), Всемирным банком, ЮНЕСКО, двусторонними донорами и – что, возможно, лишит нас покоя – с нами, с экспертами, которые построили карьеру, работая в сфере оказания помощи или изучая вопросы развития в таких странах?

Во-первых, классификация стран, проведенная ODA, не увековечена в камне. С момента своего создания в 1969 г. DAC ОЭСР постоянно «модернизирует» или адаптирует концепцию оказания помощи к меняющейся среде (Hynes and Scott, 2013). Во-вторых, изменились цели внешней финансовой помощи. ОЭСР, например, определяет 57 стран как нестабильные государства (OECD DAC, 2018). И, наконец, что немаловажно, Цели в области устойчивого развития (ЦУР) до 2030 года избавились от различий между развитыми и слаборазвитыми странами и заменили их глобальной повесткой дня, ориентированной на каждую страну мира. Оглядываясь назад, мы должны признать, что два предыдущих, согласованных на международном уровне сценария – «Образование для всех» 2000 года (Education for All 2000) и Цели в области

1 см. <http://www.worldbank.org/en/publication/human-capital>



развития (Millennium Development Goals 2015) – по ошибке были обозначены как «глобальная повестка дня». Новая глобальная направленность ЦУР 2030 объясняет, почему международные организации в настоящее время действуют на подлинно глобальном уровне. Раньше Всемирный банк и ЮНЕСКО были организациями для бедных, в то время как ОЭСР сосредоточила свое внимание на богатых странах. Теперь все три международные организации собирают и распространяют информацию по всем странам. Список «стран-партнеров», не входящих в ОЭСР, увеличивается с каждым новым ежегодным выпуском журнала «Взгляд на образование» (Education at a Glance).

Всемирный банк, наиболее известный своим проектом по человеческому капиталу, в свою очередь, стал банком знаний для всех стран – как бедных, так и богатых. Если в ближайшем будущем Индекс человеческого капитала заменит Индекс развития человеческого потенциала, то определения понятий «развитие» и «право на получение помощи» претерпят революционные изменения. Каждая страна, за исключением Сингапура и нескольких других восточноазиатских стран, имеющих отличные гармонизированные тесты, но включая Австрию и другие «неудовлетворительно работающие» страны ОЭСР, станет клиентом ОЭСР, ЮНЕСКО и Всемирного банка. Они получают помощь или, скорее, техническую помощь относительно того, каким образом их население, начиная с младенцев и заканчивая взрослыми, должно улучшить результаты тестов по широкому кругу тем, включая социальные и эмоциональные навыки (OECD PISA, 2018).

Кроме того, большое число «отстающих», таких, как Ангола, Египет, Южная Африка и другие страны, чья успеваемость по ИЧК статистически сократилась вдвое или более, поскольку дети в их странах тратят мало времени на школьное обучение, скорее всего, получают более, чем достаточную помощь или техническое содействие. В результате пустые места, оставленные странами, завершившими освоение средств по Программам официальной помощи в целях развития ODA, будут заняты странами, занимающими низкие позиции по индексу человеческого капитала. Иными словами, даже несмотря на то, что многие страны завершили процесс получения помощи, ИЧК сделал возможным, чтобы те страны, которые уже достигли экономического развития, могли вновь получить право на получение официальной помощи в целях развития. Неудивительно, что существует большая корреляция между валовым национальным доходом на душу населения, производительностью труда и ИЧК. При условии, что ИЧК действительно будет использоваться в качестве одного из критериев для определения права на льготные кредиты и гранты, Всемирный банк вполне может осуществлять свою деятельность в странах, которые в настоящее время

классифицируются как страны с уровнем дохода выше среднего и с высоким уровнем дохода. Если сценарий будущего развития событий оправдается, то страны будут классифицироваться уже не по валовому доходу на душу населения (низкий, нижнесредний, верхнесредний, высокий доход), а по прогнозируемой производительности (25-й процентиль, 50-ый процентиль, 75-й процентиль), как это предлагается в проекте человеческого капитала Всемирного банка (World Bank, 2018).



Источники

- Addey, C. (2017). Golden relics and historical standards: how the OECD is expanding global education governance through PISA for Development. *Critical Studies in Education*, 58 (3), 311-325.
- Gorur, R. (2016). Seeing like PISA: A cautionary tale about the performativity of international assessments. *European Educational Research Journal*, 15, 598 – 616.
- Grek, S. (2008). From symbols to numbers: the shifting technologies of education governance in Europe. *European Educational Research Journal*, 7 (2), 208-218.
- Hynes, W. and Scott, S. (2013). *The Evolution of Official Development Assistance: Achievements, Criticism and a Way Forward*. Paris: OECD Development Co-operation Working Papers No. 12, OECD Publishing.
- OECD DAC. (2018). *States of Fragility Report 2018*. Paris: OECD Development Assistance Committee.
- OECD PISA. (2018). *Social and Emotional Skills. Well-being, connectedness and success*. Paris: OECD PISA.
- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24 (2), 261-272.
- Piattoeva, N., Gorodski Centeno, V., Suominen, O., and Rinne, R. (2018). Governance by data circulation? The production, availability, and use of national large-scale assessment data. In J. Kauko, R. Rinne, and T. Takala, eds., *Politics of Quality in Education. A comparative study of Brazil, China, and Russia*, pp. 115-135.
- Rinne, R. and Ozga, J. (2011). Europe and the global: The role of the OECD in education politics. In J. Ozga, P. Dahler-Larsen, C. Segerholm, and H. Simola, eds., *Fabricating Quality in Education: Data and Governance in Education*, pp. 66-75. London: Routledge.
- Rose, N. and Miller, P. (1992). Political power beyond the State: Problematics of government. *British Journal of Sociology*, 43 (2), 173-2005.
- Sellar, S. and Lingard, B. (2014). The OECD and the expansion of PISA: New global modes of governance in education. *British Educational Research Journal*, 40 (6), 917-936.
- Steiner-Khamsi, G. (2016a). Global Indicators and Local Problem Recognition: An exploration into the statistical eradication of teacher shortage in the post-socialist region. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard, and A. Verger, eds., *The Handbook of Global Education Policy*, pp. 573-589. Chichester: John Wiley and Sons.
- Steiner-Khamsi, G. (2016b). Standards are good (for) business: standardised comparison and the private sector in education. *Globalisation, Societies, and Education*, 14 (2), 161-182.
- Verger, A., and Parcerisa, L. (2017). Accountability and education in the post-2015 scenario: International trends, enactment dynamics and socio-educational effects. Paper commissioned for the 2017/8 Global Education Monitoring Report, *Accountability in education: Meeting our commitments*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259559e.pdf>. Paris: UNESCO GEMR.
- World Bank. (2018). *The World Development Report 2019. The Changing Nature of Work*. Washington, DC: World Bank. Open-access: doi:10.1596/978-1-4648-1328-3.



Преобразование скрытого в явное в глобальных программах для Докладов по обучению, равенству и финансам – подход, основанный на теории изменений



Карен Манди, Профессор, сравнительное, международное образование и образование в целях развития институт педагогических исследований Онтарио, Университет Торонто, Канада



karen.mundy@utoronto.ca

Резюме

В данной статье ставится под сомнение возможное воздействие, с позитивными или негативными последствиями, Всемирных докладов по мониторингу образования на национальную политику, а также возможность разработки глобальных рекомендаций в мире, характеризующемся многообразием. В ней представлены три основные «теории изменений» (Theoryofchange. ToC): «данные для межнационального подхода к обучению»; «данные для стратегического инвестиционного подхода» и «данные для (взаимной) подотчетности». В статье также предпринята попытка показать, каким образом политические деятели, члены гражданского общества и национальные исследователи используют Всемирные доклады.

Ключевые слова

«теории изменений»; подотчетность; стимулы; глобальный мониторинг.

Введение

В последние 75 лет на глобальном уровне наблюдается удивительный рост новых форм и видов использования транснациональных и сравнительных данных в области образовательной политики. В этой небольшой по объему статье я утверждаю, что три «теории изменений», лежащие в основе данной политики, имплицитно присутствуют в аргументах, касающихся международных данных и отчетности, что предполагает совершенно разные взгляды на то, как будут использоваться эти данные (Brest, 2010).

Одна из теорий, которую мы могли бы назвать моделью **«данные для транснационального обучения»**, сосредоточена на использовании межгосударственных рычагов для содействия транснациональному обучению и обмену. Вторая теория – **«данные для стратегических инвестиций и стимулов»** – ориентирована на создание более сильных опорных точек для стимулирования внутренней политики и самих политиков. Третьей моделью, которая имеет более современное происхождение, является модель **«данные для (взаимной) подотчетности»**.

Каждая из этих моделей появилась в свой исторический период, и необходимо подчеркнуть, что в работе международных организаций они все больше смешиваются и пропагандируются различными типами организаций. Тем не менее, я считаю, что для эвристических целей мы можем опираться на три «теории изменений» как на «идеальные типы». Во-первых, чтобы прояснить цели, задачи и организационные особенности



различных подходов к международной отчетности. Во-вторых, сделать явно выраженными те способы, которые открывают возможность более демократичного и действенного использования глобальных данных.

Изменение императивов и «теорий изменений» во Всемирных докладах по образованию.

Каждая из трех «теорий изменений» дает различные обоснования и подходы к глобальным отчетам и данным по образованию. В целом названные теории оказывают различное воздействие и имеют разные последствия для глобальной и внутренней политики, а также для лиц, ответственных за ее разработку.

ТоС «данные для транснационального обучения».

Когда после Второй мировой войны ЮНЕСКО создала показатели систем образования, сопоставимые на мировом уровне, их использование осуществлялось, главным образом, в целях поддержки коллегиального, транснационального обучения правительств по вопросам образовательной политики, программ и мониторинга глобального развития. Созданная ЮНЕСКО система делала ставку на небольшой объем отчетности стран по данным. Эта модель в основном была направлена на развитие и поддержку потенциала стран, их национального статистического потенциала и ответственности. Аналогичным образом ОЭСР в первые годы своего существования работала, главным образом, в качестве механизма коллегиального обзора и обмена, причем исследования и доклады в основном санкционировались правительствами стран, сталкивающимися с конкретными проблемами. Достижения в области международной оценки успеваемости соответствовали аналогичной логике «низкой доли» (Международная ассоциация по оценке достижений в области образования была создана в качестве научно-исследовательской лаборатории для обеспечения международного обучения).

ТоС «Данные для стратегических инвестиций и стимулов».

В 80-е и 90-е годы прошлого столетия произошел сдвиг в сторону использования данных по образованию для определения приоритетности и обоснованности инвестиций в образовательную сферу, особенно тех, которые поступают от глобальных участников в развивающиеся страны. На международном уровне ведущую роль в определении необходимости инвестиций и использовании сравнительных данных в области образования стал играть Всемирный банк. На экспериментальной основе он использовал эти данные для создания стимулов к реформам, в поддержку экономического моделирования приоритетов и стратегий в области образования (WorldBank, 1995). В 1990-х годах

ОЭСР стала пионером в осуществлении PISA. Данная программа оказала мощное влияние на национальные образовательные политики, переориентировавшись из скромной платформы для диалога между странами по вопросам политики в области образования в ее разработчика (Martens&Jacobi, 2010).

Вместо более мягкого подхода к обучению Всемирный банк и ОЭСР выступили инициаторами создания механизмов, в рамках которых «теории изменений» отдавали бы предпочтение внешнему, техническому центру на глобальном уровне, с тем, чтобы задействовать национальные решения и приоритеты

ТоС «Данные для (взаимной) подотчетности».

С 2000 года мы видим дополнительную «теорию изменений», которая наслаивается поверх первых двух. Мы могли бы назвать это «данными для (взаимной) подотчетности» – подходом, при котором подчеркивается необходимость использования транснациональных данных для обеспечения отчетности правительств о достижении надежных результатов на основе их планов и обязательств.

Эта «теория изменений» сочетает в себе две совершенно разные логики: с одной стороны, сильный акцент на «результаты и эффективность» в развивающемся обществе; с другой – усилия гражданского общества по достижению транспарентности и социальной подотчетности в системах образования, а также обязательств по обеспечению взаимной подотчетности на национальном и международном уровнях, воплощенных в Парижской декларации по повышению эффективности (Paris Declaration on Aid Effectiveness).

Таким образом, правительства стран-доноров все больше опираются на показатели эффективности для регулирования распределения своих средств на оказание помощи и поощрения национальных политиков к использованию показателей и стимулов в целях достижения более высоких результатов (например, обзор многосторонней помощи, оказанной Великобританией). В то же время гражданское общество настаивает, как на повышении подотчетности доноров перед получателями помощи, так и на сокращении подотчетности правительств перед своими гражданами (см., например, World Bank's World Development Report 2004.; Verger&Novelli, 2012).

Многие авторы писали о плюсах и минусах этих различных обоснований и «теорий изменений» для транснациональных данных и мониторинга. Как представляется, каждая из них имеет как преднамеренные, так и непредвиденные последствия на глобальном и внутривнутриполитическом уровнях.



- Предполагаемым преимуществом **«данных для транснационального обучения и обмена»** является создание реальных сообществ специалистов-практиков в развивающихся странах и сосредоточение внимания на национальном потенциале для сбора данных. Правда, в 60-е–80-е годы сбор глобальных данных и мониторинг остановились на вводимых и описательных данных. Этой теории недоставало мощного набора стимулов для мобилизации международного и внутреннего потенциала и возможности измерить эффективность. Один из уроков, который международные организации, возможно, извлекли из «данных для обучения», заключается в том, что, когда отчетность не увязывается со стимулированием, ее поддержка может легко ослабеть. В 80-е и 90-е годы постепенно сокращалась поддержка статистической отчетности ЮНЕСКО, которая возродилась только в рамках нового движения за «подотчетность», возникшего после принятия в 2002 г. Монтеррейского консенсуса Международной конференции по финансированию развития, а также создания более активной отчетности во Всемирном докладе по мониторингу образования.
- В ТоС «данные для стратегических инвестиций» был определен главный путь, позволяющий связать транснациональные данные в области образования с практической деятельностью. Однако в теории недоставало понимания того, как государства и политические деятели могут «учиться» на основе сотрудничества, и прослеживалась тенденция к разработке технократических методов сбора и использования данных. Такой подход больше уместен для предоставления пакетов помощи и внедрения финансирования на основе результатов деятельности, чем для создания внутрисоветских коалиций по проведению реформ. PISA, созданная под эгидой клуба стран, несомненно, имела наибольший «успех» среди всех транснациональных усилий по сбору данных в рамках модели «данные для стратегических инвестиций». Тем не менее, данная Программа может многое рассказать нам о том, как данные, полученные в результате сотрудничества, могут постепенно создать внешнюю опору для изменения политики некогда слабого международного игрока. Тем не менее, влияние PISA на политику в области образования было весьма различным в зависимости от национальной политики и политических режимов. Крупные инвестиции в данные о развитии образования в этот период оказали на развивающиеся страны на удивление ограниченное

воздействие. Возможно, частично это можно объяснить отсутствием подлинного сотрудничества между странами, стоящими за усилиями по сбору «данных для стратегических инвестиций».

- Теория «данные в целях (взаимной) подотчетности», касающаяся изменений, была, возможно, более четкой в отношении того, каким образом данные могут использоваться в целях привлечения как доноров, так и правительств к ответственности и стимулированию изменений. Она дает гражданам более широкие возможности и показывает, как мировые процессы могут взаимодействовать с национальными коалициями для осуществления реформ. Вместе с тем в этой теории изменений недооценивается, в какой степени данные могут стимулировать политические процессы в условиях слабого управления. На глобальном уровне структуры управления редко бывают формализованы таким образом, чтобы обеспечивать сильную подотчетность. Мониторинг, который предусмотрен во Всемирном докладе ЮНЕСКО по мониторингу образования, является слабым средством привлечения к ответственности доноров и многосторонних организаций, особенно в тех случаях, когда «политические ветры» (подобные тем, что определяли повестку дня в отношении эффективности помощи) меняют направление деятельности доноров и организаций. Этот недостаток усугубляется в тех случаях, когда усилия по мониторингу и отчетности становятся все более политизированными, и такие организации, как Комиссия по образованию ЮНЕСКО, отменяют традиционную систему отчетности. Во всех развивающихся странах, для которых характерны слабые демократии и ограниченный управленческий потенциал, способность использовать фактические данные для «установления истины» является весьма слабой, что документально подтверждено в докладах об оценках обучения с участием граждан и национальных коалиций гражданского общества.

Глобальный мониторинг в целях обучения и подотчетности: сделать подразумеваемое очевидным

В этой короткой статье была предпринята попытка показать, как более мощное и более эксплицитное использование подхода, основанного на «теории изменений», может помочь нам понять, почему и как работают глобальный мониторинг и отчетность. «Теории изменений» могут помочь нам эксплицитно имплицитное, и тем самым открыть дебаты о цели, использовании и демократических возможностях



действенного транснационального мониторинга в меняющемся мире.

Такие организации, как Глобальное партнерство в области образования (Global Partnership for Education, GPE), экспериментируют с «теориями изменений». Попытки в рамках Глобального партнерства использовать в целях мониторинга подход, основанный на «взаимной подотчетности», сталкиваются с проблемами на обоих концах спектра. С одной стороны, это проблемы с обеспечением использования данных в процессах подотчетности на национальном уровне, с другой – с привлечением доноров к соблюдению принципов эффективности помощи (GPE, 2018). В связи с этим GPE, ориентированное на «взаимную подотчетность», стремится использовать также подход, основанный на «обучении в области партнерских связей на страновом уровне». Возможно, он в большей степени подходит для обеспечения улучшений в таких областях, как прозрачность финансовой отчетности, использование данных в процессах разработки национальной политики и достижение главных целей в области эффективной помощи развивающимся странам.

Институт статистики ЮНЕСКО (UNESCO Institute for Statistics, UIS), действуя через Глобальный альянс по мониторингу обучения (Global Alliance to Monitor Learning, GAML), также применяет аналогичный, взвешенный подход к мониторингу, который сочетает в себе усилия по повышению технического качества исходных данных и установлению тесного сотрудничества в целях содействия транснациональному обучению (UIS, 2018). Я считаю, что использование теорий изменений для обучения и (взаимной) подотчетности в целях проведения глобальной отчетности и мониторинга будет иметь важнейшее значение для обеспечения устойчивости изменений, эффективного воздействия этих изменений на систему мониторинга и широкого участия стран в глобальном мониторинге в течение следующего десятилетия.

Источники

Brest, P. (2010). "The Power of Theories of Change". Stanford Social Innovation Review. Spring.

Global Partnership for Education (GPE). (2018). GPE's 2018 Results Report. Washington D.C: GPE. <https://www.globalpartnership.org/content/results-report-2018>

Martens, K. & Jakobi, A. (2010). Mechanisms of OECD Governance. Oxford: Oxford University Press.

UNESCO Institute for Statistics (-UIS). (2018). SDG4 Data Digest: Data to Nurture Learning. Montreal: UNESCO.

Verger, A. & M. Novelli. Eds. (2012). Campaigning for "Education for all"

Histories, Strategies and Outcomes of Transnational Advocacy Coalitions in Education. Springer Press.

World Bank. (1995). Priorities and strategies for education : a World Bank review. Development in practice. Washington DC: World Bank Group.

World Bank. (2003). World Development Report 2004: Making services work for the poor people. World Development Report. Washington, DC: World Bank Group.



Помогая образованию расширить границы



Андреас Шляйхер, директор по вопросам образования и профессиональной подготовки и специальный советник по вопросам политики в области образования при Генеральном секретаре ОЭСР, Франция.



andreas.Schleicher@oecd.org

Резюме

Глобальный мониторинг и сравнение разных стран показывают, что политика в области образования, разработанная и осуществляемая за пределами их границ, помогает ее разработчикам ставить актуальные задачи, обусловленные измеримыми целями. Кроме того, она способствует лучшему пониманию того, как различные системы образования решают похожие проблемы. В статье утверждается, что глобальный мониторинг заключается не в копировании готовых решений, а в изучении передового опыта в своей и других странах, чтобы понять, что именно работает и в каких контекстах.

Ключевые слова

ОЭСР, глобальный мониторинг, передовой опыт, разработчики политики.

Существует история о водителе, который в темную ночь, возвращаясь к машине, обнаруживает, что потерял от нее ключи. Он стоит под уличным фонарем, и, когда его спрашивают, не там ли он уронил ключи, он отвечает: «Нет, но это единственное место, где я могу что-либо увидеть».

В образовании тоже есть глубоко укоренившаяся привычка смотреть на то, что ближе всего к руке и что проще всего увидеть. Может быть, это и не лучший объект для наблюдения, но именно там есть знакомые вопросы и ответы. Часто мы оцениваем прогресс в образовании не по тому, что важнее всего, а по тому, что легче всего измерить. И дебаты по вопросам образования часто основываются на том, что происходит в школах страны или региона, а не на сравнении с тем, какие результаты достигаются в других местах.

В то время как глобализация оказывает глубокое воздействие на экономику, рынок труда и повседневную жизнь людей, образование остается очень локальным и часто ориентированным на внутренний мир. Системы образования, как правило, возводят «стены», которые лишают учителей, школы или сами системы возможности учиться друг у друга. То, как организованы школы и как осуществляется управление информацией, затрудняет обмен знаниями между школами и учителями. Директора школ и учителя – те, кто управляет образованием и имеет доступ к знаниям о своих сильных и слабых сторонах, – часто этого не делают или же не знают, как преобразовать эти знания в более эффективную практику. Аналогичные «стены» разделяют и системы образования разных стран, у которых мало возможностей знакомиться с образовательной политикой, разработанной и осуществляемой за пределами их границ. Иными словами, опыт других стран мало чему учит.

Международные оценки и глобальные инструменты мониторинга могут помочь заполнить этот пробел. Они могут показать одним странам, что можно сделать в области образования с точки зрения качества,



справедливости и эффективности услуг, предоставляемых в других. Они могут помочь лицам, ответственным за разработку образовательной политики, в постановке значимых задач на основе поддающихся измерению целей, а также могут способствовать лучшему пониманию того, как различные системы образования решают похожие проблемы. Возможно, наиболее важным является то, что международная перспектива дает возможность лицам, ответственным за разработку политики, и специалистам-практикам иметь более четкое представление о своих собственных системах образования, узнать их сильные и слабые стороны. Прежде чем изменять и совершенствовать систему образования, ее необходимо глубоко понять.

В 1997 г., когда мы приступили к разработке Программы ОЭСР, по международной оценке, успеваемости учащихся (PISA), мне позвонили из офиса президента Бразилии и сообщили о своей заинтересованности в присоединении к Программе. Бразилия стала первой страной, не являющейся членом ОЭСР, которая проявила интерес к вступлению в PISA, и в каком-то смысле я был удивлен. Тогдашний президент Фернанду Энрике Кардозу, должно быть, знал, что его страна окажется в нижней части турнирной таблицы мировой лиги. Но когда я позже обсуждал это с ним, он сказал, что самым большим препятствием для улучшения системы образования в Бразилии является не дефицит ресурсов или нехватка возможностей, а то, что учащиеся получали хорошие оценки при низких стандартах образования. При этом никто не думал, что необходимы и возможны улучшения. Президент же Кардозу посчитал, что людям важно знать правду. В итоге Бразилия не просто опубликовала национальный балл PISA, а предоставила каждой средней школе информацию об уровне прогресса, которого следует достичь и к 2021 г. набрать средний в странах ОЭСР балл по PISA. С тех пор Бразилия добилась замечательных успехов: спустя девять лет после того, как в 2000 году эта страна впервые приняла участие в PISA, она продемонстрировала наибольший рост показателей с момента проведения первой оценки.

У Мексики был похожий опыт. В ходе проведенного в 2007 г. исследования 77% родителей учеников сообщили, что качество образовательных услуг, предоставляемых в школах, является хорошим или очень хорошим, хотя, по данным оценки PISA в 2006 г., примерно половина 15-летних детей в Мексике училась в школах с самым низким уровнем преподавания. Причин такого несоответствия между восприятием качества образования и успеваемостью может быть много. Например, школы, которые мексиканские дети посещают в настоящее время, могут давать образование более высокого качества, чем то, которое получали их родители.

Но суть здесь заключается в том, что нелегко обосновать вложение государственных средств, когда на них нет общественного спроса. В феврале 2008 года я встретился с тогдашним президентом Мексики Фелипе Кальдероном, который установил в стране международный эталон эффективности среднего образования, основанный на PISA. Этот целевой показатель высветил разрыв между национальными показателями и международными стандартами и стал одним из основных инструментов поддержки тех улучшений, которые произошли в Мексике с тех пор.

PISA оказала большое влияние на политику не только в странах с низкими показателями. В моей родной стране, Германии, за публикацией результатов PISA2000 года последовало интенсивное обсуждение образовательной политики. Немцы считали само собой разумеющимся, что, поскольку были приложены значительные усилия для обеспечения школ равными ресурсами, возможности для обучения в школах равны. Однако результаты PISA 2000 г. выявили значительные социальные диспропорции в результатах обучения. Кроме того, на Германию произвели глубокое впечатление данные о качестве образования в Финляндии, где различия в успеваемости между школами составляли лишь 5%, в то время как в Германии – почти 50%. Другими словами, в Германии очень большое значение имело то, в какую школу вы записали своего ребенка.

Вместе с тем многих педагогов и экспертов Германии не удивили различия, выявленные PISA. Например, часто считалось выходящим за рамки государственной политики, направленной на перемены, и типичным для обездоленных детей то, что они плохо учатся в школе. Шокирующие результаты PISA показали, что влияние социально-экономического положения на учащихся и их успеваемость в разных странах значительно варьируется и что другие страны, по-видимому, снижают это влияние гораздо эффективнее, чем Германия. По сути, PISA продемонстрировала, что улучшения возможны; она дала необходимый стимул для перемен и помогла сформировать в Германии новое отношение к фактам и данным. В начале 2000-х годов Германия практически удвоила федеральные расходы на образование. Кроме того, проведенные дебаты вдохновили на осуществление широкого круга реформ в стране: уход за детьми младшего возраста получил более сильный образовательный акцент, были установлены национальные образовательные стандарты для школ (что трудно представить себе в стране, где автономия земель всегда была священной), а также оказана большая поддержка учащимся, находящимся в неблагоприятных условиях, в том числе учащимся-детям иммигрантов. В 2009 г. результаты PISA в Германии выглядели уже



гораздо лучше, что свидетельствует о значительном улучшении как качества образования, так и положения с равноправием.

Германия была не единственной страной, которая за относительно короткое время улучшила свою систему образования. Средние показатели Южной Кореи в 2000 г. были достаточно высокими, однако корейцы были обеспокоены тем, что только малая часть учащихся достигла высокого уровня оценки PISA. Менее чем за десять лет Южной Корее удалось удвоить число таких учеников.

“ Капитальный ремонт ” польской школьной системы помог сократить различия в успеваемости между школами, развернуть вперед школы с самыми низкими результатами и повысить общую успеваемость на такое количество баллов, которое эквивалентно более чем половине учебного года. Португалия, а также Колумбия и Перу, смогли укрепить свою фрагментированную школьную систему и повысить общую успеваемость.

Конечно, международные оценки имеют свои недостатки. Серьезные проблемы создает разработка надежных тестов. Критерии успеха должны быть определены таким образом, чтобы они были сопоставимы между странами и значимы на национальном уровне. Для получения сопоставимых результатов тесты должны проводиться в одних и тех же условиях. Кроме того, разработчики политики оценивания склонны использовать результаты выборочно, часто в поддержку существующей образовательной политики, а не в качестве инструмента для изучения альтернатив. Тем не менее, международные оценки предоставляют ценную возможность для улучшения качества образования и равноправия.

Перед публикацией результатов оценки PISA в декабре 2016 г. люди из разных стран мира звонили мне, чтобы узнать, каковы будут основные сюрпризы в таблицах мировой лиги PISA. Но в международных сравнениях, таких как PISA, не бывает сюрпризов. Качество и равноправие в образовании являются результатом тщательно продуманной и систематически реализуемой политики и практики. Перед фактами быстрых улучшений, которых добились некоторые образовательные системы, сторонники того, что образование можно улучшить только во временных рамках, а относительное положение стран в основном отражает социальные и культурные факторы, должны признать, что улучшить системы образования можно.

Пришло время спросить себя: чему мы можем научиться у самых передовых образовательных систем мира? Как их опыт может помочь учащимся, учителям и руководителям

школ в других странах? Каким образом чиновники и лица, ответственные за разработку политики в сфере образования, могут извлечь уроки из опыта стран, сталкивающихся с аналогичными проблемами, и принять обоснованные решения? Почему часто бывает трудно учиться у других стран и перестать повторять одни и те же ошибки, даже когда в мире существуют примеры, которым необходимо следовать? Эти вопросы никогда еще не были столь актуальны.





Часть 2:

Как улучшить эти доклады?



Всемирные доклады, посвященные образованию и международным организациям: картография XXI века



Альма Мальдонадо-Малдонадо, исследователь, DIE/CINVESTAV, Мексика



almaldo2@gmail.com

Резюме

В данной статье обсуждается растущая роль международных организаций в мировой образовательной политике. В статье с точки зрения глобального управления подвергается критике то, каким образом международные организации влияют на решения, принимаемые внутри стран, а также то, что граждане, чья жизнь и деятельность затрагивается этими решениями, практически не имеют права голоса в отношении работы таких организаций, как Всемирный банк, ОЭСР или ЮНЕСКО. Автор также анализирует тип информации, генерируемой этими организациями, преимущества и ограничения их докладов, данных, а также конкретный случай оценивания учащихся по программе PISA. Наконец, в статье рассматривается один из международных рейтингов университетов в качестве примера имеющихся пробелов в информации, предоставляемой международными организациями.

Ключевые слова

международные организации, образование, политика, глобальное управление.

Основные международные организации, отвечающие за вопросы образования – Всемирный банк (ВБ), ОЭСР и ЮНЕСКО – регулярно готовят национальные, региональные и всемирные доклады, обзоры и стандартизированные тесты, которые определяют повестку дня по вопросам в области образования, которые считаются актуальными в мировой политике. В то же время недавняя волна консервативных, шовинистических и антиэмигрантских движений привела к необходимости постановки ряда вопросов к международным организациям и другим глобальным игрокам. Информация, которую предоставляют эти организации, не избавляет от сомнений по поводу эффективности ее использования и влияния, и сейчас, похоже, настало время для того, чтобы задуматься не только о роли и пользе их работы в области образования, но и о тех геополитических вопросах, которые они продвигают.

Среди организаций, упомянутых выше, Всемирный банк является единственным органом, который выпускает официальные политические документы, направляющие его работу, – так называемые «Образовательные стратегии Всемирного банка», из которых на сегодняшний день опубликовано, по крайней мере, четыре (1995, 1999, 2005 и 2011). ВБ широко признан в качестве одной из наиболее влиятельных организаций по отношению к региональным банкам в Азии, Африке и Америке. Кроме того, учитывая большое количество ежегодно публикуемых им докладов (Bassett & Maldonado, 2009), ВБ также является банком знаний. В 2018 году Всемирный банк впервые решил посвятить свой ежегодный доклад о мировом развитии исключительно образовательной теме – обучению. Это направление соответствует его стратегическому документу в области образования за 2011 год, в котором основное внимание уделяется теме «Обучение для всех» (World Bank Group, 2011).



В некоторых отношениях акцент на этой теме связан с позицией ОЭСР, которая создала ряд инструментов для получения данных об уровне квалификации отдельных лиц. Это, в частности, Программа международной оценки успеваемости учащихся (Programme for International Student Assessment, PISA); Программа международной оценки компетенций взрослых (Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC); не существующая в настоящее время Программа оценки результатов обучения в системе высшего образования (Assessment of Learning Outcomes in Higher Education, AHELO) и Международное исследование педагогического корпуса (Teaching and Learning International Survey, TALIS). В настоящее время ОЭСР (2016) рассматривает навыки в качестве основной валюты обмена. Аналогия не случайна: точно так же, как валюты обесцениваются или поднимаются в цене, актуальность навыков является переменной и зависит от ситуации на рынке труда, технологических инноваций или национальных условий. Таким образом, ВБ отдает предпочтение программам обучения и формирования навыков, продвигаемых ОЭСР, при этом обе организации согласны с необходимостью поиска более эффективных способов измерения того, что учащиеся изучают и какие навыки они приобретают за время обучения в школе. Различие заключается в том, что ВБ совместно с региональными банками развития финансирует проекты, а ОЭСР функционирует как мозговой центр.

В свою очередь, ЮНЕСКО сосредоточена на достижении Целей в области устойчивого развития (Sustainable Development Goals, SDGs), реализация которых началась в 2016 году. По сути, это обновление целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия ООН в контексте начала XXI века. В SDGs цель 4 заключается в «обеспечении инклюзивного и справедливого качественного образования и расширении возможностей для обучения на протяжении всей жизни для всех» и направлена на то, чтобы к 2030 г. все девочки и мальчики получали бесплатное начальное и среднее образование. Эти цели служат руководящими принципами для международных организаций, связанных с ООН, таких как ПРООН и ЮНИСЕФ, а также для основных двусторонних агентств по вопросам развития, таких как Агентство США по международному развитию (United States Agency for International Development, USAID) или Японское агентство по международному сотрудничеству (Japanese International Cooperation Agency, JICA) (Bassett & Maldonado, 2009). По результатам реализации названных целей ЮНЕСКО подготовила доклады о мониторинге таких тем, как инклюзия, миграция, подотчетность, образование и развитие. Данные доклады основывались на положениях программы «Образование для всех»,

которая существовала до достижения целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия, и Целей устойчивого развития. Кроме того, в 2018 году ЮНЕСКО опубликовала программный документ «15 кластеров в поддержку повестки дня «Образование 2030» (Opertti, 2017), в котором в сжатой и четкой форме перечислены вопросы образования, на которых странам следует сосредоточить внимание.

В ходе обсуждения глобального управления в качестве инструмента было отмечено: мы можем говорить, что такое управление существует (решения, которые в конечном итоге принимают правительства, затрагивают всех), однако глобального правительства (коллективное принятие решений и учет мнений тех, кого затрагивает политика) нет (Karns & Mingst, 2004). Также трудно говорить о системе, в которой возможна глобальная справедливость (Sen, 2009). Более того, как предполагают Барнетт и Финнемор (Barnett and Finnemore, 1999), международные организации часто принимают авторитарные решения, которые могут затрагивать любую точку земного шара и влиять на такие аспекты, как государственные расходы или частные права (например, репродуктивные). Что касается образования, то очевидно, что ни одна организация не устанавливает связанных с образованием правил в ранге законов, которые предполагают наказание за их несоблюдение или нарушение соглашений. Их деятельность в основном связана с выпуском квазизаконных документов, или «мягких» законов, руководящих принципов, положений и рекомендаций по вопросам политики.

С другой стороны, на международные организации оказывается определенное давление с тем, чтобы они «участвовали» в оценивании в области образования. Пример ОЭСР и PISA, пожалуй, является наиболее показательным. Многие страны приступили к проведению образовательных реформ, обусловленных результатами PISA (Lingard, 2016). PISA на сегодня является инструментом с таким влиянием, что все большее число стран хотят продолжать участвовать в данной Программе, хотя по итогам оценивания имеют неудовлетворительные результаты (Rutkowski, 2007 и другие авторы). PISA стала индикатором, позволяющим определить положение стран с точки зрения навыков и решения проблем: насколько они продвинулись в этом направлении и насколько они близки или далеки от тех стран, которые показывают лучшие результаты.

Таким образом, доклады международных организаций служат картами, которыми страны руководствуются в своей политике. В любой картографической системе тип карты, которую необходимо использовать, зависит от того, что вы ищете. Не секрет, что международные организации



берут на себя обязательства подготовить серию данных и отчетов, которые соответствуют их экономическим, социальным или образовательным повесткам дня. В вышеперечисленных случаях эти данные сосредоточены на навыках, обучении, оценке и качестве образования. Однако маршрут, который каждая страна решает пройти, должен изучаться отдельно, как и пути переговоров между правительствами и международными организациями.

Еще один вопрос для обсуждения заключается в том, помогли ли доклады и такие инструменты, как PISA, улучшить образование в оцениваемых странах. Мы должны помнить письмо, адресованное Андреасу Шляйхеру, директору PISA, и подписанное группой видных ученых, которые выразили сомнение в том, что ОЭСР облечено правом на улучшение образования детей (The Guardian, 2014). Они отметили, что оценка на самом деле имеет противоположный эффект: создает тревогу, укрепляет культуру стандартизированных тестов и приводит к тому, что внимание уделяется определенным дисциплинам за счет пренебрежения другими областями, такими как физическое, художественное или гражданское развитие. Другая проблема заключается в том, что критерии проведения реформы образования, по мнению авторов письма, не могут основываться на одном отчете или результатах одного стандартизированного теста. С применением единых рецептов для всех стран уже давно пора покончить, тем более в случае с PISA.

Необходимо рассмотреть и такой вопрос: что происходит, когда правительства стран не имеют права голоса, а пробелы в информации, необходимой для разработки и осуществления политики в сфере образования, заполняют другие субъекты? Пример этого явления можно увидеть в международных рейтингах университетов, которые представляют собой карту другого типа. Данные рейтинги определяют наиболее авторитетные университеты мира либо с точки зрения развития определенного вида знаний (публикаций), либо с учетом количества обучающихся иностранных студентов, либо по числу Нобелевских премий, получаемых ежегодно. В настоящее время рейтинги университетов мира составляются в основном частными компаниями. Одна из них изначально существовала в рамках университета в Китае, но в настоящее время она развивается как независимая компания. Рейтинги повлияли на государственную политику в области высшего образования, на дискуссии многих правительств о будущем вузов в своих странах, а также на курсы, проводимые самими университетскими чиновниками (Hazelkorn, 2017). Очевидно, что рейтинги стали отвечать потребностям, и несмотря на то, что подвергались критике, они широко использовались специалистами и лицами, ответственными за принятие решений.

Последний момент заключается в следующем: несмотря на то, что международные организации оказывают влияние на решения правительств или выделяют финансовые средства, которые влияют на жизнь стран и народов, национальные правительства несут основную ответственность за свои решения и действия или их отсутствие. Иногда их поле для переговоров ограничено, порой они изначально отказываются от возможности вести переговоры и устанавливать сотрудничество с другими странами для укрепления своих позиций.

В этом смысле доклады и данные подобны картам, которые навязывают иное мировоззрение. Вопрос в том, какую карту и с какой целью вы используете. Серьезная критика картографии обусловлена тем, что в течение некоторого времени в ней доминировали евроцентрические карты, с помощью которых придавалось особое значение определенному видению мира и, таким образом, они не могли со всей строгостью описать другие регионы. Однако со временем появились и другие предложения, например, карта Peters Projection, которая взяла местоположение экватора в качестве исходного ориентира для визуализации мира в более реалистичных пропорциях. В продолжение этой аналогии, те, кто готовит Всемирные доклады по образованию, получают данные и результаты, навязывающие определенный взгляд на образование. Но именно люди, ищущие ответы, решают, какая карта лучше всего подходит для их целей, и сами определяют, какие варианты можно использовать или даже создать. Кроме того, сравнение – интеллектуальное упражнение человечества и метод, используемый в науке – всегда может быть полезным. Придерживаться одного типа данных или ссылок – не очень хорошая идея, в наше время существуют много различных инструментов, позволяющих проводить сравнения, которые столь необходимы.



Источники

Barnett, M. & Finnemore, M. (1999). The Politics, Power, and Pathologies of International Organizations. *International Organizations*, 53 (4): 699-732.

Bassett, R. & Maldonado-Maldonado, A. (2009). *International Organizations and Higher Education Policy. Thinking Globally, Acting Locally? International Studies in Higher Education*. New York and London: Routledge.

Hazelkorn, E. (2017). *Global Rankings and the Geopolitics of Higher Education. Understanding the Influence and Impact of Rankings on Higher Education, Policy and Society*. London and New York: Routledge.

Karns, M. & Mingst, K. (2004). *International Organizations: The Politics and Processes of Global Governance*. Boulder, Colorado, US: Lynne Rienner Publishers Inc.

Lingard, B. (2016). Rationales for and reception of the OECD's Pisa. *Educação & Sociedade*, 37, (136). <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302016166670>

Operti, R. (2017). 15 Clues to Support the Education 2030 Agenda: In-Progress Reflection 14. *Current and Critical Issues in the Curriculum, Learning and Assessment*. Paris: UNESCO-IBE. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259069>

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2016). *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adults Skills*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en>

Rutkowski, D. J. (2007). *Converging Us Softly: How Intergovernmental Organizations Promote Neoliberal Education Policy*. *Critical Studies in Education*, 48 (2): 229-247.

Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. London., UK: Allen Lane.

The Guardian (2014, May 6). *OECD and Pisa tests are damaging education worldwide – academics*. <https://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>

World Bank Group. (2011). *Learning for All. Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*. World Bank Group Education Strategy 2020. Washington, DC, US: World Bank.



Управление вопросами высшего образования в интересах социальных преобразований: какие уроки мы извлекаем из наших действий?

 **Мирка Мартель**, начальник отдела исследований, оценки и обучения, Институт международного образования, США
 mmartel@iie.org

Резюме

В данной статье утверждается, что во Всемирных докладах по мониторингу образования (Global Monitoring Reports, GMRs) представлено не так много изученных областей, в числе которых – сфера международных обменов в области образования. Благодаря государственной и частной поддержке высшего образования возможности студентов обучаться за рубежом были расширены (во Всемирных докладах по мониторингу этому уделяется большое внимание). Однако пока еще недостаточно предпринято усилий в плане извлечения уроков и оценивания результатов в этой сфере для того, чтобы обосновать политику и практику международных обменов. Важнейшее значение для понимания развития высшего образования во всем мире имеют данные о том, как возможности его получения помогают личностному и профессиональному росту, как они способствуют формированию рабочей силы, а также данные о том, каково влияние местного контекста на эти возможности.

Ключевые слова

высшее образование, мобильность студентов, международные стипендии, оценка, влияние.

Обнародование Всемирных докладов по мониторингу в сфере международного образования внесло в повестку дня обсуждение тем, углубляющих наше понимание образования: для кого и кем, для какой конечной цели. Эти доклады и повестки дня помогают формировать глобальные перспективы и понимание вопросов образования. В то же время более важная роль докладов в качестве факторов влияния гораздо является более ограниченной. К чему это приводит?

По моей оценке, мы добились определенного прогресса в области международного образования, в частности, высшего, и международных стипендий, но многое еще предстоит сделать. Высшее образование в докладах было представлено весьма ограниченно. Например, цели в области развития, сформулированные в Декларации тысячелетия ООН, сосредоточены исключительно на начальном образовании, в результате чего те из нас, кто работает в сфере среднего или высшего образования, оказываются в затруднительном положении (Assié-Lumumba, 2015; IIE, 2013). Но в конечном счете пути содействия устойчивому образованию отвечают потребностям людей в развитии профессиональных и технических навыков, необходимых для достижения успеха на мировом рынке.

В Декларации тысячелетия ООН в рамках Цели 4 в области устойчивого развития основное внимание уделяется высшему образованию (задача 4.3) и международным стипендиям (задача 4.b). Мое внимание к международному высшему образованию, особенно на Глобальном Юге, объясняется интересом к растущей во всем мире мобильности студентов. Весьма важным является сосредоточить внимание на международном высшем образовании в Латинской Америке (Balán, 2013).



Поддержка международного высшего образования дала более широкие возможности для участия в университетском образовании не только студентам, но и маргинализированным слоям населения. Именно здесь задача 4.b и акцент на международные стипендии приобретают весьма важное значение, поскольку эти стипендии предоставляются в качестве одного из способов расширения доступа и обеспечения равенства в сфере высшего образования (Bhandari&Yaya, 2017; UNESCO, 2018). Основные международные стипендиальные программы, поддерживаемые правительствами и частными фондами, на практике продемонстрировали, какую роль они могут играть в области высшего образования (Perna, 2014).

Увеличилось количество исследований, направленных на определение типов выделяемых международных стипендий (Mawer, 2014). Наряду с существующими традиционными стипендиальными программами, такими как Стипендии Родса или Стипендия Уильяма Дж. Фулбрайта, появилось значительное количество международных стипендий, финансируемых частными фондами (важно отметить, что такие стипендии, в их нынешнем определении, не учитываются в Задаче 4.b). Стипендиальные программы в основном предназначены для образовательной или технической подготовки участников, часто с дополнительным обучением по конкретной дисциплине или для целевой аудитории. Многие программы сосредоточены на лидерстве и продвижении социальных лидеров или агентов перемен, которые смогут в дальнейшем использовать стипендию для стимулирования изменений (Martel, 2018).

Однако гораздо меньше делается для оценки результатов - того, как названные меры формируют образовательную политику на государственном или негосударственном уровне (Mawer, 2014; Martel, 2018), как они поддерживают международное высшее образование или препятствуют его развитию. В течение многих лет международные стипендии рассматривались как благо, способствующее расширению доступа к образованию для тех, кто не смог бы получить его самостоятельно. Потенциально это является аргументом в пользу цели 4.b и расширенного определения, данного ЮНЕСКО, в котором подчеркивается, что эти стипендии направлены на предоставление возможностей получения международного высшего образования.

Однако привели ли результаты глобального мониторинга в области международного высшего образования к созданию образовательных учреждений и обучению? Определили ли они политику в области образования? Я думаю, что результаты являются более чем ограниченными в силу четырех факторов.

- Во-первых, эффективность стипендий различна, что связано с целями высшего образования. В отличие от базовых ступеней, на которых мы можем видеть четкие результаты в виде полученных когнитивных навыков или завершено школьного обучения, итоги высшего образования носят более контекстуальный характер. Как отмечается в публикации (Campbell and Mawer, 2018), они могут варьироваться от экономических последствий до индивидуальных способностей выпускников содействовать социальным изменениям. Измерение результатов предоставления международных стипендий демонстрирует также сложность лидерства как такового и эффект от того, что многие получатели стипендий выбираются исходя из их лидерского потенциала. В этом случае вопросы определения вклада, который вносит международная стипендия в достижение результата, являются гораздо более сложными, и поэтому многие стипендиальные программы в большей степени сосредоточены на «теории вклада» и увязывании возможностей с воздействием (Martel&Bhandari, 2016; The Mastercard Foundation, 2016).
- Во-вторых, важнейшую роль играет контекст. В сфере высшего образования, особенно на Глобальном Юге, местный экономический, социальный и политический контексты страны оказывают значительное влияние на то, в какой степени люди могут преуспеть на рынке труда (Brown Murga&Martel, 2017). «Если выпускник не может получить работу из-за того, что текущая экономическая ситуация в его стране крайне неблагоприятна, или он решает покинуть свою страну из-за местных социально-политических условий, или из-за какого-либо насилия», – считается ли это неудачей? Трудно обсуждать показатели успеха, когда зачастую на результаты высшего образования, полученного благодаря стипендиальной программе, отрицательно влияют местные условия.
- В контексте Глобального Юга еще одной особенностью является восприятие международных стипендий как средства принуждения и дальнейшей нормализации западных глобальных норм в области образования. В процессе развития международного образования возникают неолиберальные тенденции и осознание того, что большинство международных стипендиальных программ финансируется правительствами и организациями Глобального Севера (Brown Murga&Martel, 2017). Несмотря на то, что Глобальный Юг имеет больше возможностей для получения стипендий, необходимо учитывать, что программы, направленные на оказание помощи



странам Глобального Юга, часто осуждаются за использование одних и тех же факторов. Вот еще один важный урок, извлеченный из практики предоставления международных стипендий: понимание местного контекста и того, как могут восприниматься стипендии; осознание того, что их получатели сами являются агентами изменений и обладают определенным опытом в области получения стипендий.

- И, наконец, есть понимание того, что для продвижения образования нам необходимо учиться на практике и, двигаясь вперед, информировать государства о политике и практике в области образования. Исследования в области международного высшего образования необходимо продолжать. Мы должны извлекать уроки из наших принципов и методов его развития, понимать, каким образом наши меры вмешательства приносят пользу отдельным лицам и сообществам, и укреплять эти подходы к развитию образования во всем мире. В то время как практика в области базового образования продвинулась довольно далеко, в сфере международного высшего образования, и особенно в области программирования стипендий, предстоит еще многое сделать (Dassin, Marsh&Mawer, 2018). Данные о том, как возможности получения высшего образования помогают личностному и профессиональному росту, как они способствуют формированию глобальной рабочей силы, имеют важнейшее значение для понимания развития образования во всем мире, и их следует рассматривать в контексте обсуждения эффективных методов и практики. Международные исследования в области высшего образования недостаточно представлены в мировом информационном поле, они недофинансируются, и поэтому Всемирные доклады по мониторингу образования играют важную роль, стратегически информируя и формируя ландшафт.



ИСТОЧНИКИ

Assié-Lumumba N.T. (2015). Millennium Development in Retrospect: Higher Education and the Gender Factor in Africa's Development Beyond 2015. In: Andrews N., Khalema N., Assié-Lumumba N. (eds) *Millennium Development Goals (MDGs) in Retrospect*. Social Indicators Research Series, vol 58. Cham: Springer.

Balán, J. (Ed.). (2013). *Latin America's New Knowledge Economy: Higher Education, Government, and International Collaboration*. New York: Institute of International Education.

Bhandari, R. & Mirza, Z. (2016). *Scholarships for Students from Developing Countries: Establishing a Global Baseline (ED, GEMR, MRT, 2016, P1, 11 REV)*, Paper Commissioned for the Global Education Monitoring Report, Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for all. Paris: UNESCO.

Bhandari, R. & Yaya, A. (2017). Achieving Target 4.B of the Sustainable Development Goals: a Study of Best Practices for Monitoring Data on Scholarship Recipients from Developing Countries. (Background paper for *Global Education Monitoring Report 2017/8*.)

Brown Murga, A. & Martel, M. (2017). *Leaders, Contexts and Complexities: IFP Impacts in Latin America*. Ford Foundation International Fellowships Program Alumni Tracking Study, Report No. 3, November 2017. New York: Institute of International Education.

Campbell, A.C. & Mawer, M. (2018). Clarifying Mixed Messages: International Scholarship Programmes in the Sustainable Development Agenda. *Higher Education Policy*, 1-18.

Dassin J.R., Marsh R.R., Mawer M. (2018) Introduction: Pathways for Social Change? In: Dassin J., Marsh R., Mawer M. (eds) *International Scholarships in Higher Education*. Cham: Palgrave Macmillan.

Institute of International Education (IIE). (2013). Higher Education Access and Opportunity: IIE Recommends Inclusion of Quality Higher Education in Next Millennium Development Goals (MDGs) [blog post]. <https://www.iie.org/Learn/Blog/2013/05/2013%20May%20Higher%20Ed%20Millennium%20Development%20Goals>

Martel, M. & Bhandari, R. (2016), *Social Justice and Sustainable Change: The Impacts of Higher Education, Ford Foundation International Fellowships Program Alumni Tracking Study Report No. 1*. New York: Institute of International Education.

Martel M. (2018) Tracing the Spark that Lights a Flame: A Review of Methodologies to Measure the Outcomes of International Scholarships. In: Dassin J., Marsh R., Mawer M. (eds) *International Scholarships in Higher Education*. Cham: Palgrave Macmillan.

Mawer, M. (2014), *A study of research methodology used in evaluations of international scholarship schemes for higher education*. London: Commonwealth Scholarship Commission in the United Kingdom.

Perna, L., Orosz, K., Gopaul, B., Jumakulov, Z., Ashirbekov, A., & Kishkentayaeva, M. (2014). Promoting human capital development: A typology of international scholarship programs in higher education. *Educational Researcher*, 43(2), pp. 66-73.

The MasterCard Foundation. (2016). *Career choices, return paths and social contributions: The African alumni project*, Abridged report. Toronto: The MasterCard Foundation.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2018). *Accountability in education: Meeting our commitments*. Global Education Monitoring Report 2017/8. Paris: UNESCO Publishing.





Часть 3:

**Стратегии коммуникации
и распространения
результатов всемирных
докладов**



Срочная необходимость в эффективном разъяснении оценок в области образования в Мексике

 **Франсиско Ортис Леон**, Координатор по вопросам информации, национальная секция, газета «Реформа», Мексика
 fcortiz@hotmail.com

Резюме

В этой статье отмечается, что публикация международных оценок образования в средствах массовой информации сократилась, и рассматриваются последствия этого сокращения для государственной политики. Поскольку журналисты, специализирующиеся в сфере образования, не хватает, как не хватает и разъяснений, которые должны давать организации и те, кто применяет международные оценки и готовит доклады о влиянии этих исследований на образовательную практику, СМИ ограничиваются распространением информации о показателях и занимаемых позициях в мировых рейтингах, мало объясняющие реальное состояние образования в Мексике.

Ключевые слова

оценка образования, Мексика, политический переход, освещение в средствах массовой информации, распространение показателей, международные рейтинги в области образования.

Какое воздействие международные оценки образования оказывают на государственную политику в странах, участвующих в оценивании? Как международные рейтинги могут служить «дорожными картами» не только для институциональных субъектов, занимающихся вопросами образования, но и для учащихся и их родителей? Каким образом эти исследования могут быть использованы для более объективного представления образования в различных странах?

Данные вопросы отражают озабоченность журналиста, но не эксперта по образовательной политике. Именно эти вопросы всякий раз рассматривает координатор информации или редактор журнала в Мексике при проведении национальных и международных исследований в области образования. С учетом того парадокса, с которым в настоящее время сталкивается эта страна в области образования, необходимость поиска ответов становится все более насущной.

В то время, когда роль государства как поставщика услуг в области образования постоянно возрастает, а всемирные доклады и международные оценки насущно необходимы для того, чтобы совершенствование образования стало всеобщим правом во всех странах, внутренняя государственная политика Мексики, по-видимому, движется в обратном направлении.

В ходе избирательной кампании 2018 года нынешний президент Андрес Мануэль Лопес Обрадор (AMLO), говоря об образовании, сосредоточил внимание на идее отмены реформы образования, проводимой в стране. Эта идея получила поддержку левых политических групп и объединения общественных организаций, включая учителей (Valadez, 2018).



С 2013 по 2018 год его предшественник, Энрике Пенья Ньето, пропагандировал реформу образования в качестве одной из главных основ своего президентства. Данная политическая мера была сосредоточена на введении обязательных экзаменов при отборе кандидатов, желающих поступить на работу в профессиональные учебные заведения, и на использовании тестов для проверки способностей и достижений уже работающих преподавателей¹.

То, что могло показаться электоральной демагогией, начало реализовываться. В декабре 2018 года, менее чем через две недели после прихода к власти федерального правительства, новый президент утвердил свою инициативу о реформе образования, направленную на отмену закона, принятого его предшественником (Muñoz&Poy, 2018). Среди прочего, новое предложение предусматривало упразднение нынешнего Национального института оценки образования (National Institute for the Evaluation of Education, INEE) и его замену новым органом – Национальным центром по пересмотру преподавания и непрерывному совершенствованию образования (National Centre for the Reevaluation of Teaching and the Continuous Improvement of Education).

Учитывая политические обстоятельства, связанные со сменой политического руководства в стране, общественное мнение сфокусировалось на предстоящей перестройке политики в области оценки образования на национальном уровне. Особое значение придавалось требованиям учителей не увязывать результаты оценивания с наказаниями, такими как увольнение учителей, признанных профессионально непригодными для преподавания.

Органы образования, общественные организации, родители и СМИ сосредоточили свое внимание на возможных изменениях, которые должна была осуществить новая федеральная администрация. В связи с этим они упустили из виду или, по крайней мере, не уделили должного внимания относительному ранжированию Мексики в глобальных докладах и международных оценках.

Данная статья не претендует на детальный анализ того, как мексиканские медиа подходят к исследованиям в области образования, проводимым ЮНЕСКО, Всемирным банком и ОЭСР. Она также не претендует на анализ того, каким образом сообщаются результаты оценок, таких как PISA, и обнародуются данные о деятельности школ, полученные в результате национального оценивания, таких как Национальный план по оценке успеваемости

(National Plan for the Evaluation of Learning, PLANEA). Цель статьи – подчеркнуть, что национальные условия не благоприятствуют представлению глобальных показателей в области образования и что в целом отсутствует понимание того воздействия, которое международные исследования оказывают на национальную государственную политику.

В настоящее время не хватает журналистов, специализирующихся в области образования, отсутствуют конкретные объяснения того влияния, которое эти исследования должны оказывать на образовательную практику. В связи с этим существует настоятельная необходимость в серьезных разъяснениях, четких примерах сферы охвата этими оценками и в понимании важности использования предоставляемой журналистами информации для разработки государственной политики или внесения изменений в процессы преподавания и обучения. В противном случае, как это очень часто бывает, распространение результатов диагностики и оценки ограничивается представлением оценок и ранжировок, т.е. показателей, которые недостаточно или вообще не объясняют, какие корректировки следует внести в национальную систему образования.

Имеющиеся рекомендации также могут быть проигнорированы. Например, в выводах Всемирного доклада по мониторингу образования за 2017/2018 гг. (ЮНЕСКО, 2017) содержится предупреждение о негативных последствиях передачи ответственности за решение ключевых проблем систем образования отдельным субъектам, но оно практически не нашло отклика в Мексике. В лучшем случае, некоторые размышления по этому поводу были зафиксированы в газетных статьях. Например, Дэвид Кальдерон, исполнительный президент организации “Мексиканцы – первые” (“Mexicanos Primero”), вновь сформулировал рекомендации ЮНЕСКО, призванные стимулировать оживленную дискуссию в СМИ о результатах оценок в области образования и облегчить сектору образования ознакомление с соответствующими показателями (Calderon, 2018).

Аналогичные пробелы очевидны и в отношении сводных данных, например, в рамках PISA. Эти данные не только не привели к подлинному желанию властей получить реальную и полезную диагностику для выявления проблем и внесения изменений в образовательный процесс, но и фактически создали порочный эффект от разработки властями стратегий «подготовки» учащихся к экзамену (González, 2018), как если бы цель состояла в том, чтобы просто хорошо справиться с тестом.

¹ См. <http://www.presidencia.gob.mx/reformaeducativa/>.



Отношение такого рода не способствует пониманию процессов, связанных с оценкой успеваемости, и не создает условий, благоприятствующих внесению улучшений на основе результатов оценки. Как отметил исследователь в области образования Эдуардо Андерэ, «обучение для того, чтобы пройти тест, – очень плохая идея. Это все равно, что дать больному аспирин, чтобы он не показывал свои болезни, когда идет к врачу». Даже имея лучшие намерения в мире, так поступать нехорошо» (Andere, 2018, с.11).

В той же статье, опубликованной после того, как Министерство народного образования объявило о своем намерении подготовить учащихся к сдаче теста PISA в 2018 году, ученый заметил: «В научной литературе представлено много причин, как педагогических, так и непедагогических, по которым идея «подготовки учеников» к получению хороших результатов по стандартизированным тестам, особенно таким заметным, как PISA, вредна для всех участников» (Andere, 2018, с.11).

Фактически даже национальные оценки в Мексике не застрахованы от изменений и корректировок, произошедших в результате перемен в системе политического управления. Например, Национальная оценка успеваемости в школах (National Evaluation of Educational Achievement in Schools, ENLACE) ежегодно проводилась Министерством образования (SEP) в период с 2006 по 2014 год для измерения успеваемости по языку, искусству и математике в начальных и средних школах. Однако она была приостановлена, по крайней мере, на бумаге, с тем чтобы передать ответственность за проведение таких оценок Национальному институту оценки образования (INEE). В 2013 г. INEE получил конституционную автономию.

Аналогичная с ENLACE судьба может быть и у PLANEА – ежегодного внешнего обзора, призванного в 2015 году определить успеваемость учащихся на последнем году обучения в начальной школе (шестой класс) и в младших классах средней школы (девятый класс). Отмена этой оценки в 2016 году вызвала публичное противостояние между Министерством образования, которое утверждало, что приостановка была вызвана техническими причинами, и INEE, который привел причины для продолжения использования этого диагностического инструмента, связанные с бюджетом

В каком-то смысле эти примеры иллюстрируют нынешнюю обстановку в Мексике и степень готовности к представлению оценок результатов обучения – картина выглядит не вполне удовлетворительной.

Для того, чтобы обязать власти осуществить необходимые улучшения в сфере образования, настало время исследователям, ученым, гражданским организациям и самим участникам национального образовательного процесса – администраторам, учителям, родителям и ученикам – поделиться своими идеями для создания благоприятных условий для широкого распространения и глубокого понимания значимости оценок в области образования.

В Мексике необходимо в срочном порядке дать разъяснения относительно охвата образования оцениванием и увидеть реальную готовность соответствующих органов понять, что такие диагностические оценки нельзя отменять, поскольку они являются основой для представления о качестве образования, которое получают мексиканские учащиеся.

Источники

Andere, E. (2018, February 24). Enseñar para PISA: daños [Teach for PISA: damage]. *Reforma*, p. 11.

Calderón, D. (2018, May 17). Federalismo educativo, en camino [Educational Federalism, on the way]. *El Financiero*. <https://www.elfinanciero.com.mx/opinion/david-calderon/federalismo-educativo-en-camino>.

González, I. (2018, January 31). Buscan estrategia para PISA 2018

[They are looking for a strategy for PISA 2018]. *Reforma*, p. 22.

Muñoz, A. E. & Poy, L. (2018, December 13). Sepulta AMLO reforma educativa [Bury AMLO educational reform]. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/ultimas/2018/12/13/spulta-amalo-la-reforma-educativa-y-plantea-nueva-ruta-1654.html>.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2017). *Global Education Monitoring Report 2017/8*. Paris: UNESCO. <http://www.gem-report-2017.unesco.org>.

Valadez, A. (2018, February 11). “Convoca AMLO a elaborar nuevo plan educativo”

[AMLO summons to develop new educational plan]. *La Jornada*. <http://ljz.mx/2018/02/11/convoca-amlo-a-elaborar-nuevo-plan-educativo>.



PISA: важность коммуникационных стратегий для информирования о крупномасштабных оценках

 **Мириам Артеага Цепеда**, сотрудник Министерства государственного образования, Мексика
 arteaga120@gmail.com

Резюме

В данной статье рассматривается важность международных стандартизированных оценок, особенно PISA, которые должны сопровождаться четкими, простыми информационными сообщениями, повышающими осведомленность образовательного сообщества, а об актуальности данных оценок и о связанных с ними проблемах. Статья опирается на опыт участия автора в коммуникационной кампании, ориентированной на PISA, которая была предпринята, а в Мексике в 2009 году с целью определения стратегии, информации, получателей и союзников, которые должны учитываться в рамках предпринимаемых усилий.

Ключевые слова

коммуникационная стратегия, PISA, ОЭСР, INEE

В рамках PISA ОЭСР оценивается успеваемость 15-летних учащихся. Оценка проводится каждые три года в трех областях получаемых навыков: чтение, математика и естественные науки. Однако в каждом прикладном цикле внимание, уделяемое каждой области навыков, варьируется.

В Мексике тест PISA проводится с 2000 г.; последний раз учащиеся проходили оценку в 2018 г. Как было установлено ОЭСР, цель PISA заключается в получении информации о знаниях и навыках, имеющих ключевое значение для будущего полноценного участия учеников в жизни общества. Собранные данные позволяют членам ОЭСР принимать необходимые решения для улучшения образования в странах-участницах.

Для участия в оценке ОЭСР случайным образом отбирает школы. В Мексике Национальный институт оценки образования (Evaluation of Education, INEE) таким же образом отбирает учащихся, которые пройдут тест. Эта информация передается гласности незадолго до проведения тестирования. Несмотря на то, что не все школы и учащиеся принимают участие в PISA, основная цель коммуникационной кампании 2009 года состояла в том, чтобы проинформировать директоров, учителей и учащихся третьего класса средней школы (9-й класс) о тесте и его характеристиках.

Как профессиональный коммуникатор, я считаю крайне важным, чтобы этот вид крупномасштабной оценки сопровождался коммуникационной стратегией, информирующей о ней четкими и простыми способами и тем самым повышающей осведомленность образовательного сообщества. Этот вид информации направлен на то, чтобы способствовать принятию тестирования в обществе и улучшению проведения оценки.



Во время цикла PISA2009 года у меня была возможность принять участие в разработке и реализации коммуникационной стратегии по применению теста. В том году оценка была проведена по всей стране в 1535 школах, и в общей сложности был и оценены 38 250 учащихся. Коэффициент участия, установленный ОЭСР для учеников, составляет 80%, а для школ – 85%; фактически он составил 95% и 98% соответственно (Díaz, Vazquez, Canales, Solís, delaCruz&Morelos, 2010).

Следует отметить, что национальная стратегия проведения PISA 2009 года предусматривала несколько компонентов. Первым из них была стратегия в области подготовки кадров, которая включала, среди прочего, проведение национального совещания, направленного на информирование основных субъектов образования о тестировании и на подготовку пособий как для преподавателей, так и для учащихся. В этих пособиях содержалась информация о порядке прохождения тестирования, а также серия выборочных упражнений, призванных помочь как преподавателям, так и учащимся понять, чего следует ожидать от самого теста. Другим компонентом этой стратегии была установка телефона доверия PISATEL для предоставления консультативных услуг заинтересованным сторонам и ответов на вопросы об оценке. Еще одним аспектом общей стратегии была

коммуникационная программа, которая будет более подробно рассмотрена ниже.

Для повышения осведомленности о PISA в образовательном сообществе группа по коммуникации подготовила серию кратких, простых для понимания и легко запоминающихся информационных сообщений. Для формирования общего представления о программе в них содержались ответы на ключевые вопросы, например: что такое PISA? что она оценивает? почему проводится в Мексике? кто в ней участвует? когда и где она осуществляется?

Другой аспект, который следует учитывать при подготовке стратегии, связанной с оценкой, заключается в том, что многие учащиеся чувствуют беспокойство или испытывают стресс из-за возможных последствий провала тестирования. Это явление было проиллюстрировано в вопросниках, использованных в рамках PISA2015 г., которые измеряли, среди прочих факторов, психологическое состояние учащихся и их беспокойство, связанное с учебой. Согласно этим результатам, 50% мексиканских учащихся при подготовке к тесту испытывают напряжение, 79% беспокоятся о получении низких оценок, а 72% переживают по поводу сложности экзаменов.

Рисунок 1: Тревога, связанная с учебой



Источник: OECD, 2017

Учитывая общее восприятие учениками тестов и возможных последствий оценки, мы сочли важным, чтобы учителя сообщили ученикам, что результаты PISA не раскрывают ни имена учеников, ни названия школ. Важно было также донести до учеников, что их участие поможет обеспечить представленность Мексики в данной международной оценке. Таким образом, цели стратегии в области коммуникации включали в себя

формирование у учащихся нового взгляда на тест, информирование о том, что их имена не будут указаны в результатах, и убеждение учеников в том, что участие в PISA будет отражать их усилия и стремление быть частью коллективного результата для Мексики. Другими словами, иметь возможность участвовать в международной оценке, в которой будут оцениваться учащиеся из разных стран, – это предмет гордости.



В число коммуникационных материалов входили радиопередачи, в которых звучали голоса девушек и юношей и эстрадная песня, призывавшая учащихся с энтузиазмом пройти тест, участвуя тем самым в важном для Мексики мероприятии. Другим способом коммуникации были печатные материалы, которые распространялись среди учащихся младших и старших классов средней школы на всей территории страны. Графическое оформление этих брошюр, открыток и плакатов было свежим и ориентированным на молодежь, с теплой цветовой палитрой, с преобладанием малиновых и оранжевых тонов на сиреновом фоне, смягчавшем их интенсивность. Информация была представлена в кружках, на ярлычках и стикерах, чтобы подкрепить контент и облегчить чтение. Иллюстрации включали мексиканские и доиспанские мотивы, например, алебридж (alebrije) – красочную скульптуру народного искусства, изображающую змею, компас и глаз, радужная оболочка которого символизирует мир.

Еще одним элементом коммуникационной стратегии был информационный интернет-сайт, на котором были размещены часто задаваемые вопросы, документы для скачивания, упражнения и викторины, позволяющие учащимся бросить вызов самим себе. При желании ученики могли также обратиться за помощью к своим преподавателям, чтобы работать в команде. Для этого они должны были зарегистрироваться на сайте, что позволило отследить, какие упражнения были выполнены или от каких из них отказывались наиболее часто, а также определить, в каких штатах уровень участия был наиболее высоким. На сайте также были указаны номера телефонов доверия PISATEL на случай, если пользователи захотят получить дополнительную информацию.

В рамках последующей деятельности по применению теста PISA были записаны интервью с некоторыми руководителями школ, учителями и учащимися младших классов средней школы с целью определения восприятия PISA школьным сообществом.

Кампания была эффективной. При посещении школ во время тестирования я встречалась с учениками, которые, заглядывая в классы, где их одноклассники проходили тест, говорили: «Я тоже хочу участвовать». Один из учеников даже спросил меня: «А я никогда не буду участвовать?». Для некоторых учащихся тест стал источником мотивации, и они хотели принять участие в коллективных усилиях, которые представляет прохождение теста PISA.

Образование – это общая задача, поэтому было важно, чтобы все субъекты образовательного сообщества – руководители школ, учителя и ученики – получили информационное

сопровождение в процессе повышения осведомленности о PISA, чтобы они поняли главный посыл, усвоили его и стали успешными агентами перемен. Преследуя эту цель, коммуникационная стратегия сыграла ключевую роль в поощрении приверженности PISA и позитивного отношения к тестированию, а также в содействии более эффективному применению тестов в школах.

Обучение учащихся, достижение ими определенного образовательного уровня является истинной целью образования. Однако результаты PISA показали, что мексиканские учащиеся не овладели базовыми знаниями и навыками в оцениваемых областях. В связи с этим необходимо подумать об изменении системы образования. Недавние усилия в Мексике принесли свои плоды в этом направлении. Например, образовательная модель, обнародованная в 2017 году, представляет собой новое педагогическое предложение, озаглавленное «Основные знания для комплексного образования» («Aprendizajes Claves para la Educación Integral»). Эта модель направлена на повышение успеваемости учащихся и воспитание свободных, ответственных и хорошо информированных граждан, способных как осуществлять и защищать свои права, так и играть активную роль в социальной, экономической и политической жизни страны.

Потребуется время для того, чтобы новая учебная программа, основанная на этой модели, была эффективно реализована, но я убеждена, что лучший способ противостоять вызовам современного общества – это осуществлять качественное образование, способствующее инклюзивному и справедливому развитию общества. Для достижения этих целей необходимо также, чтобы органы управления образованием и члены образовательного сообщества работали вместе для достижения более высоких результатов в успеваемости учащихся и в обучении в целом.

Источники

Díaz, M. A, Vazquez, G., Canales, D., Solís, R. de la Cruz, Y. & Morelos, P. (2010). *México en PISA 2009 [Mexico in PISA 2009]*. Mexico City: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/PISA2016/pdf/P1C125.pdf>.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2017). México: *Notas sobre el país in Resultados de PISA 2015 [Mexico: Notes on the country results in PISA 2015]. Bienestar de los alumnos*. Mexico City, Paris: OECD. <https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Mexico.pdf>.



Стороны, обеспечивающие подотчетность правительства в Камбодже: как это может быть сделано?



Мицуко Маеда, профессор, Университет Осаки Джогакуина, Япония



maeda@wilmina.ac.jp

Резюме

В этой статье анализируется положение в Камбодже и дается ответ на Всемирный доклад ЮНЕСКО по мониторингу образования «Подотчетность в образовании: выполнение обязательств». В докладе говорится, в частности, о том, что различные заинтересованные стороны могут привлекать правительства к ответственности за невыполнение своих обязательств в области образования. Однако это было бы довольно трудно сделать в Камбодже, где правительство обладает абсолютной властью и принимает различные меры для уменьшения влияния на правительство средств массовой информации, гражданского общества, профсоюзов учителей, академических институтов и избирателей.

Ключевые слова

подотчетность правительства, Всемирный доклад по мониторингу образования, Камбоджа, автократическая страна, коррупция.

Введение

Всемирный доклад ЮНЕСКО по мониторингу образования, озаглавленный «Подотчетность в области образования: выполнение обязательств» (“Accountability in education: Meeting our commitments”), вносит ряд важных и полезных предложений относительно того, как призвать правительства к ответу. В нем указывается, что подотчетность «начинается с правительств, которые являются основными носителями прав на образование» (UNESCO, 2017, с.18), и высказывается мысль, что голоса общественности, неправительственных организаций гражданского общества, академических институтов, СМИ и профсоюзов учителей могут играть важную роль в обеспечении подотчетности правительств. В докладе также признается, что в некоторых обстоятельствах эти субъекты могут оказаться не в состоянии влиять на правительства, как это можно было бы ожидать. Один исключительный случай наблюдается в Камбодже, где люди «страдают от рук сегодняшних авторитариев клептократии» (Heng, 2018). В данной статье описывается, как субъекты, названные в указанном докладе, не могут привлечь правительство Камбоджи к ответственности. Другими словами, показан конкретный контекст, который не был достаточно рассмотрен в докладе.

Образование и политика в Камбодже

В 2015 году Всемирный банк повысил экономический статус Камбоджи со страны с низким уровнем дохода на страну с уровнем дохода ниже среднего. Однако разрыв между богатыми и бедными в Камбодже сохраняется, и доступ к образованию по-прежнему является серьезной проблемой для бедных людей (World Bank, 2018).

Несмотря на то, что по Закону “Об образовании” (Education Law) правительство Камбоджи несет ответственность за «право всех граждан на доступ к



качественному образованию продолжительностью не менее 9 лет в государственных школах бесплатно» (Education Law, Article 31), многим гражданам это право не гарантировано в полной мере. Несмотря на то, что Камбоджа стоит на пороге обеспечения всеобщего шестилетнего начального образования, по-прежнему сохраняется проблема низкого уровня охвата детей и подростков средним образованием; в 2016/2017 учебном году общий показатель зачисления составил 55,7% для первого трехлетнего цикла среднего образования и 25,1% – для второго трехлетнего цикла среднего образования (MoEYS, 2017).

Основным препятствием для посещения школы является финансовая нагрузка на семьи. Дело в том, что родители учеников часто вынуждены делать неофициальные и незаконные выплаты учителям, работа которых плохо оплачивается правительством, за обязательные дополнительные занятия и давать взятки в обмен на хорошие оценки (Dawson, 2009; Brayetal., 2016). Несмотря на то, что в последнее время правительство увеличило финансирование образования, многие семьи все еще страдают от этих расходов. Действительно, в докладе «Подотчетность в области образования: выполнение обязательств» указывалось, что среди стран, по которым имеются данные, в Камбодже доля расходов на образование для домохозяйств является самой большой (69% от общих расходов в 2011 г.) (UNESCO, 2017). Иными словами, правительство Камбоджи не в полной мере выполняет свою роль в качестве основного гаранта права на образование. Кто может привлечь правительство к ответственности за это?

Правительство Камбоджи возглавляет премьер-министр Хун Сен, который находится у власти с 1985 года. Он известен своим диктаторским правительством, плохим послужным списком в области прав человека и коррупцией (Human Rights Watch, 2018). Члены его семьи пользуются огромными привилегиями, занимая высокие посты в ключевых государственных и частных структурах, таких как полицейские департаменты, суды, парламент, средства массовой информации, благотворительные организации (например, камбоджийский Красный Крест), а также на прибыльных предприятиях. Должностные лица возглавляемой им Народной партии Камбоджи (НПК) (Cambodian People's Party, CPP) также пользуются привилегиями и богатством страны (Global Witness, 2016).

Недавние политические маневры укрепили власть Хун Сена, несмотря на то, что на общенациональных выборах 2013 года его партия потеряла значительное количество мест в парламенте. В то время как НПК получила 48,8% голосов, крупная оппозиционная партия – Камбоджийская национальная партия спасения (КНПС) (Cambodia

National Rescue Party, CNRP) – получила 44,5% голосов. Это были худшие результаты выборов для НПК с 1998 года. Чтобы заставить замолчать критиков НПК, недавно назначенный министр образования приступил к реформе системы образования (Khun, 2016; Phalla, 2016). Эта реформа включала в себя положения, направленные на недопущение обмана при сдаче национального экзамена, на повышение заработной платы учителей и расширение возможностей для их подготовки. Тем временем, НПК пыталась стратегически ликвидировать всех оппонентов, участвующих в предстоящих выборах в июле 2018 года. В 2017 году подконтрольный НПК Верховный суд распустил КНПС и запретил 118 старшим членам партии участвовать в политической деятельности. В результате на выборах 2018 года НПК получила все парламентские места без какой-либо реальной оппозиции, а Хун Сен заявил о своем намерении оставаться у власти по меньшей мере еще 10 лет (более подробную информацию о недавних политических маневрах Хун Сена см., например, в материале «Hung 2018»).

В такой политической обстановке нападают не только на политиков, но и на тех, кто, по мнению авторов доклада ЮНЕСКО, способен привлечь правительство к ответственности за невыполнение обязательств по предоставлению образования.

Средства массовой информации

СМИ подверглись особенно жестокому нападению со стороны камбоджийского правительства. Перед выборами правительство вывело из эфира несколько независимых радиостанций и закрыло большую часть газет, в том числе «The Cambodian Daily», выходившую, в основном, на английском языке и известную как «одна из самых ярких независимых газет Камбоджи» (Tostevin&Prak, 2017). Действительно, «The Cambodian Daily» часто пыталась привлечь правительство к ответственности за состояние образования в стране. В средствах массовой информации публиковались такие статьи, как «Министерство должно улучшать государственные школы, а не закрывать частные» (Clairmont, 2014), «Учителя заслуживают лучшей зарплаты, чем несколько мешков риса» (Pheng, 2014) и «Мы должны обсудить, как коррупция отрицательно влияет на студентов» (Phoak, 2014). Незадолго до выборов веб-сайты и аккаунты в социальных сетях некоторых независимых медиа также были заблокированы правительством (Prak, 2018).

Гражданское общество

Камбоджийские неправительственные организации (НПО) и общественные активисты также подвергаются гонениям. В 2015 году правительство приняло Закон «Об ассоциациях и неправительственных организациях» (Lawon Associations and Non-governmental Organizations,



LANGO), который позволяет правительству необоснованно контролировать и подвергать цензуре деятельность НПО. В соответствии с упомянутым законом некоторые НПО были закрыты или их деятельность приостановлена без объяснения причин. Некоторые активисты и члены НПО были арестованы за критику правительства и/или были вынуждены покинуть страну (Human Rights Watch, 2018). Самым ужасным стало убийство политического и социального аналитика Кем Лая, который был известным критиком коррупции в камбоджийском правительстве и выступал против нарушений прав человека. Он также критиковал политику правительства в области образования. Например, в 2012 году он убеждал правительство провести образовательную реформу, опубликовав со своими сторонниками обзорный доклад о широко распространенном на национальном уровне мошенничестве на экзаменах (Kemetal., 2012). Отчет показал, что многие учителя получали взятки от учащихся в обмен на то, чтобы они смогли жульничать на экзаменах. В своем докладе Кем Лай предложил правительству повысить уровень педагогической этики учителей за счет соответствующего вознаграждения, однако высокопоставленные чиновники Министерства образования не уделили данному предложению должного внимания (Chhay, 2012). Кем Лай был убит в 2016 году после выступления в СМИ с резкой критикой огромного состояния семьи Хун Сена (Human Rights Watch, 2018).

Профсоюзы учителей

Правительством была создана Независимая ассоциация учителей Камбоджи (Cambodian Independent Teacher Association, CITA), которая является крупнейшим профсоюзом учителей в стране. CITA активно осуждает политику и практику правительства в сфере образования и особенно настойчиво призывает власти повысить заработную плату учителям. Однако правительство раскритиковало лидера CITA и членов этой организации, утверждая, что они не являются политически нейтральными (Titthara&Worrell; 2014; Yon&Daphne, 2018). Более того, в государственных школах почти все директора являются членами НПК, а учителя часто вынуждены вступать в эту партию (Yi, Pheng, and Lowrie, 2003). В таких условиях власть CITA над правительством является ограниченной.

Академические институты

Местные исследователи тоже не в состоянии эффективно оказывать давление на правительство, поскольку в Камбодже не обеспечена академическая свобода. Исследования и дискуссии по политическим и социальным вопросам среди профессоров и студентов университетов сильно ограничены. Например, один из государственных университетов, Королевский

университет права и экономики, запрещает студентам проводить исследования по 14 политически чувствительным темам, таким как земельные споры, трудовые споры и камбоджийский Красный Крест (Cambodian Center for Human Rights, 2013). Несмотря на отсутствие очевидного внешнего давления со стороны правительства, самоцензура и страх мести отпугивают большинство академических институтов от проведения исследований по важным политическим темам. Более того, ученым трудно получить доступ к достоверным правительственным данным, поскольку власти пытаются скрыть негативную информацию и даже могут угрожать тем, кто просит об этом (Pouetal., 2016).

Общественность

Голос общественности также заглушался во время выборов и социальных выступлений. Выборы 2013 года показали недовольство граждан недостаточной подотчетностью правительства. Особенно это касалось молодого поколения, которое дало наиболее высокую явку на избирательные участки. Фактически на момент выборов 2018 года наследники красных кхмеров, поколения «бэби бумеров», составили около половины от общего числа зарегистрированных избирателей (Chansopheakvatey, 2018). Ожидалось, что, поскольку эти молодые люди были менее терпимы к коррупции в правительстве, чем их родители, они смогут стать движущей силой в привлечении чиновников к ответственности (Khun, 2016; Wilson, 2016). Ожидалось также, что их отношение к правительству может повлиять на их родителей, которые считали своих детей более образованными и информированными (Wilson, 2016). Однако по мере приближения выборов молодые избиратели стали неохотно участвовать в антиправительственных выступлениях и обсуждать политические вопросы, поскольку власти начали угрожать их сверстникам арестом и блокировкой в социальных сетях, в том числе камбоджийцам, живущим за рубежом (Chansopheakvatey, 2018, Whitehead, 2018). Как следствие, многие выбрали возврат к исходному состоянию.

Заключение

В связи с абсолютной властью правительства Камбоджи реализация предложения ЮНЕСКО о том, чтобы различные субъекты привлекали правительство к ответственности, является нелегким делом. Если бы эти лица прочитали Всемирный доклад ЮНЕСКО по мониторингу образования (который был переведен на камбоджийский язык), они бы возразили: «Мы знаем свои роли, но как мы можем их реально исполнять?». Правительство, вероятно, либо не проявило бы интереса к данному предложению, либо выделило бы только мысль, прозвучавшую в докладе со ссылкой на работу Дахлума и Кнутсена (Dahlum and Knutsen, 2017): «качество



образования может быть высоким даже в обществах, где отсутствует демократическое управление и не уделяется должного внимания общественному мнению» (с.22).

В качестве конкретного примера Дахлум и Кнутсен (Dahlum and Knutsen, 2017) приводят Кубу (с. 193). Может ли Камбоджа стать такой же автократической страной, которая обеспечивает качественное образование? Возможно, нам необходимо обсудить, как правительство может нести ответственность за обязательства в области образования даже в условиях отсутствия демократии.

В глобальных докладах не представляется возможным индивидуально рассмотреть все существующие образовательные контексты, но в данной статье, по крайней мере, предпринята попытка пролить свет на один из них. Экстраполируя ситуацию в Камбодже на другие контексты, будущие исследователи должны быть сосредоточены на том, как правительства в автократических странах могут быть привлечены к ответственности, особенно с учетом того, что демократия сегодня переживает кризис во всем мире (Levitsky&Ziblatt, 2018; Mounk, 2018; Snyder, 2018).

Источники

Bray, M., Kobakhidze, M. N., Liu, J., & Zhang, W. 2016. The Internal Dynamics of Privatised Public Education: Fee-Charging Supplementary Tutoring Provided by Teachers in Cambodia. *International Journal of Educational Development* 49:291-299. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.04.003>

Cambodian Center for Human Rights. (2013). *Repression of Expression: The State of Free Speech in Cambodia*. Phnom Penh: Cambodian Center for Human Rights.

Chansopheakvatey, V. (2018, July 25). "Can Cambodia's Young Voters End Hun Sen's Long Rule?" *Deutsche Welle*. <https://www.dw.com/en/can-cambodias-young-voters-end-hun-sens-long-rule/a-44822993?maca=en-rss-en-asia-5133-rdf>

Chhay, C. (2012, August 12). "Exam Cheating Rampant: Report." *Phnom Penh Post*. <https://www.phnompenhpost.com/national/exam-cheating-rampant-report>

Clairmont, D. (2014, June 4). "Ministry Should Improve Public Schools, Not Close Private Ones." *Cambodian Daily*. <https://www.cambodiadaily.com/news/ministry-should-improve-public-schools-not-close-private-ones-60465/>

Dahlum, S., & Knutsen, C. H. (2017). Do Democracies Provide Better Education? Revisiting the Democracy–Human Capital Link. *World Development* 94:186-199. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2017.01.001>

Dawson, W. P. (2009). "Tricks of the Teacher": Teacher Corruption and Shadow Education in Cambodia. In *Buying Your Way into Heaven: Education and Corruption*, edited by Stephen P. Heyneman, 51-74. Rotterdam: Sense Publishers.

Global Witness. (2016). *Hostile Takeover: The Corporate Empire of Cambodia's Ruling Family*. London: Global Witness.

Heng, S. (2018). *Elections under Oppression in Cambodia: A Predictable Outcome?* Yale MacMillan Center, Last Modified September 4. <https://macmillan.yale.edu/news/elections-under-oppression-cambodia-predictable-outcome>

Human Rights Watch. (2018). *World Report 2017*. New York: Seven Stories Press.

Kem, L., Dalen N., Chansreyrath C., Sopheara Y., Phearun Y., & Hsandy, T. (2012). *Turning a Blind Eye: 2012 National High School Exam Situation Survey*. Phnom Penh: ART, YES and CCiM.

Khun, C. (2016, February 24). "Will Cambodia's Youth Secure Political Change?" *East Asia Forum*. <http://www.eastasiaforum.org/2016/02/24/will-cambodias-youth-secure-political-change/>



- Levitsky, S., & Ziblatt, D. (2018). *How Democracies Die*. New York: Crown.
- Cambodia, Ministry of Education Youth & Sport (MoEYS). (2017). *Public Education Statistics and Indicators 2016-2017*. Phnom Penh: Department of Education and Management System, MoEYS.
- Mouk, Y. (2018). *The People vs. Democracy: Why Our Freedom Is in Danger and How to Save It*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- O'Byrne, B., & Baliga, A. (2018, May 7). "Phnom Penh Post Sold to Malaysian Investor." *Nation*. <http://www.nationmultimedia.com/detail/business/30344773>
- Phalla, C. (2016). "Education Reform in Cambodia." Paper presented at RISE Annual Conference 2016, Blavatnik School of Government, University of Oxford, June 16-17.
- Pheng, S. (2014, April 4). "Teachers Deserve Better Pay Than a Few Bags of Rice." *Cambodian Daily*. <https://www.cambodiadaily.com/news/teachers-deserve-better-pay-than-a-few-bags-of-rice-55793/>
- Phnom Penh Post. (2018, May 8). "Post Senior Staff out in Dispute over Article." *Phnom Penh Post*. <https://www.phnompenhpost.com/national/post-senior-staff-out-dispute-over-article>
- Phoak, K. (2014, May 12). "We Need to Discuss How Corruption Negatively Affects Students." *Cambodian Daily*. <https://www.cambodiadaily.com/news/we-need-to-discuss-how-corruption-negatively-affects-students-58492/>
- Pou, S., Sok, S., Beban, A., Nauen, K., & Khoun, T. (2016). *Doing Research in Cambodia: Making Models That Build Capacity*. Phnom Penh: Cambodian Institute for Cooperation and Peace.
- Prak, C. T. (2018, July 27). "Cambodia Blocks Some Independent News Media Sites: Rights Group." *Reuters*. <https://www.reuters.com/article/us-cambodia-election-censorship/cambodia-blocks-some-independent-news-media-sites-rights-group-idUSKBN1KH29Q>
- Snyder, T. (2018). *The Road to Unfreedom: Russia, Europe, America*. New York: Tim Duggan Books.
- Titthara, M., & Worrell, S. (2014, January 2). "Teachers Union Targeted." *Phnom Penh Post*. <https://www.phnompenhpost.com/national/teachers-union-targeted>
- Tostevin, M., & Prak, C. T. (2017, September 3). "Cambodian Paper Shuts with 'Dictatorship' Parting Shot." *Reuters*. <https://www.reuters.com/article/us-cambodia-media/cambodian-paper-shuts-with-dictatorship-parting-shot-idUSKCN1BE11H>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2017). *Accountability in Education: Meeting Our Commitments, Global Education Monitoring Report 2017/2018*. Paris: UNESCO Publishing.
- Whitehead, E. (2018, September 14). "Foreign Influence: How Cambodia's Government Is Recruiting Students in Australia." *Australian Broadcasting Corporation*. Retrieved from <http://www.abc.net.au/news/2018-09-15/how-cambodias-government-is-recruiting-students-in-australia/10243468>
- Wilson, A. (2016). "A New Party Hopes to Harness Power of Youth." *Phnom Penh Post*, January 2. <https://www.phnompenhpost.com/post-weekend/new-party-hopes-harness-power-youth>
- World Bank. (2018). "The World Bank in Cambodia." *World Bank Group*, Last Modified September 18. Retrieved from <https://www.worldbank.org/en/country/cambodia/overview>
- Yi, D., Pheng, H., & Lowrie, J. (2003). "Teaching Human Rights in Cambodia." *Human Rights Education in Asian Schools* 6:59-68.
- Yon, S., & Daphne, C. (2018, March 15). "CITA Again Ask Government to Reinstate Teachers." *Phnom Penh Post*. <https://www.phnompenhpost.com/national/cita-again-ask-government-reinstate-teachers>



Часть 4:

**Международный
опыт влияния глобальных
отчетов**



Всемирные доклады по мониторингу образования и роль социализации и обучения: влияние ОЭСР на Швецию

 **Сотирия Грек**, старший преподаватель, Школа социальных и политических наук, Эдинбургский университет, Шотландия
 sotiria.grek@ed.ac.uk

Резюме

В статье¹ высказывается предположение, что за последние 20 лет в деятельности ОЭСР в сфере образовательной политики произошел парадигматический сдвиг в мышлении и в структуре образования. Этот процесс не был основан исключительно на холодной рациональности цифр и не зависел от них. Как будет показано в этой статье, деятельность ОЭСР включала в себя и процессы социализации и обучения. Для иллюстрации данного аргумента в статье используется пример Швеции – страны, которая демонстрирует беспрецедентное единство политических и академических кругов в отношении ОЭСР в качестве незаменимого эксперта и участника образовательной политики.

Ключевые слова

ОЭСР, социализация, обучение в области политики, Швеция, управление

Введение

Хорошо известно, что ОЭСР стала одним из ключевых субъектов образовательной политики на глобальном уровне, прежде всего, благодаря созданию соразмерного транснационального образовательного пространства (Grek, 2009; 2010; 2014). С учетом политических последствий, которые ее проект PISA имеет для образовательных систем во всем мире, широко признается, что именно технический потенциал ОЭСР в деконтекстуализации и сопоставлении стал главной движущей силой ее успеха (Martens, 2007; Lingard&Grek, 2007; Grek, 2009). В контексте расширяющегося и углубляющегося академического анализа влияния данных ОЭСР на образовательную политику, автор хотела бы предложить альтернативную интерпретацию успеха данной международной организации.

Хотя не подлежит сомнению значение усилий ОЭСР, направленных во многих политических дискуссиях на, большей частью, технические аспекты в сфере образования, статья² фокусируется на менее обсуждаемом, но не менее важном факторе. Речь идет о социализации субъектов политики в национальных контекстах через процессы перевода политики на национальные языки и контекстуальной адаптации (Checkel, 2005). Как полагает Шекель (Checkel, 2005), процессы социализации влекут за собой интенсивные контакты, регулярные встречи, а также принятие совместных обязательств и развитие взаимного доверия между всеми участниками «совместных проектов». Социализация приводит к возникновению корпоративного духа, определяемого Майером (Meyer,

¹ Статья основана на текущих исследованиях по проекту «От Парижа до PISA: Управление образованием по сравнению, 1867-2015» ('From Paris to PISA: Governing education by comparison, 1867-2015'), финансируемого Шведским исследовательским советом (Vetenskapsrådet) (2015-2018).

² Для более полного анализа и обсуждения выводов, пожалуйста, прочтите Grek, S. (2017). Socialisation, learning and the OECD's Reviews of National Policies for Education: the case of Sweden, *Critical Studies in Education*, 58:3, 295-310, DOI: 10.1080/17508487.2017.1337586.



2005) как принятие и интернализация новых норм «правильных действий», что, конечно, не всегда является упорядоченной и наблюдаемой последовательностью событий. Наоборот, это постепенный, многоуровневый процесс, управляемый, преимущественно, логикой адекватности, означающей принятие институциональных правил и норм, которые «регулируют использование власти и полномочий и обеспечивают субъектов ресурсами, легитимностью, стандартами оценки, восприятия, идентичностью и чувством значимости» (Olsen, 1998, с. 96).

Как будет отмечено, то, что мы наблюдаем в Швеции, – это формирование почти абсолютного и бесспорного консенсуса в отношении роли и значения ОЭСР в качестве ключевого фактора в изменении научных, политических и общественных дискуссий. В качестве продуктивного эмпирического ресурса для осмысления этих новых реалий рассматривается наблюдение и демонстрация процессов социализации международных и национальных субъектов по мере их участия в этих институциональных процессах.

С течением времени (временной фактор имеет здесь решающее значение) в результате проведения международных сравнительных оценок были созданы две важнейшие управленческие конструкции: во-первых, общий язык, на котором могут общаться субъекты местного, национального и международного уровней; во-вторых, новая система управления, представляющая собой «постепенный процесс переориентации направления и формы политики в той степени, в какой (глобальная) политическая и экономическая динамика становится частью организационной логики национальной политики и процесса ее формирования» (Ladrech, 1994, с. 69). Однако этот процесс идет не «сверху вниз», а является взаимоукрепляющим; Швеция была одной из ключевых стран в организации работы международных участников в сфере образования, таких как Международная ассоциация по оценке достижений в области образования (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA) и ОЭСР, и весьма активно участвует в управлении образованием в Европе (Grek&Lindgren 2015).

Голоса участников: перспектива влияния ОЭСР в Швеции

В целях проведения данного анализа с октября 2016 г. по март 2017 г. были опрошены семь ключевых субъектов образовательной политики: представители Министерства образования, ученые, сотрудники Национального агентства по вопросам образования, а также представители ассоциаций директоров школ.

Как мы увидим ниже, существует единодушное мнение, что ОЭСР стала золотым стандартом исследований в области образования в Швеции в значительной степени благодаря национальным ученым, работы которых в области образования считались менее качественными и актуальными. Во-вторых, хотя участники интервью не часто использовали термин «кризис», все они согласны с тем, что PISA стала легитимным источником свидетельств снижения качества шведского образования и что ОЭСР предлагает полезные рекомендации для осуществления изменений. Наконец, они ссылаются на активизацию более широкого круга политических деятелей из других областей, таких как экономисты и эксперты по правовым вопросам, которые были необходимы для легитимизации изменений и по другим символическим причинам.

Несмотря на то, что сами участники интервью не используют термин «социализация», в своей интерпретации влияния PISA в Швеции они рассказали похожую историю о последовательных событиях, одно из которых привело к другому; о вовлечении все более широкого круга субъектов; о важности экспертов ОЭСР в подготовке предложений и о центральной роли ОЭСР в создании Шведской комиссии по вопросам школьного образования в качестве формы совещаний, обсуждений и обучения для всех заинтересованных сторон. Действительно, название доклада Шведской школьной комиссии, «Samling för Skolan» (Сборник для школы) (Gustafsson, 2017), точно обозначает понятие «собрание» или «встреча» – встреча и консенсус различных субъектов вокруг ядра исследования комиссии, которое составили данные ОЭСР. В рассказах, опрашиваемых цифры и данные занимают центральное место, но собеседники отмечают также встречи, обсуждения и непрерывное сближение субъектов в мероприятиях по социализации и обучению.

Участники интервью отмечают, что по мере повышения статуса ОЭСР в качестве главного эксперта в области образования происходит медленный спад шведских исследований в качестве достоверных и заслуживающих доверия для того, чтобы внести свой вклад в процесс сбора данных PISA. Вместо этого Андреас Шляйхер приобрел почти божественное качество, которое соответствует религиозному отношению к PISA в Швеции: «когда Андреас Шляйхер находится в Швеции, это сродни визиту Бога, что очень странно. Я думаю, это проблема.»

Здесь важны два процесса, которые, казалось бы, доминировали в шведской образовательной политике с 2000 г. Первый – это однозначный подъем ОЭСР как «золотого стандарта» исследований в области образования в стране (как уже упоминалось, с одновременным понижением статуса национальных исследователей); и второй – активизация и расширение



дискуссионной о системе, которая изображалась как находящаяся в кризисе. Учитывая историю Швеции как страны с действующей на протяжении XX века моделью образцовой европейской системы образования (в дополнение к успехам близкой соседки Финляндии), эта картина стала символом заметного изменения потребности в социализации и «просвещении» всех заинтересованных сторон в отношении критической необходимости в изменениях. Этот медленный процесс начался с середины 2000-х годов, но стал катастрофическим после выхода убийственного доклада PISA 2012, который и явился основной причиной создания Шведской школьной комиссии в апреле 2015 года. Дебаты в рамках комиссии были очень тесно связаны с данными ОЭСР: ее рекомендации занимали центральное место в работе комиссии и во многом определили ее рамки. Жизненный цикл Шведской комиссии по школьному образованию составляет два года. Интересно, что она постоянно укомплектовывается широким кругом участников, которые регулярно встречаются в процессе изучения, социализации и адаптации рекомендаций ОЭСР к национальной политике. Опрошенные лица охарактеризовали эти встречи как возможность обучения для всех участников. Они охарактеризовали Комиссию как орган, всесторонне отражающий более широкие общественные и политические дискуссии в Швеции, и высказали мнение о том, что ее приоритетной задачей является предоставление времени, необходимого для выработки «шведского решения», тем не менее, в строгом соответствии с исследованиями и рекомендациями ОЭСР.

В своих рассказах участники интервью никогда не утверждали, что данные ОЭСР не являются основными; на самом деле, данные PISA – это «клей», который удерживает всех вместе. Тем не менее, они также предполагали, что процесс отбора данных на национальном уровне, который осуществляется в рамках их совещаний, необходим для интерпретации, адаптации, убеждения и, в конечном счете, принятия концепции ОЭСР.

Социализация и обучение в области управления: кейс Швеции

Анализ в статье был начат с предположения о том, что ОЭСР стала транснациональным субъектом в области образования, который по праву занимает ведущее место в этой сфере, однако причины такого глобального охвата и влияния не всегда ясны. Эта статья показала, что вместо того, чтобы просто предлагать быстрые политические решения (Lewis&Hogan 2016), ОЭСР скрупулезно работает со странами и взаимодействует с местными заинтересованными сторонами в целях создания условий для присоединения к ним. Нет лучшего примера, чем создание Шведской комиссии по школьному

образованию, уполномоченной детально изучать данные PISA, обзорный доклад ОЭСР по стране и затем предлагать рекомендации по реформе. Национальные субъекты в равной степени играют центральную роль в поддержке этих процессов. Действительно, некоторые из опрошенных, даже когда критиковали работу ОЭСР, были готовы признать, что ОЭСР вызвала дискуссию, которая в противном случае не состоялась бы. Однако важно также отметить, что дебаты не были столь масштабными и разнообразными, как кажется: в центре анализа всегда были данные PISA и обзор ОЭСР за 2015 г. На самом деле этот обзор показал, что постепенно, начиная с середины 2000-х годов, ОЭСР превратилась в бесспорную экспертную организацию и, по мнению некоторых опрошенных, в «производственную силу». Постоянная и тесная работа с Министерством в сочетании с обращением к чувствам шведской общественности (с цитатами Шляйхера типа «шведские школы потеряли душу») стали ключевыми составляющими этого успеха (Orange, 2015).

Пожалуй, еще более интересными с точки зрения анализа политики являются постепенное расслоение и переплетение мероприятий, и сами эксперты ОЭСР, которые уезжали и возвращались в Швецию на протяжении последнего десятилетия. Встречи и обмен мнениями выходят далеко за рамки узкого круга элитных политиков и экспертов. Шведский страновой обзор 2015 года вдохновил на дискуссии, в которых приняли участие не только политики, но и ученые, преподаватели и представители средств массовой информации. В случае с ОЭСР и Швецией, как ни парадоксально, действующее тогда «дистанционное управление» (Cooper, 1998), похоже, породило странное ощущение близости: возможно, эти условия социализации участников и перевода политики необходимы для такого рода парадигматического сдвига в политике, свидетелями которого мы являемся сегодня в Швеции.



Источники

Checkel, J. T. (2005). International Institutions and Socialisation in Europe: Introduction and Frame Work, *International Organisation*, 59 (4), 801-826.

Cooper, D. (1998). *Governing Out of Order: Space, Law and the Politics of Belonging*, Rivers Oram, New York: London and New York University Press.

Grek, S. (2009). 'Governing by Numbers: the PISA effect in Europe', *Journal of Education Policy*, 24 (1), 23-37.

Grek, S. (2010). 'International organisations and the shared construction of policy 'problems': problematisation and change in education governance in Europe', *European Educational Research Journal*, 9 (3), 396- 406.

Grek, S. (2014). 'OECD as a site of coproduction: European education governance and the new politics of policy mobilization', *Critical Policy Studies*, DOI: 10.1080/19460171.2013.862503

Grek, S. (2017). Socialización, aprendizaje y las revisiones de la OCDE sobre políticas nacionales para la educación: el caso de Suecia, *Estudios críticos en educación*, 58 (3), 295-310, DOI: 10.1080/17508487.2017.1337586

Grek, S. (2019). *Interview transcripts of the 'Paris to PISA' project*, unpublished manuscript, Scotland: University of Edinburgh.

Grek, S. & Lindgren, J. (eds.). (2015). *Governing by Inspection*, London: Routledge.

Gustafsson, J. E. (2017). Samling för Skolan. Retrieved May 4, 2017, from <https://data.riksdagen.se/fil/DF323B44-C0B2-4E5E-B34C-581B2E9905D5>

Ladrech, R. (1994). Europeanisation of Domestic Politics and Institutions: The case of France, *Journal of Common Market Studies*, 32 (1), 69-88.

Lewis S. & Hogan, A. (2016). Reform first and ask questions later? The implications of (fast) schooling policy and 'silver bullet' solutions, *Critical Studies in Education*, DOI: 10.1080/17508487.2016.1219961

Lingard, B. & Grek, S. (2007). The OECD, Indicators and PISA: An exploration of events and theoretical perspectives, *Fabricating Quality in European Education Working Paper 2*. Retrieved from <http://www.ces.ed.ac.uk/research/FabQ/publications.htm>

Martens, K. (2007). 'How to become an influential actor –the 'comparative turn' in OECD education policy', in K. Martens, A. Rusconi and K. Lutz (eds.) *Transformations of the State and Global Governance*, 40-56. London: Routledge,

Meyer, C.O. (2005) Convergence towards a European Strategic Culture? A constructivist framework for explaining changing norms, *European Journal of International Relations*, 11 (4), 523-549.

Olsen, J. P. (1998). Political Science and Organisation Theory. Parallel Agendas but Mutual Disregard, in Czada, R., Heritier, A., Keman H. (eds.) *Institutions and Political Choice*, Amsterdam: VU University Press.

Orange, R. (2015) 'Sweden urged to rethink parents' choice over schools after education decline'. *The Guardian*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/world/2015/may/04/sweden-school-choice-education-decline-oecd>



Конструктивные и принудительные меры: воздействие Всемирных докладов на политику в области образования

 **Хавьер Рохас**, профессор, СИДЕ, Мексика
 javier.rojas@cide.edu

Резюме

В данной статье анализируется влияние рекомендаций, основанных на Всемирных докладах и международных оценках, на мексиканскую повестку дня в области реформирования образования. На основе анализа последней реформы в Мексике в статье продемонстрировано, каким образом рекомендации, содержащиеся в докладах и оценках, позволили начать в 2013 году широкомасштабную реформу образования, которая спустя пять лет все еще остается в подвешенном состоянии, потому что некоторые политики считают ее навязанной международными организациями.

Ключевые слова

образовательная политика, реформа образования, глобализация, подотчетность, стандартизация, оценка, Мексика.

Введение

Влияние, оказываемое Всемирными докладами и международными оценками на образовательные реформы в различных странах, является неоспоримым. На протяжении нескольких десятилетий в этих документах содержится большой объем информации, которая используется в качестве справочника при разработке образовательной политики во всем мире. Что касается статистической информации, то обзоры ОЭСР в области образования (2012 и 2017) содержат периодические показатели для измерения эволюции образовательных систем. Аналогичным образом Всемирные доклады ЮНЕСКО о мониторинге образования (2016-2018) позволили оценить степень достижения Целей в области устойчивого развития. Если к ним добавить доклады Всемирного банка и Международного банка реконструкции и развития (2018), то напрашивается вывод о том, что сегодня мы располагаем большим количеством данных для совершенствования образования.

Полезность международных докладов и оценок заключается в том, что представленная в них информация позволила повысить прозрачность и подотчетность в сфере образования. Поскольку они увязаны с повесткой дня реформ, связанных с обеспечением качественного образования и усилением голоса менее привилегированных групп населения, генерирование показателей придало новое звучание отношениям между обществом и властями, сделав их эквивалентными отношениям между потребителями и поставщиками услуг, особенно в условиях развивающихся стран (Bruns, Filmer & Patrinos, 2011; Banco Mundial, 2003; Read and Atinc, 2017; Tamatea, 2005).

Несмотря на то, что анализируемая программа реформы образования имела конструктивный характер, есть те, кто считает предложения по реформированию вредными для



страны. С точки зрения тех, кто поддерживает Движение за глобальную реформу образования (Global Education Reform Movement, GERM), Всемирные доклады и оценки «передают и заражают образовательные системы, подобно вирусам во время эпидемии» (Sahlberg, 2012). По их мнению, расширение административной практики и реализация решений, связанных с новым государственным управлением, привели к принятию токсичных мер, стандартизовавших преподавание и обучение, а также к избирательному владению словесными и математическими навыками в ущерб тем, что связаны с искусством и гуманитарными науками (Henry et al., 2001; Grimaldi & Serpieri, 2014; Sahlberg, 2016; Parcerisa & Falabella, 2017; Verger, Parcerisa & Fontdevila, 2018).

Строительство и разрушение: реформа образования в Мексике

Насколько тревожными могут быть последствия таких докладов и оценок для национальной образовательной политики? В такой стране, как Мексика, где информация об успеваемости учащихся по итогам национальных и международных оценок рассматривалась вплоть до перехода к демократии в 2000 г. как государственная тайна, решение обнародовать результаты учащихся по PISA потрясло образовательную систему. В 2002 г. был создан Национальный институт оценки образования (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE), призванный обеспечить прозрачность и подотчетность в сфере образования. Он стал средоточием докладов и оценок, а затем – организатором и исполнителем международных оценок обучения.

Итак, есть ли основания полагать, что целью международных докладов и оценок является намерение устранить INEE и Службу профессионального обучения (Servicio Profesional Docente, SPD), о чем недавно заявил новый президент Мексики (Roldan, 2018)? Анализируя реформу образования 2013 года, невозможно не заметить неизбежного влияния глобальных отчетов и международных оценок на образовательную политику страны. Прежде всего, публикация результатов, полученных мексиканскими учащимися на протяжении более пятнадцати лет в рамках PISA, заложила основу для того, чтобы образование сыграло ведущую роль на президентских выборах 2012 года, что привело к созданию в 2013 году SPD и предоставлению конституционной автономии INEE.

Кроме того, нет никаких сомнений в том, что рекомендации ОЭСР и Межамериканского банка развития (Inter-American Development Bank, IDB) оказали влияние на разработку реформы 2013 года. Несмотря на то, что эти рекомендации не были включены во Всемирные

доклады, их связь с обсуждением вопросов качества, прозрачности и эффективности образования бесспорна. Например, в 2006 г. IDB (IDB, 2006) указал на то, что низкое качество образования является результатом «ограниченной профессиональной компетентности учителей». В 2010 г. ОЭСР (OECD, 2010) призвала к проведению оценки работы учителей, заложив основы для создания SPD – наиболее важного института, созданного в результате реформы (по крайней мере, в рамках дискуссий) и определяющего критерии приема на работу и мобильности учителей.

Как стало возможным, что через пять лет после создания SPD была скомпрометирована, а новый президент Мексики рассматривает вопрос о ликвидации INEE? Если учесть, что до реформы прием на преподавательскую работу и продвижение на руководящие и контролирующие должности зависели от лояльности учителей к Национальному союзу работников образования (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, SNTE) (Sandoval, 2016; Ornelas, 2008 and 2010, Miñoz, 2008), то можно понять воздействие, которое на систему образования оказало введение конкурсных экзаменов и обязательных оценок работы учителей. Тот факт, что реформа образования ставится под сомнение, является не совпадением, а скорее результатом конфликта интересов, затронутых реформой, и того, каким образом различные политические субъекты извлекают выгоду из недовольства учителей.

Реформа образования носила также политический характер, поскольку она изменила корпоративную связь между государством и SNTE (Rojas, 2018a). Осуществление реформы столкнулось с серьезными трудностями, особенно в штатах Чьяпас, Герреро, Мичоакан и Оахака, которые являются основой Национального координатора работников образования (Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, CNTE), инакомыслящего крыла SNTE. Их сопротивление реформам является довольно значительным: по моим расчетам, обязательная оценка работы всех учителей при нынешних темпах займет не четыре года, как это предусмотрено законом, а около ста лет в Оахаке и Мичоакане, потому что многие учителя восприняли реформу как карательную меру, нарушающую их трудовые права (Sánchez & del Sagrario, 2015).

Кандидат в президенты Андрес Мануэль Лопес Обрадор (Andrés Manuel López Obrador), извлекая выгоду из недовольства учителей, воспользовался этой ситуацией, чтобы продвинуть программу реформы образования, сосредоточенную на ликвидации SPD и даже INEE (León, 2018). Однако эти предложения уже не являются просто предвыборными обещаниями (Rojas, 2018b). Если проанализировать инициативы, представленные в



Национальном конгрессе законодателями партии Морена – политической партии избранного президента, – то можно понять, как использовались глобальные отчеты и международные оценки для обоснования решения о демонтаже того, что было построено в 2013 году. Например, инициатива депутата Марии Чавес предлагает отменить реформу, потому что это «антинациональный проект», направленный на превращение образования в пространство для распространения «новой культуры труда», которую продвигают транснациональные компании, Всемирный банк, Международный валютный фонд и ОЭСР (Chávez, 2018, с.2).

Выводы

Рекомендации, вытекающие из Всемирных докладов и международных оценок, представляют собой обоюдоострые мечи на пути реализации устойчивой программы реформ для развивающихся стран. С одной стороны, без предоставляемой ими информации образование вряд ли может стать частью государственной повестки дня.

С другой стороны, если при осуществлении этих рекомендаций не будет реального диалога с заинтересованными сторонами и не будет укреплен технический потенциал, недовольство новой политикой приведет к контрреформам, способным свести на нет то, что, по всей видимости, поставлено на карту, – конституционную реформу 2013 года, которая, весьма вероятно, вскоре войдет в историю

Тем не менее, информация, получаемая из Всемирных докладов и международных оценок, сама по себе не является вредной или тревожной. Напротив, ее конструктивный или принудительный характер зависит от того, как субъекты прочтут опубликованные данные, какую политику они сформулируют на их основе, а также от того, каким образом они будут осуществлять общие и конкретные рекомендации, вытекающие из этих докладов. Поскольку в общих предписаниях игнорируется контекст, в котором разрабатывается и осуществляется образовательная политика, все более важное значение приобретает разработка конкретных рекомендаций, которые дополняют глобальные контрольные показатели и указывают пути их надлежащего осуществления в среднесрочной и долгосрочной перспективах.

Источники

Bruns, B., Deon F., & Patrinos, H. (2011). Making schools work: new evidence on accountability reforms. Washington, DC: The World Bank.

Chávez, M. (2018). Iniciativa que reforma los artículos 3º y 73º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, a cargo de la Diputada María Chávez Pérez, del grupo parlamentario de Morena [Initiative that reforms articles 3 and 73 of the Political Constitution of the United Mexican States, by Deputy María Chávez Pérez, of the parliamentary group of Morena]. Secretaría de Gobernación: Sistema de Información Legislativa, October 11.

Grimaldi, E. & Serpieri, R. (2014). "Italian education beyond hierarchy: governance, evaluation and headship". Educational management administration and leadership. Vol. 43, no. 4, pp. 119-138. <http://doi.org/10.1177/1741143213510501>

Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F., & Taylor, S. (2001). The OECD, globalization and education policy. Emergal Group Publishing Limited: Bingley, United Kingdom.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2006). Un sexenio de oportunidad educativa [A sexennium of educational opportunity]. México 2007-2012. http://investigadores.cide.edu/aparicio/BID_NotaPolitica_Educacion_06.pdf

International Bank for Reconstruction and Development (IBRD) & World Bank. (2018). Learning to realize education's promise. Washington, D.C.: World Bank Publications. <http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>

León, M. (2018). "Se acabó la evaluación conforme a la reforma educativa: AMLO a CNTE" [The evaluation is finished according to the educational reform: AMLO to CNTE]. El Financiero, October 28. <http://www.elfinanciero.com.mx/nacional/lopez-obrador-se-reune-con-integrantes-de-la-cnte>

Muñoz, A. (2008). "Escenarios e identidades del SNTE. Entre el sistema educativo y el sistema político" [Scenarios and identities of the SNTE. Between the educational system and the political system]. Revista mexicana de investigación educativa. Vol. 13, no. 37, pp. 377-417.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas [Mexico-OECD cooperation agreement to improve the quality of education of Mexican schools]. <http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>

OCDE. (2012). Panorama de la educación 2012: Indicadores de la OCDE [Education at a Glance 2012: OECD Indicators]. https://read.oecd-ilibrary.org/education/panorama-de-la-educacion-2012-indicadores-de-la-ocde_eag-2012-es#page4

OCDE. (2017). Panorama de la educación 2017: Indicadores de la OCDE [Education at a Glance 2017: OECD Indicators]. <http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/PANORAMA%20EDUCACION%202017.pdf>



- Ornelas, C. (2008). "El SNTE: Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón" [The SNTE: Elba Esther Gordillo and the Calderón government]. *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 13, no. 37, pp. 445-469.
- Ornelas, C. (2010). *Política, poder y pupitres: Crítica al nuevo federalismo educativo* [Politics, power and desks: Criticism of the new educational federalism]. 2a. edición. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Parcerisa, L. & Falabella, A. (2017). "La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo" [The consolidation of the evaluating State through accountability policies: Career, production and tensions in the education system]. *Education policy analysis archives*. Vol. 25, no. 89. <http://doi.org/10.14507/epaa.25.3177>
- Read, L. & Atinc, T. M. (2017). *Information for accountability: Transparency and citizen engagement for improved service delivery in education systems*. Washington, D.C.: Brookings Institution.
- Roldan, N. (2018). "1,600 académicos y estudiantes piden a AMLO que no desaparezca el instituto que evalúa la educación" [1,600 academics and students ask AMLO not to disappear with the institute that evaluates education]. *Animal político*. 30 de octubre. <https://www.animalpolitico.com/2018/10/amlo-instituto-evaluacion-eliminar-firmas-oposicion/>
- Rojas, J. (2018a). "The education reform at the subnational level: harmony and dissonance", *Convergencia revista de ciencias sociales*. No. 78, pp. 43-70. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/9169>
- Rojas, J. (2018b). "Transformar la reforma educativa" [Transform the educational reform]. *Nexos*. 17 de octubre. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1543>
- Sahlberg, P. (2012). "How GERM is infecting schools around the world." *The Washington Post*. June 29. https://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/how-germ-is-infecting-schools-around-the-world/2012/06/29/gJQAVELZAW_blog.html?noredirect=on&utm_term=.1211fb1dcfba
- Sahlberg, P. (2016). "The global educational reform movement and its impact on schooling". In Mundy, Karen, Andy Green, Bob Lingard and Antoni Verger (eds.). *The handbook of global education policy*. West Sussex: Wiley-Blackwell, pp. 128-144.
- Sánchez, M & del Sagrario, M. (2015). "La OCDE, el Estado y los maestros de la CNTE: un estudio de la reciente reforma laboral" [The OECD, the State and the teachers of the CNTE: a study of the recent labor reform]. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 45, no. 4, pp. 121-156.
- Sandoval, E. (2016). "La construcción cotidiana de la vida sindical de los maestros de primaria" [The daily construction of the union life of primary school teachers]. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 18, no. 1, pp. 105-115.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017a). *Quinto Informe de Labores: 2016-2017* [Fifth Activities Report: 2016-2017]. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2017b). *Sistema Nacional del Registro del Servicio Profesional Docente* [National System for the Registry of the Professional Teaching Service]. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Consulted on November 1, 2018. <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/>
- Tamatea, L. (2005). "The Dakar framework: Constructing and deconstructing the global neoliberal matrix". *Globalization, societies and education*. Vol. 3, no. 3, pp. 311-334.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2016). *Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo: La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos* [Global Education Monitoring Report: Education for people and planet: creating sustainable futures for all]. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: París, Francia. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526S.pdf>
- UNESCO. (2017/2018). *Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo. Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos* [Global Education Monitoring Report: Accountability in education: meeting our commitments]. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París, Francia. <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002610/261016S.pdf>
- Verger, A., Fontdevila, C., & Parcerisa, L. (2018). *Unpacking the Global Education Reform Movement: How and to what extent standards, testing and accountability spread worldwide*. Paper presented at the Reading, Writing, and Reform Conference at Georgetown University, Washington, D.C.
- Banco Mundial. (2003). *Informe sobre el desarrollo mundial 2004: Servicios para los pobres* [World Development Report 2004: Services for the poor]. Washington D.C.: The World Bank. <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/972191468320374337/pdf/26895010spanish10paper.pdf>



Влияние международных исследований и докладов на образовательную политику в Чили

 **Беатриче Авалос**, профессор, Центр передовых исследований в области образования, Чилийский университет, Чили
 bavalos254@gmail.com

Резюме

В статье рассматривается политика Чили в области образования, в частности, образовательные реформы 2015-2018 гг. Реформы были проведены в целях совершенствования системы образования с точки зрения социальной справедливости, охвата детей школьным образованием и качества подготовки учителей. В статье также затрагивается тот акцент на рыночную политику, который был унаследован от военного правительства 1973-1990 гг., и соответствующее воздействие на социально-экономическое неравенство, отразившееся в результатах образования. Кроме того, в статье указывается, что критика, содержащаяся в международных докладах и оценках, привела к утверждению законов, направленных на создание более инклюзивной системы с более подготовленными учителями и более адекватными условиями труда.

Ключевые слова

результаты образования и стандартизированные тесты, избирательность и школьная инклюзия, подготовка учителей, карьерный рост учителей

Начиная с 2000 г. наиболее важными международными источниками, оказавшими влияние на образовательную политику в Чили, являются документы и доклады ОЭСР, результаты сравнительных оценок, в которых Чили регулярно принимает участие (TIMSS, PISA), а также материалы, используемые Латиноамериканской лабораторией по оценке качества образования (Latin American Laboratory for the Evaluation of the Quality of Education, LLECE). Всемирные доклады по мониторингу образования, не являясь непосредственным стимулом для разработки политики, служат вкладом в дискуссии по таким вопросам образования, как гендерное равенство, качество преподавания, подготовка учителей и инклюзия в образовании.

Влияние руководящих принципов Всемирного банка, характерное для дискуссий по вопросам политики в 90-е годы, в последующие десятилетия было гораздо менее очевидным. В этой статье я описываю действующее законодательство в области образования, в котором предпринимается попытка устранить явное неравенство в качестве образования в Чили и недостатки в условиях труда и подготовке учителей.

В этой связи я указываю основные международные источники, которые внесли свой вклад в диагностику этих проблем (OECD, 2004; OECD, 2014; Santiago, Fiszbein, García Jaramillo & Radinger, 2017), а также механизмы, предназначенные для решения этих проблем как в рамках государственной системы образования, так и в связи с подготовкой учителей и условиями их труда.

Неравенство в системе образования Чили

После восстановления демократии в 1990 году в Чили был реализован ряд программ по улучшению положения в сфере образования. Они были направлены на укрепление образования на базовой (начальная и младшая) и старшей ступенях среднего образования, на повышение заработной платы учителей, увеличение



финансирования учебных программ, обновление школьной программы и оказание поддержки школам, работающим в неблагоприятных социально-экономических условиях (Сох, 2003). Однако эти программы не повлияли на существующую рыночную политику, в частности, на ваучерную систему подушевого финансирования учащихся и на попытки добиться качественного образования «для всех». Фактически, в начале 1990-х годов рыночную политику усугубило введение совместного школьного финансирования, в результате создавшего дифференцированную систему функционирования государственных и частных школ, получающих государственные субсидии. Последним разрешалось взимать дополнительную плату с родителей учеников, а государственные школы являлись полностью бесплатными. Таким образом, в то время как государственные школы должны покрывать свои эксплуатационные расходы за счет ваучеров, выдаваемых на каждого учащегося, частные школы, также получающие государственные субсидии, могут иметь дополнительные взносы от родителей учеников, что позволяет им улучшать условия обучения. Кроме того, в отличие от государственных школ, частные школы могут выбирать себе учащихся. Иными словами, они имеют лучшие, чем в государственных школах, условия для работы, что находит свое отражение в результатах национальных стандартизированных тестов. Такая ситуация на рынке образования привела к сокращению числа учащихся в государственных школах – в настоящее время в них обучаются только дети из самых низких социально-экономических слоев. Семьи, которые могли перевести своих детей из государственной школы в субсидируемую частную, сделали это, и к 2016 году доля государственных школ в системе образования сократилась до 39%.

В 2016 году результаты обучения в Чили в значительной степени определялись социально-экономическим статусом учащихся, что, в свою очередь, было связано с типом школы, которую они посещали. При сопоставлении с индексом социально-экономического паритета ОЭСР результаты по чтению и математике PISA 2015 показали, что Чили, наряду с четырьмя другими латиноамериканскими странами, имеет самый высокий уровень неравенства среди всех стран-участниц (OECD, 2017). Еще в 2004 году в обзоре образовательной политики, проведенном по просьбе правительства Чили, ОЭСР (OECD, 2004) прогнозировала негативные последствия рыночной политики в чилийской системе образования.

Последствия этого уже давно очевидны и для населения. В 2006 г. разочарование в системе образования, не обеспечивающей одинаковых возможностей «для всех», привело к серии протестов учащихся. С тех пор правительство предприняло усилия для решения наиболее

серьезных проблем в этой сфере и их структурной основы. Однако лишь в начале деятельности правительства под руководством Мишель Бачелет (2014-2018 гг.) были достигнуты договоренности о более комплексном решении на законодательном уровне проблем качества образования и неравенства в системе образования.

Закон об инклюзии (Law 20.845, 2015)

В соответствии с принципами, изложенными во Всемирном докладе по мониторингу образования (ЮНЕСКО, 2009), и рекомендациями ОЭСР (2004), Закон об инклюзии 2015 года сосредоточен на двух основных целях. Первая призвана положить конец сравнительным преимуществам частного образования, финансируемого государством. С этой целью запрещены денежные взносы или дополнительные выплаты со стороны родителей учеников, а также финансирование учреждений, извлекающих прибыль из предоставления образовательных услуг. Таким образом, закон 2015 года закрепляет принцип бесплатного, финансируемого государством образования для всех, независимо от статуса школы, государственного или частного. Кроме того, закон предоставляет органам образования право регулировать порядок открытия новых учебных заведений с тем, чтобы не увеличивать число школьных мест в тех районах, в которых уже обеспечен достаточный охват детей.

Второй целью является сокращение социально-экономической сегрегации по типам школ. Для ее достижения Закон об инклюзии запрещает отбор учащихся на основании их семейного положения или результатов вступительных экзаменов. Для выполнения этого требования была создана централизованная электронная система подачи заявлений, позволяющая семьям указывать до трех вариантов выбора школы и распределяющая учеников на основе наличия мест в школах. Аналогичным образом, школы должны принимать всех желающих до тех пор, пока не будут заполнены свободные места. Исключение составляют художественные школы и средние школы с традицией академического отбора, которые по-прежнему могут отбирать до 30% учеников. Закон об инклюзии также запрещает, за некоторыми исключениями, отчисление учащихся по причине низкой успеваемости или дисциплинарных проблем. По существу, закон гласит: «Система будет способствовать тому, чтобы учебные заведения служили местом встречи учащихся с различными социально-экономическими, культурными, этническими, гендерными, национальными или религиозными особенностями» (Law 20.845, 2015; собственный перевод).



Условия работы учителей

Профессиональная подготовка и условия работы учителей имеют центральное значение для достижения Целей устойчивого развития 2030 (2030 Sustainable Development Goals), особенно в том, что касается качественного образования. Несмотря на то, что с конца 1960-х годов подготовка учителей в Чили осуществляется на уровне институтов и университетов, качество образовательных программ постоянно анализируется и критикуется, а одна из главных проблем заключается в том, что наиболее успешные выпускники школ не идут в педагогические учебные заведения.

Обзор заработной платы учителей с 15-летним стажем работы показал, что в Чили, несмотря на существование экономических стимулов, связанных с результатами школьного обучения, учителя зарабатывают значительно меньше среднего показателя по ОЭСР (ОЭСР, 2017). За последние 20 лет были разработаны стандартные тесты и получены результаты добровольного оценивания учителями своего знания учебных программ.

Неблагоприятным оказался и результат сопоставления рабочей нагрузки учителей, рассчитанной с учетом количества учеников в классе, соотношения часов преподавания и внеучебных часов со средним показателем по ОЭСР (OECD, 2017). В 2015 г. среднее соотношение учителей и учеников в Чили составляло 1:30 (максимально – 1:45) при среднем значении по ОЭСР 1:23. Аналогичным образом соотношение учебных и внеучебных часов (75:25), а также годовая нагрузка учителей не соответствуют ни средним показателям ОЭСР (2017), ни принципам, установленным в таких международных документах, как Всемирный доклад по мониторингу образования за 2013/14 год «Преподавание и обучение: обеспечение качества для всех» (Global Monitoring Report, Teaching and Learning: Achieving Quality for All UNESCO, 2013/2014). Кроме того, несмотря на то, что в рамках государственной системы проводится служебная аттестация учителей, она не увязывается с продвижением по службе и не охватывает учителей, работающих в субсидируемых частных школах.

Закон о повышении квалификации учителей (Law 20.903, 2016)

К 2014 году коалиция различных групп гражданского общества приступила к обсуждению описанных выше условий работы учителей и подготовке крупной инициативы, направленной на то, чтобы подчеркнуть значение учителей для качества образования (Plan Maestro, 2015). Поддержка этого крестового похода была найдена в докладе ОЭСР, озаглавленном «Учительское

дело» (OECD, 2005), и во Всемирном докладе по мониторингу, посвященном преподаванию и обучению (UNESCO 2013/14).

Рекомендации, содержащиеся в этих международных докладах, а также сформулированные названной коалицией в рамках так называемого Генерального плана, в сочетании с анализом, проведенным чилийскими органами образования, способствовали принятию в 2016 г. Закона о повышении квалификации учителей. Этот закон вносит важные улучшения в процесс подготовки учителей и определяет путь профессиональной карьеры, подкрепленный хорошими условиями труда. Иными словами, данный закон отвечает призыву ОЭСР «привлекать, готовить и удерживать эффективных учителей» (OECD, 2005).

Закон о повышении квалификации учителей устанавливает, что первоначальная подготовка учителей должна обеспечиваться в рамках университетских программ, аккредитованных извне, а в период с 2017 по 2023 гг. требования к абитуриентам, желающим получить ученую степень в области образования, должны постепенно повышаться. Качество образовательных программ будет контролироваться с помощью внешних диагностических тестов, которые будут применяться на предпоследнем году обучения.

Что касается условий труда учителей, то центральным элементом нового закона является внедрение пятиступенчатой карьерной лестницы. Три из этих этапов являются обязательными, два других – факультативными. В течение первого года работы новые преподаватели должны получать поддержку в виде наставничества, после чего они официально вступают в первый этап своей карьеры. После четырех лет школьной практики оценивается педагогический потенциал и знания. Пройдя эту оценку, учителя могут перейти к следующему этапу («начальному»), а затем, после еще четырех лет практики, – к «продвинутому» этапу. Эти три этапа включают обязательные ступени карьерной лестницы педагогов. Они могут также выбирать оценку на факультативной основе для продвижения по следующим двум высшим уровням. В дополнение к введению ступеней карьерной лестницы учителей закон вводит поэтапное сокращение соотношения учебных часов и часов, не связанных с преподаванием. В 2016 году это соотношение было установлено на уровне 30:70, а в 2019 году оно должно быть скорректировано до соотношения 65:35. Для привлечения лучших кандидатов на учительские должности заработная плата преподавателя в начале карьеры была увеличена на 70%.

Кроме того, хотя критерии оценки по-прежнему основываются на существующей системе общих навыков,



содержание оценок работы учителей на каждом этапе карьерной лестницы было расширено: включены данные о совместной работе с другими учителями и родителями, о руководстве школой, о разработке материалов учебных программ, об исследованиях и инновациях, а также свидетельства об участии в деятельности по профессиональному развитию.

Заключение

Нет никаких сомнений в том, что новое чилийское законодательство следует рекомендациям международных организаций о доступности высококачественного образования для всех (особенно для тех, кто в настоящее время находится в маргинальном положении) и прокладывает путь к более инклюзивным школам. В целях совершенствования качества образования законодательство также повышает уровень требований к учителям, расширяет возможности для их подготовки и улучшает условия труда. Эти изменения соответствуют международным рекомендациям по созданию благоприятных условий для достижения цели 4 в области устойчивого развития. Однако для эффективного продвижения в этом направлении Чили необходимо будет создать условия, которые позволят обеспечить для особенных детей эффективное обучение в инклюзивных классах. Для этого потребуются поддержка в виде внешней подготовки и более широкого сотрудничества всех заинтересованных сторон в школах. Это также потребует постоянной оценки прогресса и внимания к проблемам, существующим на пути достижения данной цели. В этом контексте для стимулирования сотрудничества между школами на местном, региональном и национальном уровнях потребуются эффективное руководство школами и целенаправленный мониторинг со стороны органов образования.

Более спорным и до сих пор не решенным вопросом является необходимость изменения системы, ориентированной на рыночную конкурентную политику, основанную на ваучерной модели подушевого финансирования учащихся, и на чрезмерное число стандартизированных оценок, имеющих негативные последствия для школ. В этом смысле международные учреждения должны более активно демонстрировать угрозы для равенства и социальной справедливости, которые возникают в системах образования, чрезмерно ориентированных на рыночные принципы.

Источники

Cox, C., (Ed.). (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* [Educational policies at the change of century. The reform of the Chilean school system]. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

Ley 20.845. (2015). *De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en los establecimientos que reciben aportes del estado* [School inclusion that regulates the admission of students, eliminates shared financing and prohibits profit in establishments that receive contributions from the state]. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile.

Ley 20.903. (2016). *Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas* [Create the professional teacher development system and modify other standards]. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile.

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile* [National Education Policies Review: Chile]. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: TALIS, OECD Publishing

OECD. (2016). *PISA. Low-Performing Students. Why They Fall Behind and How to Help them to Succeed*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2017). *Education at a Glance. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.

Plan Maestro. (2015). *El Plan Maestro: Diálogos para la Profesión Docente* [The Master Plan: Dialogues for the Teaching Profession]. Santiago, Chile: Consejo Consultivo, El Plan Maestro. <http://www.elplanmaestro.cl/wp-content/uploads/2015/03/Principios-y-Propuestas-de-El-Plan-Maestro.pdf>

Santiago, P., Fiszbein, A. García Jaramillo, S. & Radinger, T. (2017). *Reviews of School Resources: Chile*. Paris: OECD Publishing.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2009). *Global Education Monitoring Report, Overcoming Inequality: Why Governance Matters?* Paris: UNESCO.

UNESCO. (2013/2014). *Education for All Global Monitoring Report, Teaching and Learning: Achieving Quality for All*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2015). *Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*. Paris: UNESCO.



Универсализация среднего образования как смягчающий фактор «низких» результатов по стандартизированным тестам на Ближнем Востоке и в Северной Африке

 Хорхе Убальдо Колин Песчина, директор, Ксабер, Мексика
 juc2104@columbia.edu

Резюме

В данной статье утверждается, что частично неоправданной является тревога, вызванная снижением результатов в области естественных наук и математики в рамках TIMSS 2015 в странах-участницах Ближнего Востока и Северной Африки. При обсуждении и распространении результатов редко принимается во внимание прогресс, достигнутый на пути к универсализации среднего образования в этом регионе. В то время как расширение доступа к образованию, скорее всего, пойдет на пользу молодежи с более низким уровнем доходов, а результаты тестов положительно повлияют на уровень дохода, можно ожидать, что расширение доступа негативно скажется на результатах оценки обучения.

Ключевые слова

Ближний Восток, стандартизированные тесты, универсализация среднего образования, TIMSS.

Введение

В 2015 году десять стран Ближнего Востока и Северной Африки приняли участие в Международной программе по изучению тенденций в области математики и естественных наук (TIMSS) для учащихся 4-х и 8-х классов. Когда в 2015 г. результаты тестов для 8-го класса были сопоставлены с результатами предыдущего цикла, в пяти странах было отмечено снижение показателей по естественным наукам и в трех странах – по математике (Martin, Mullis, Foy&Hooper, 2016). Это снижение вызвало тревогу в гражданском обществе, академических кругах, местных органах власти и даже в международном профессиональном сообществе. В Иордании королева охарактеризовала результаты как «разочаровывающие» и призвала к реформе системы образования (The Jordan Times, 2016). Аналогичным образом, Институт Брукинга (2018), используя как пример результаты TIMSS, определил низкую успеваемость в качестве одного из основных вопросов в повестке дня реформ для Саудовской Аравии.

В этой статье рассматриваются факторы, способные смягчить эту озабоченность. В частности, увеличение в этих странах доли населения, охваченного средним образованием, и последствия, которые это может иметь для результатов стандартизированных международных оценок.

В начале статьи представлен процесс подачи заявки на участие в TIMSS, а затем результаты, полученные в регионе. В заключительном разделе представлены краткие выводы.

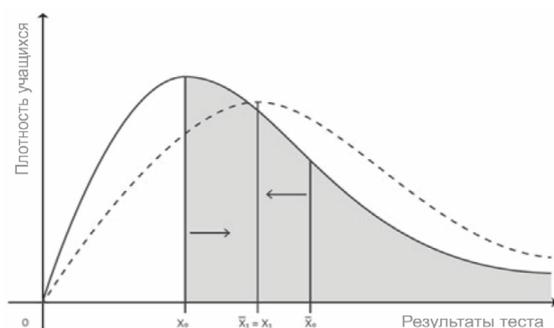
Процесс применения оценок обучения

Первым шагом в реализации международной оценки успеваемости учеников является проведение выборки различных групп для обеспечения ее репрезентативности для процесса тестирования (данная выборка должна быть репрезентативной как на уровне страны, так и на уровне региона). Затем школам, которые были отобраны в выборку, предлагают принять участие в оценке, и большинство из них, как правило, соглашаются. При проведении выборки оценки не только переводятся на существующую в стране систему баллов, но и адаптируются к условиям каждой страны.

Процессы адаптации выборки и оценки направлены на обеспечение того, чтобы различия в успеваемости были обусловлены разницей в уровне знаний учащихся, а не культур или недостаточной репрезентативностью. Конкретные детали процессов, используемых для TIMSS 2015, можно найти у Мартина, Муллис, Фой и Купера (2016а)).

При анализе результатов, полученных в развивающихся странах, важно учитывать, что оценивать можно только детей и подростков, обучающихся в школах. TIMSS, например, не оценивает детей и подростков соответствующего возраста, которые школу не посещают. В странах, где среднее образование является далеко не всеобщим, это ограничение подразумевает, что результаты стандартизированных тестов могут быть репрезентативными не для всего населения школьного возраста, а только для того сегмента, который на момент проведения оценки охвачен формальным школьным образованием. В связи с этим результаты носят необъективный характер. Кроме того, в странах, где охват школьным образованием не является всеобщим, доходы домохозяйств являются важным фактором, определяющим как показатели удержания учащихся в школе, так и их успеваемость (Glewwe&Murildharan, 2016). По этим причинам, когда показатели охвата в стране повышаются, характеристики населения, оцениваемые по таким стандартным тестам, как TIMSS, скорее всего, существенно меняются.

Рисунок 1: Различия между средним показателем по популяции и средним показателем по выборке при предвзятой выборке учащихся.



Источник: автор

Чтобы проиллюстрировать такую вероятность, давайте решим простую теоретическую задачу. Предположим, что у нас есть два периода: начальный (ноль) и конечный (один). Ожидаемые результаты по стандартизированному тесту в начальный период распределяются аналогично X^2 с тремя степенями свободы (сплошная линия на рис. 1). Если бы все подростки школьного возраста прошли тест, то средний показатель был бы X_0 . Если же тест пройдут только те, кто учится в школе (затененные серым цветом), то результат для верхней части колокольной кривой будет X_0 . Если предположить, что в заключительном периоде все дети посещают школу и оцениваются, то их успеваемость будет представлена пунктирной линией. Другими словами, оценка дала бы результат $X_1 < X_0$, что соответствует падению результатов теста между нулевым и единичным периодами. Это произошло бы, несмотря на то, что среднее «истинное» значение численности населения увеличилось (т.е. $X_1 > X_0$). Таким образом, по крайней мере в теории, увеличение доли оцениваемых молодых людей может означать снижение результатов по международным тестам без общего снижения потенциальных результатов детей и подростков соответствующего возраста. Это смещение частично оправдывает снижение результатов международной оценки навыков и знаний в период расширения охвата школьным образованием.

Результаты на Ближнем Востоке и в Северной Африке

В этом разделе мы сосредоточимся на анализе результатов TIMSS по естественным наукам для учащихся 8-х классов. В целом, выводы также действительны для результатов TIMSS по математике. Из десяти стран региона, принявших участие в оценке в 2015 г., все получили результаты ниже среднего международного показателя в 500 баллов (Martin, Mullis&Hooper, 2016). Они варьируются от 477 в Объединенных Арабских Эмиратах до 371 в Египте, который занимал второе самое низкое место в мире, опережая лишь Южную Африку. Примечательно, что пять из этих стран считаются странами с высоким уровнем дохода: Саудовская Аравия, Бахрейн, Объединенные Арабские Эмираты, Оман и Катар. Поскольку десять стран региона, проходившие оценку в 2015 году, участвовали и в предыдущих циклах TIMSS, результаты можно сравнить во времени. В таблице 1 представлены результаты 2015 года и изменение баллов с момента последнего участия каждой страны в оценке.



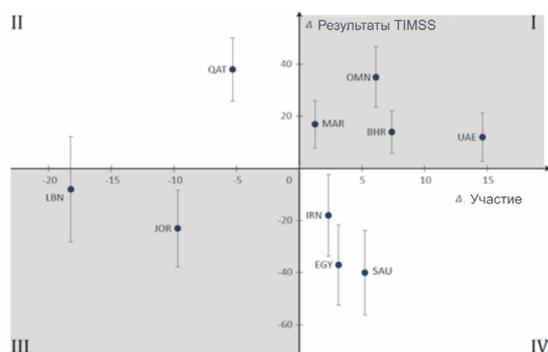
Таблица 1: TIMSS 2015, результаты учеников 8 класса по естественным наукам, в разбивке по странам.

Страна	TIMSS 2015 Естественные науки, 8 класс	Изменения со времени проведения последней оценки
Саудовская Аравия (SAU)	396	- 40
Бахрейн(BHR)	466	14
Объединенные Арабские Эмираты (UAE).	477	12
Египет(EGY)	371	- 37
Иран (IRN)	456	- 18
Иордания (JOR)	426	- 23
Ливан(LBN)	398	- 8
Марокко (MOR)	393	17
Оман (OMN)	455	35
Катар (QAT)	457	38

Источник: авторский анализ данных(Martin, Mullis, Foy&Hooper, 2016); последняя оценка проводилась в 2011 г. по всем странам, за исключением Египта, который не участвовал в оценке с 2007 года.

В этой таблице представлена относительно мрачная картина. Было столько же регрессов, сколько и достижений – довольно прискорбное состояние, которого нет ни в одном другом регионе. Тем не менее, как обсуждалось в предыдущем разделе, сопоставление результатов TIMSS может быть не столь корректным, как кажется, по причине изменений в относительной доле и, соответственно, характеристиках учащихся, проходивших оценку. Рассмотрим простой способ представления этих элементов по двум осям, как показано на рисунке 2. Вертикальная ось представляет изменение результатов TIMSS по естественным наукам в восьмом классе, а горизонтальная ось – изменение показателя участия младших классов средней школы (7-9 классы) по странам, начиная с года последней оценки. Каждая страна обозначена точкой, а вертикальные полосы представляют собой доверительный интервал 95%.

Рисунок 2: Изменения результатов TIMSS у учащихся 8 классов.



Источник: авторский анализ данных(Martin, Mullis, Foy&Hooper, 2016), и UIS (2018). Участие относится к чистому показателю регистрации для ОАЭ и Марокко (MAR), валовому регистрационному взносу для Ливана (LBN), а также скорректированному чистому показателю регистрации для всех других стран.

График позволяет выделить четыре квадранта:

- I. Повышение коэффициента участия и улучшение результатов TIMSS: Бахрейн (BHR), Объединенные Арабские Эмираты (UAE), Марокко (MAR) и Оман (OMN).
- II. Снижение коэффициента участия и улучшение результатов TIMSS: Катар (QAT).
- III. Снижение коэффициента участия и снижение результатов TIMSS: Иордания (JOR) и Ливан (LBN).
- IV. Повышение коэффициента участия и снижение результатов TIMSS: Саудовская Аравия (SAU), Египет (EGY) и Иран (IRN).

Анализ, учитывающий изменения в коэффициенте участия и результатах TIMSS, дает нам более детальные выводы: 1) четыре страны региона сумели улучшить свои результаты при одновременном увеличении коэффициента участия; 2) в трех из пяти стран, где наблюдалось снижение результатов, коэффициент участия повысился, хотя маловероятно, что увеличение количества участвующих полностью оправдывает снижение результатов; 3) в Ливане, одной из двух оставшихся стран, падение результатов TIMSS не является статистически значимым, и, таким образом, мы не можем отвергнуть гипотезу о том, что разница вызвана погрешностью измерения.

Ситуация в Иордании и Ливане, которые показывают снижение как участия, так и результатов TIMSS, может показаться противоречащей аргументу, что следует ожидать снижения баллов при расширении охвата молодых людей школьным образованием. Однако важно рассмотреть последствия кризиса сирийских беженцев в этих странах: в совокупности Иордания и Ливан приняли более 600 000 детей и молодежи. (UNHCR, 2018). Это создает дополнительные проблемы, связанные с обеспечением доступа к образованию для всех детей школьного возраста, как местных, так и из числа беженцев. Краткое описание последствий этого кризиса для систем образования принимающих стран и похвальных усилий по обеспечению образования для уязвимого населения можно найти в специальном докладе, подготовленном Детским фондом ООН (UNICEF, 2018).

Заключение

Для стран, в которых среднее образование все еще находится в процессе универсализации, различные циклы тестирования в рамках международных стандартизированных оценок могут оценивать контингент учащихся с различными характеристиками. По мере того, как все больше детей из семей с низким уровнем дохода дольше остаются в школе, они включаются в состав контингента, охватываемого этими оценками. Такое изменение в составе выборки может привести к изменениям в результатах тестов, даже



если не произойдет никаких изменений в популяции, представляющей интерес (все дети и подростки школьного возраста). Снижение результатов TIMSS 2015 по естественным наукам и математике вызвало споры и разногласия между правительствами и обществом в странах-участницах на Ближнем Востоке и в Северной Африке. Однако существуют смягчающие факторы, которые могут объяснить снижение показателей, по крайней мере, частично. В трех из пяти стран, в которых оно произошло, уровень охвата средним образованием повысился, в то время как в двух других странах произошли существенные изменения в контингенте учащихся и в требованиях к системам образования, вызванные внешними факторами.

Источники

Glewwe, P. & Murildharan, K. (2016). Improving Education Outcomes in Developing Countries: Evidence, Knowledge Gaps, and Policy Implications, in Hanushek, E. A., Machin, S. & Woessmann, L. *Handbook of the Economics of Education, Vol 5*. North Holland: Elsevier: 653–743.

Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., & Hooper, M. (2016). TIMSS 2015 International Results in Science [web site]. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/>.

Martin, M. O., Mullis, I. V. S. & Hooper, M. (Eds.). (2016). *Methods and Procedures in TIMSS 2015*. [PDF] Boston, MA, US: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. <http://timssandpirls.bc.edu/publications/timss/2015-methods.html>

The Brookings Institute. (2018). A New Kingdom of Saud? Edited by Adel Abdel Ghafar. www.brookings.edu/research/a-new-kingdom-of-saud/

The Jordan Times. (2016, December 1). ‘Disappointing’ Test Results Challenge Jordan to Reform Education—Queen. Jordan: *The Jordan Times*. [bhttp://jordantimes.com/news/local/disappointing%E2%80%99-test-results-challenge-jordan-reform-education-%E2%80%94queen](http://jordantimes.com/news/local/disappointing%E2%80%99-test-results-challenge-jordan-reform-education-%E2%80%94queen)

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2018). *UIS.Stat*. <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx>.

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2018). Syria Regional Refugee Response Portal. For Lebanon, retrieved from <https://data2.unhcr.org/en/situations/syria/location/71>; For Jordan, retrieved from <https://data2.unhcr.org/en/situations/syria/location/36>

United Nations Children’s Fund (UNICEF). (2017). Regional Classifications. Retrieved from <https://data.unicef.org/regionalclassifications/>.

UNICEF. (2018). *Syria Crisis Mid-Year 2018 Humanitarian Results* [PDF]. www.unicef.org/appeals/files/UNICEF_Syria_Crisis_Situation_Report_Mid_Year_2018.pdf.



Мониторинг обеспечения людей навыками для устойчивого развития в контексте реализации ЦУР 4

 **Аида Ахметжанова**, заместитель директора Департамента аналитики, мониторинга и оценки АО «Информационно-аналитический центр»
 aida.akhmetzhanova@iac.kz, aakhmetzhanova1@gmail.com

Абстракт

Данная статья подтверждает значимость проведения образовательного мониторинга как инструмента для оценки прогресса в достижении ЦУР 4. В статье проанализированы стратегии задачи 4.4 четвертой цели устойчивого развития по обеспечению людей востребованными навыками для устойчивого развития, а также представлены рекомендации для совершенствования работы в данном направлении.

Ключевые слова

Цели устойчивого развития, навыки, социальные партнеры, образование на протяжении всей жизни

Казахстан на пути к устойчивому развитию

В основу новой модели экономического роста Казахстана легли Цели устойчивого развития (ЦУР) Организации Объединенных Наций (Стратегический план РК до 2025 года, 2018). Повестка дня в области устойчивого развития демонстрирует приоритеты страны, отраженные в Стратегии развития «Казахстан-2050», Стратегическом плане развития РК до 2025 года, Платформе наций – 100 конкретных шагов по реализации пяти институциональных реформ, Программе «Рухани жаңғыру», 10 приоритетных задачах Президента Республики Казахстан К. Токаева.

В системе ЦУР особая роль отводится ЦУР 4 «Качественное образование». ЦУР 4 направлена на обеспечение инклюзивного и справедливого образования и обучения на протяжении всей жизни для всех. В Глобальном опросе ООН значимости ЦУР для людей «My world 2030» качественное образование вошло в топ-3 по актуальности целей (ИАЦ, 2017). Для Казахстана обеспечение качественным образованием находится на втором приоритетном месте. Результаты опроса подтверждают высокую важность образования для глобальной и национальной повесток дня. Единая глобальная повестка в ближайшие 10 лет должна стать основным ориентиром в области образования для развивающихся и развитых стран мира.

Актуальность повестки возрастает ввиду непредвиденного глобального кризиса пандемии. За последние 100 лет пандемия коронавируса стала наиболее масштабным испытанием для всего мира, повлекшим закрытие всех организаций образования (Brookings, 2020). По прогнозу Всемирного банка, потери в обучении и сокращение сроков обучения для обучающихся приведут к их меньшей продуктивности на рынке труда и снизят ожидаемые заработки на расчетные



2,9%. В свою очередь, это приведет к экономическому ущербу до \$1,9 млрд в год (World Bank Group, 2020). Кроме того, сокращение продолжительности обучения и низкий уровень образования коррелируют с ухудшением здоровья, повышением уровня преступности, а также снижением участия в политической жизни (McKinsey & Company, 2020). В этих условиях возрастает значимость ЦУР 4 как дорожной карты с ответными мерами для реагирования на последствия глобального кризиса.

Мониторинг обеспечения людей навыками для устойчивого развития

2015 год ознаменован новым этапом глобального развития – мир перешел от Целей развития тысячелетия к ЦУР. Повестка для устойчивого развития включает универсальные для всех стран цели, согласованные с членами ООН. Единым для всех стран подходом в имплементации ЦУР является **мониторинг их реализации**, влияющий на дальнейшее формирование политики (ИАЦ, 2017).

Реализация концепции устойчивого развития требует от национальной системы образования перехода от формализованной передачи знаний к обучению на протяжении всей жизни (UN, 2020). Согласно прогнозам ученых, продолжительность жизни человека, родившегося сегодня в развитых странах мира, составит 120 лет. Значительно увеличивается число людей в работоспособном, а также пенсионном возрасте – в совокупности это более 1 млрд. человек. Они редко получают образование в течение всей жизни: ежегодное обучение проходят не более 40% работающего населения и 5% пенсионеров (Harvard Business Review, 2017). В этой связи возрастает значимость новых форматов обучения на протяжении всей жизни для развития навыков и компетенций взрослого населения для устойчивого развития.

Новый фактор в Глобальном индексе конкурентоспособности Всемирного экономического форума «Навыки» (Skills) замеряет конкурентоспособность экономики страны через развитие навыков взрослого населения. Уже два года результаты Казахстана по индексу «Навыки» сохраняются на 57 месте. Наиболее низкие показатели отмечаются по индикаторам, непосредственно отражающим навыки взрослого населения: «Навыки выпускников» – 95 место (-2 позиции), «Легкость нахождения квалифицированных сотрудников» – 81 место (+6 позиций). Вместе с тем отмечается позитивная динамика в навыках работы населения с цифровыми технологиями – 43 место (+4 позиции) (World Economic Forum, 2019). Низкие результаты Казахстана подтверждают необходимость мониторинга

навыков населения на национальном уровне для совершенствования дальнейшей политики.

Центральное место в глобальной повестке дня в области образования отведено **увеличению числа молодых и взрослых людей, обладающих востребованными навыками, для трудоустройства, получения достойной работы и занятия предпринимательской деятельностью** (задача 4.4 ЦУР 4). Данная задача включает реализацию 6 стратегий, 3 из которых прямо отражают необходимость развития профессионально-технических и надпрофессиональных навыков. В основу мониторинга реализации данной задачи легла методика Европейского фонда образования, которая предполагает оценку степени имплементации стратегии по уровням (European Training Foundation, 2015). К незрелому уровню реализации стратегии относятся уровни 1 (нет системы, имеются отдельные примеры) и 2 (ведутся переговоры, запущен процесс планирования). Зрелый уровень реализации стратегии включает уровни 4 (внедрение, распределение ресурсов) и 5 (мониторинг, получение оценки и обратной связи). Уровень 3 определен как точка перелома, когда имеется надежная правовая и/или институциональная база для работы в данной конкретной сфере, существует соответствующий инструмент или услуга. Далее будет рассмотрена каждая из стратегий в области развития навыков задачи 4.4 с приведением оценки ее реализации.

<p>Стратегия 1 задачи 4.4 «Сбор и использование фактических данных об изменении спроса в области навыков для направления деятельности по развитию навыков, сокращения несоответствия и удовлетворения меняющихся потребностей рынка труда и общества, а также нужд «неформальной экономики» и сельского развития».</p>	<p>Достигнутый уровень – 3, точка перелома</p>
---	--

Согласно Закону «Об образовании», Правительство страны призвано формировать систему мониторинга текущих и перспективных потребностей рынка труда в кадрах (Закон РК «Об образовании», 2007). Министерство труда и социальной защиты населения Республики Казахстан совместно с другими ответственными органами определяет и прогнозирует потребность в количестве рабочей силы по специальностям и профессиям (НАО «Talar», 2019). Однако отсутствует прогноз спроса на профессиональные навыки и компетенции на рынке труда в разрезе профессий (НАО «Talar», 2019). Рынок труда быстро меняется в соответствии с возникающими вызовами, а система образования, в свою очередь, функционирует на основе долгосрочных политик и стратегий (НАО «Talar», 2019). Так, стремительная цифровизация уже создает и уничтожает рабочие



места по всему миру. Согласно анализу аналитической компании «Oxford Economics», к периоду достижения ЦУР до 20 млн производственных рабочих мест будут заменены роботами (Oxford Economics, 2019). В этой связи возрастает актуальность создания национальной системы прогнозирования профессиональных навыков, которые помогут мирно сосуществовать с технологическими и другими вызовами.

Переломным моментом в решении данного вызова станет создание системы определения и прогнозирования профессиональных навыков «Атлас новых профессий Казахстана». Атлас будет одним из передовых инструментов профессиональной ориентации, помогающих понять будущие тренды рынка труда и определить специальности и профессиональные навыки, которые станут актуальными или появятся в ближайшем десятилетии (НАО «Talar», 2019).

<p>Стратегия 2 задачи 4.4 «Привлечение социальных партнеров к разработке и осуществлению основанных на фактах комплексных программ образования и профессиональной подготовки. Разработка высококачественных программ TVET и учебных программ, включающих как профессиональные, так и некогнитивные/передаваемые навыки, в том числе базовые навыки, навыки в области предпринимательства и ИКТ».</p>	<p>Достигнутый уровень – 4, идет внедрение, выделяются ресурсы.</p>
---	---

В Законе РК «Об образовании» отдельная статья посвящена социальному партнерству (Закон РК «Об образовании», 2007). В области профессионального образования оно ориентировано на повышение результатов деятельности системы образования, достижение уровня подготовки кадров с учетом потребностей отраслей экономики и работодателей, укрепление связей обучения с производством. Техническое и профессиональное образование должно вырваться вперед через активное взаимодействие с работодателями и другими социальными партнерами.

В настоящее время профессиональные стандарты являются фундаментом для разработки образовательных программ технического и профессионального образования (НАО «Talar», 2019). В свою очередь работодатели отражают свои требования к компетенциям работников в профессиональных стандартах. Для обновления содержания технического и профессионального образования разработаны модульные планы и программы, содержание которых согласовано с работодателями. Колледжи вправе изменять до 60% (при дуальном обучении до 80%) содержание модулей с учетом требований работодателей (НАО «Talar», 2019, неопубл.). Вместе с тем данные меры слабо обеспечивают практикоориентированность

программ обучения. В ведущих странах ОЭСР (Великобритания, Австралия, Германия) для получения информации о востребованных компетенциях на рынке труда проводятся опросы работодателей и отслеживание карьерного пути выпускников (European Training Foundation, 2016).

В системе технического и профессионального образования развивается дуальное обучение для успешной профессиональной и социальной адаптации будущего специалиста. Социальные партнеры представляют студентам колледжей базу для прохождения производственной и преддипломной практики. С 2014 года стартовало привлечение работодателей, социальных партнеров и представителей бизнес-структур для развития предпринимательских навыков преподавателей. В целях повышения навыков предприимчивости студентов в учебный процесс внедрен факультативный курс «Основы предпринимательской деятельности» (МОН, 2019).

В вопросах управления социальные партнеры, в числе которых представители местных, исполнительных и правоохранительных органов, работодатели, родители, входят в попечительские советы. Однако, согласно анализу НАО «Talar», в материалах отчетов, представленных колледжами в аккредитационные органы, отсутствует информация о реальном участии социальных партнеров в принятии решений (НАО «Talar», 2019). Социальные партнеры имеют низкую мотивацию для содействия в развитии системы образования. В оценке Европейского фонда образования рекомендуется предоставить работодателям диверсифицированный набор стимулов, в т.ч. финансовых, для участия в консультациях по вопросам разработки и реализации образовательных программ (European Training Foundation, 2020).

<p>Стратегия 6 задачи 4.4 «Содействие гибким способам обучения в рамках формального и неформального обучения, предоставление учащимся возможности набирать и передавать зачетные единицы для учета их уровней, признание, валидация и учет предыдущего обучения, создание соответствующих программ переподготовки и услуг профориентации и консультирования».</p>	<p>Достигнутый уровень – 3, точка перелома.</p>
--	---

Принципиальным изменением для Казахстана к 2025 году станет переход от формализованного среднего и высшего образования к постоянному совершенствованию навыков и компетенций в течение всей жизни (Стратегический план, 2018). Признание результатов неформального обучения позволит достичь большей прозрачности и содействовать достижению лучшей взаимосвязи между навыками и рынком труда.



В 2018 году Законом РК «Об образовании» утвержден официальный статус неформального образования (Закон РК «Об образовании», 2007). Вместе с тем отсутствуют механизмы для признания неформального образования. Разработка механизмов для признания результатов неформального образования позволит расширить охват взрослого населения образованием (European Training Foundation, 2020).

Куда двигаться образованию для устойчивого развития в контексте развития навыков?

Казахстан как полноправный участник мирового образовательного пространства привержен к достижению мировой повестки ЦУР. Анализ стратегий ЦУР 4, отражающих необходимость развития навыков населения для устойчивого развития, показал, что образовательная политика Казахстана движется к выполнению ЦУР 4. По оценке АО «Институт экономических исследований» Министерства национальной экономики Республики Казахстан, все задачи ЦУР 4 уже нашли свое отражение в документах системы государственного планирования (Каражан, 2019). Актуальной остается дальнейшая качественная проработка реализации данных стратегий с учетом (1) создания национальной системы прогнозирования профессиональных навыков, (2) разработки стимулов для вовлечения социальных партнеров в развитие системы технического и профессионального образования, (3) определения процедур, методологии, этапов, инструментов оценки признания неформального обучения. Предложенные рекомендации позволят стране достигнуть значительных успехов в обеспечении населения навыками для устойчивого развития.

Источники

Закон РК «Об образовании» (2007). http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319_.

МОН РК (Министерство образования и науки РК) (2019). Отчет о реализации Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 годы. <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/documents/details/22112?lang=ru>.

Стратегический план РК до 2025 года (2018). <http://adilet.zan.kz/rus/docs/U1800000636>.

Brookings (2020). COVID-19 and school closures: What can countries learn from past emergencies? <https://www.brookings.edu/research/covid-19-and-school-closures-what-can-countries-learn-from-past-emergencies/>.

European Training Foundation (2016). Carrying out tracer studies – Guide to anticipating and matching skills and jobs. <https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/carrying-out-tracer-studies-guide-anticipating-and-matching>.

Harvard Business Review (2017). Пожизненный урок. <https://hbr-russia.ru/innovatsii/trendy/a18851>.

McKinsey & Company (2020). COVID-19 and student learning in the United States: The hurt could last a lifetime. <https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Public%20Sector/Our%20Insights/COVID-19%20and%20student%20learning%20in%20the%20United%20States%20The%20hurt%20could%20last%20a%20lifetime/COVID-19-and-student-learning-in-the-United-States-FINAL.pdf>

Oxford Economics (2019). How Robots Change the World. <http://resources.oxfordeconomics.com/how-robots-change-the-world>.

UN (2020). 17 Goals to Transform Our World. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>.

World Bank Group (2020). Kazakhstan. Estimate of COVID-19 Impact on Learning Loss. <http://pubdocs.worldbank.org/en/307511594086679993/Kazakhstan-COVID-19-Impact-on-Learning-Loss.pdf>.

World Economic Forum (2019). The Global Competitiveness Report 2019. http://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf



Показатели образования Казахстана в контексте глобального образовательного мониторинга

 **Алмагуль Култуманова**, ведущий научный сотрудник, Служба инновационных и исследовательских проектов Библиотеки Первого Президента Республики Казахстан – Елбасы, Казахстан

Резюме

Данная статья акцентирует внимание управленцев на необходимость проведения качественной ревизии имеющихся показателей развития казахстанского образования. Необходима «перезагрузка» образовательного мониторинга в контексте глобальных международных показателей и мировых трендов. Это критически важно, как для оценки эффективности и результативности принимаемых управленческих решений, так и для успешного позиционирования казахстанского образования в ведущих международных рейтингах, в том числе и в выполнении принятых обязательств по достижению ЦУР4.

Ключевые слова

Казахстан, ЦУР4, образование, мониторинг

Повестка дня «Образование-2030»: национализация глобальных показателей

В сентябре 2015 года на 70-й сессии Генеральной Ассамблеи Организации Объединенных Наций государства-члены приняли Повестку дня до 2030 года. Для достижения 17 Целей устойчивого развития были обозначены 232 индикатора и 169 задач.

Новую концепцию образования на пути к 2030 году обозначила Инчхонская декларация. Здесь четко структурирована модель глобального мониторинга. Обозначены 43 показателя, 7 конкретных задач по достижению ЦУР 4 «Обеспечить инклюзивное и справедливое качественное образование и создать возможности для обучения на протяжении всей жизни для всех».

Актуален тезис этого документа – «правительства должны перевести глобальные задачи в достижимые национальные цели на основе своих приоритетов в сфере образования, национальных стратегий и планов развития, принципов организации систем образования, институционального потенциала и наличия ресурсов» (Инчхонская декларация и ЦУР 4 – Образование-2030: Рамочная программа действий, 2015).

Предварительный анализ нормативов национального образовательного мониторинга и Национальной базы данных показал, что из 43 показателей ЦУР4 не охвачены национальной системой мониторинга 8 показателей, имплементированы в программные документы образования всего 6 (табл.1).



№	Индикаторы	Данные доступны			Наличие в программных документах образования
		Частично (+/-)	Отсутствуют (-)	Доступны (+)	
4.1 Качественное начальное /среднее образование для всех					
	Процентная доля детей/подростков в первых классах начальной школы, закончивших начальную школу и закончивших первую ступень средней школы и достигших по меньшей мере минимального уровня подготовки в области чтения и математики, в разбивке по полу	+/-			
	Управление национально репрезентативной оценкой результатов обучения в начальной школе, в конце начальной школы и в конце первой ступени средней школы	+/-			
	Брутто-коэффициент набора в последний класс (начальная школа, первая ступень средней школы)			+	
	Степень завершения начальной, первой и последней ступени средней школы			+	
	Доля детей, не посещающих школу (начальная школа, первая и последняя ступень средней школы)			+	
	Доля детей старше стандартного возраста для данного класса (начальная школа, первая ступень средней школы)			+	
	Число лет гарантированного правовыми рамками бесплатного и обязательного начального и среднего образования			+	
4.2 Раннее развитие и дошкольное образование					
	Процентная доля детей в возрасте до пяти лет, достигших необходимого уровня развития с точки зрения здоровья, обучения и психосоциального благополучия, в разбивке по полу		-		
	Процентная доля детей в возрасте до пяти лет, живущих в позитивной и стимулирующей обучение домашней среде		-		
	Уровень охвата организованным обучением (за год до официально установленного возраста поступления в начальную школу) в разбивке по полу			+	ГПРОН
	Брутто-коэффициент охвата дошкольным образованием			+	ГПРОН
	Число лет гарантированного правовыми рамками бесплатного и обязательного дошкольного образования			+	
4.3 Равный доступ к техническому и профессиональному, а также высшему образованию					
	Брутто-коэффициент охвата высшим образованием			+	
	Уровень участия в программах профессионально-технического образования (15-24-летние учащиеся)			+	
	Уровень охвата молодежи и взрослых формальным и неформальным образованием и подготовкой в последние 12 месяцев в разбивке по полу	+/-			
4.4 Соответствующие навыки для достойного трудоустройства					
16.	Процентная доля молодых и взрослых людей, обладающих по крайней мере минимальным уровнем владения навыками цифровой грамотности		-		
16.	Процентная доля молодых и взрослых людей, обладающих навыками использования ИКТ		-		
	Показатели завершения образования молодых и взрослых людей в разбивке по возрастным группам, статусу экономической деятельности, уровням образования и программной ориентации	+/-			
4.5 Гендерное равенство и равный доступ для всех					
...	Индексы паритета (женщины/мужчины, село/город, верхний/нижний квантиль по имущественному положению и, при наличии данных, по другим соотношениям, в том числе инвалидам, коренным народам, группам населения, пострадавшим в результате конфликтов)	+/-			
	Процентная доля учащихся в начальных классах, проходящих обучение на первом языке или языке, на котором говорят в семье	+/-			
	Степень перераспределения образовательных ресурсов в пользу уязвимого населения в рамках конкретной и опирающейся на расчетные формулы политики		-		
	Расходы на образование в расчете на учащегося в разбивке по уровню образования и источнику финансирования	+/-			
	Процентная доля общего объема помощи на образование, выделяемая странам с низким доходом	+/-			
4.6 Функциональная грамотность молодежи и взрослых					
	Процентная доля населения в данной возрастной группе, достигшего по меньшей мере установленного уровня владения функциональными навыками чтения и письма и счета, в разбивке по полу			+	



№	Индикаторы	Данные доступны			Наличие в программных документах образования
		Частично (+/-)	Отсутствуют (-)	Доступны (+)	
	Уровень грамотности молодежи и взрослых			+	
	Уровень участия молодежи и взрослых в программах грамотности			+	
4.7 Воспитание в духе глобальной гражданственности и образование в интересах устойчивого развития					
	Степень учета образования в области глобальной гражданственности и образования в интересах устойчивого развития, включая гендерное равенство и права человека, на всех уровнях в национальной политике в сфере образования, программах, подготовке преподавателей и оценке учащихся		-		
	Процентная доля учащихся, обладающих надлежащим пониманием вопросов глобальной гражданственности и устойчивости, в разбивке по возрастным группам или уровню образования	+/-			ГПРОН
	Процентная доля учащихся, достигших 15-летнего возраста, продемонстрировавших знания в области экологии и геонаук		-		
	Процентная доля школ, обеспечивающих опирающееся на навыки образование в области ВИЧ и половое просвещение	+/-			
	Степень осуществления на национальном уровне основ Всемирной программы образования в области прав человека (в соответствии с резолюцией ГА ООН 59/113)	+/-			
Средства осуществления 4.a – 4.c					
4.a К 2030 году создать и совершенствовать учебные заведения, учитывающие интересы детей, особые нужды инвалидов и гендерные аспекты, и обеспечить безопасную, свободную от насилия и социальных барьеров и эффективную среду обучения для всех					
	Процентная доля школ, располагающих доступом к питьевой воде, отдельным базовым туалетным комнатам и базовой инфраструктуре для мытья рук	+/-			
	Процентная доля школ, располагающих доступом к электроэнергии, интернету и компьютерам в целях обучения			+	ГПРОН
	Процентная доля школ с адаптированной инфраструктурой и учебными материалами для учащихся-инвалидов			+	ГПРОН
	Процентная доля учащихся, сталкивающихся с притеснениями, телесными наказаниями, преследованиями, насилием, сексуальной дискриминацией и домоганиями	+/-			
	Количество нападений на учащихся, персонал и учреждения	+/-			
4.b К 2020 году значительно увеличить во всем мире количество стипендий, предоставляемых развивающимся странам, особенно наименее развитым странам, малым островным развивающимся государствам и африканским странам, для получения высшего образования, включая профессионально-техническое образование и обучение по вопросам информационно-коммуникационных технологий, технические, инженерные и научные программы, в развитых странах и других развивающихся странах					
	Число стипендий высшего образования, предоставляемых страной-получателем	+/-			
	Объем средств, выделяемых в рамках официальной помощи в целях развития на стипендии, в разбивке по секторам и типам учебных программ	+/-			
4.c К 2030 году значительно увеличить число квалифицированных учителей, в том числе посредством международного сотрудничества в подготовке учителей в развивающихся странах, особенно в наименее развитых странах и малых островных развивающихся государствах					
	Процентная доля учителей, получивших квалификацию в соответствии с национальными стандартами, в разбивке по уровням образования и типам учебных заведений			+	ГПРОН
	Соотношение ученик/квалифицированный учитель в разбивке по уровням образования			+	
	Процентная доля учителей в дошкольных учреждениях, начальной школе, первых классах средней школы и старших классах средней школы, прошедших по меньшей мере минимальную организованную подготовку для учителей	+/-			
	Соотношение ученик/подготовленный учитель в разбивке по уровням образования	+/-			
	Средняя зарплата учителя по сравнению с другими требующими сопоставимого уровня квалификации профессиями			+	
	Степень ухода учителей из профессии в разбивке по уровням образования		-		
	Процентная доля учителей, прошедших за последние 12 месяцев переподготовку без отрыва от производства			+	



Впервые в программные документы сферы образования страны включены и концептуальные международные показатели Задачи 4.7, к примеру, показатель уровня сформированности гражданской позиции школьников.

Сопоставительный анализ показал, что в национальном образовательном мониторинге более присутствуют статистические показатели. Это показатели охвата обучающихся тем или иным уровнем формального образования либо качественного состава учителей и преподавателей. Следствием отсутствия международного показателя в системе национального образовательного мониторинга является, прежде всего, сложность его методологического расчета. К примеру, показатель «Процентная доля детей в возрасте до пяти лет, достигших необходимого уровня развития с точки зрения здоровья, обучения и психосоциального благополучия, в разбивке по полу» – композитный. Здесь необходима скоординированность действий экспертов трех государственных органов: здравоохранения, образования и социальной защиты населения.

Международные показатели всегда информативны и четко резюмируют заявленные тезисы в глобальных политических документах. К примеру, участие населения в неформальном образовании является актуальным в условиях нестабильного и неустойчивого глобального мира. Имплементация показателя ЦУР4 «Уровень охвата молодежи и взрослых формальным и неформальным образованием и подготовкой в последние 12 месяцев в разбивке по полу» важна не только для учета и статистики.

В Государственной программе развития образования и науки Казахстана до 2025 года обозначена задача «обеспечения преемственности и непрерывности обучения, профессиональной подготовки в соответствии с потребностями экономики и региональными особенностями» (МОН РК, 2019). Вместе с тем показатели результатов данной задачи предусматривают мониторинг охвата населения только формальным обучением. Это свидетельствует о необходимости выработки единых подходов и согласованных позиций различных государственных органов в вопросах непрерывного образования молодежи и взрослых.

Критически важна имплементация в программные документы на национальном уровне таких показателей ЦУР 4, как «Процентная доля молодых и взрослых людей, обладающих, по крайней мере, минимальным уровнем владения навыками цифровой грамотности» и «Процентная доля молодых и взрослых людей, обладающих навыками использования ИКТ». Логика проста, принимая во внимание международные показатели, мы прежде

всего, разрабатываем национальную политику в русле актуальных мировых трендов.

Поэтому вопрос национализации как количественных, так и качественных показателей остается все еще открытым в системе нашего образования. При этом имплементировать все показатели в программные документы не принципиально. Актуально другое – конструктивный анализ на основе четкой методологии расчета каждого показателя с учетом международной практики глобального мониторинга. При этом возможно разрабатывать и включать в национальный мониторинг и композитные показатели.

Профессиональная культура использования и интерпретации данных

Все еще критическим также остается фактор принятия управленческих решений по итогам результатов эмпирических исследований. В системе образования страны проводилось немало различных тематических исследований, в том числе и социологических. Но «живых» дискуссий со стороны заказчиков и принятие во внимание результатов таких мониторингов не всегда присутствует. Зачастую презентации итогов исследований проходят без активного участия заинтересованных сторон.

При этом управленческая ценность полученных выводов мониторинговых исследований в сфере образования безусловна. Международные эксперты акцентируют: «...на национальном и международном уровнях необходимо развивать культуру исследований и оценки для учета уроков осуществления стратегий и политики и использования их в дальнейшей деятельности» (Инчхонская декларация и ЦУР 4 – Образование-2030: Рамочная программа действий, 2015, с. 66).

Важно понимание коллективной ответственности за предоставление достоверных данных, их профессиональную интерпретацию и своевременность принятых управленческих решений. Необходимо открыто сказать, что масштабное использование статистических данных образовательного мониторинга и «дефицит» экспертного обсуждения результатов национальных исследований все еще остается серьезной проблемой.

Единая информационная система управления образованием

Образование Казахстана не раз «подвергалась» оценке ОЭСР и Всемирного банка развития. В этих отчетах звучали нарекания по «пробелам доступности и применения данных, которые имеют негативный эффект для политики высшего образования и ее улучшения в Казахстане. Сбор данных осуществляется, однако лишь



небольшое количество этих данных, как представляется, используется (или является полезным) для целей стратегической политики» (OECD, 2017).

Необходимость полноценного использования каждого показателя высшего образования назрела давно. Фрагментарность имеющихся данных с трудом поддается качественной глубинной аналитической интерпретации.

В 2012 году Министерство образования и науки Казахстана инициировало и достаточно успешно реализовало проект «Информационная система «Национальная образовательная база данных» (НОБД). Сегодня НОБД содержит более 2-х тысяч показателей по дошкольным организациям, школам и колледжам. Проводимая в настоящее время национальными экспертами интеграция информационных систем вузов Казахстана с НОБД не должна стать простой технической «миграцией» данных. Такая масштабная ценная база данных непременно будет способствовать успешному развитию казахстанского образования.

Ежегодные Всемирные доклады по мониторингу образования ЮНЕСКО.

Национальный доклад о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан

Одним из посылов создания НОБД стали глобальные мониторинговые исследования ООН. Было четкое понимание – образование Казахстана должно быть не просто представлено в глобальных мониторингах. По ежегодному Всемирному докладу по мониторингу образования ЮНЕСКО «сверяет часы» все глобальное сообщество. Его «мандат состоит в том, чтобы выступать в качестве «механизма мониторинга и отчетности по ЦУР 4 и по вопросам образования в других ЦУР» (UNESCO, 2019). Ценность тематики каждой коллективной работы международных экспертов неоспорима.

В докладе ЮНЕСКО «Подотчетность в образовании: выполнение обязательств, 2017/8» обозначено, что «... всем странам надлежит обеспечить выпуск национальных докладов о мониторинге образования – в настоящее время это делают лишь около половины стран, причем в большинстве своем на нерегулярной основе» (UNESCO, 2017, с. 4). Казахстан имеет право быть в числе таких стран по той простой причине, что традиции открытой публикации ситуации в образовании на уровне методично собираемых данных уже 14 лет.

Национальный доклад о состоянии и развитии системы образования Казахстана 2017 года обозначил «исторические этапы становления всех уровней системы образования, включая как положительный опыт, так и проблемные аспекты» (ИАЦ, 2017). Ежегодно в нем

представляется сопоставительный анализ показателей образования в аспекте мониторингов Всемирного экономического форума, ПРООН, Всемирного банка и др.

В последующих документах национального уровня целесообразно осветить образовательную политику страны по имеющимся данным ЦУР4. Это способствовало бы пониманию необходимости национализации показателей образования. Иначе как представить мировому сообществу приверженность казахстанского образования ЦУР 4?!

Заключение

Концептуальная записка Всемирного доклада по мониторингу образования 2020: «Инклюзивность и образование: все значит все» обозначила, что планирует осветить вопрос «Каким образом образовательные системы обеспечивают мониторинг неохваченности образованием» (UNESCO, 2020). Поэтому необходимость «перезагрузки» показателей всех уровней образования критически важна. Для этого предлагается создать специальную рабочую группу с участием государственных органов. Координатором этой работы рекомендуется определить Комитет по статистике Министерства национальной экономики Казахстана как уполномоченного органа, формирующего и реализующего государственную политику в области статистики. Вопрос не в том, чтобы увеличить количество показателей в программных документах государственных органов. Результатом таких скоординированных действий должна стать методология расчета ключевых показателей в соответствии с международными статистическими стандартами. И это очень важно, потому что Комитет по статистике имеет отлаженные механизмы и возможности взаимодействия с Институтом статистики ЮНЕСКО. Это позволило бы вести масштабный мониторинг достижения Казахстаном, принятых обязательств по ЦУР4 на глобальном уровне. Принятие конструктивных управленческих решений по результатам такого образовательного мониторинга, несомненно, будет способствовать конкурентоспособности казахстанского образования в мировом образовательном пространстве.

Ценность аналитики в ее глубине. Она бесполезна, если ее выводы и рекомендации не используются в живой практике разработки образовательной политики хотелось бы, чтобы тема национальных и глобальных мониторингов приняла не только формат экспертных дискуссий, но и способствовала принятию конструктивных проактивных подходов в одной из важных и ключевых сфер жизнедеятельности человечества – образовании.



Источники

ИАЦ (Информационно-аналитический центр) (2017). Национальный доклад о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан. Retrieved from http://iac.kz/sites/default/files/nacdok-2017_ot_kgk_final_09.08.2017_10.00-ilovepdf-compressed.pdf

Инчхонская декларация и ЦУР 4 – Образование-2030: Рамочная программа действий (2015). Retrieved from <https://gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656r.pdf>

МОН РК (2019). Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстана на 2020-2025 годы. Retrieved from <https://tengrinews.kz/zakon/pravitelstvo-respubliki-kazahstan-premer-ministr-rk/hozyaystvennaya-deyatelnost/id-P1900000988/>

OECD (2017). Review of National Education Policies. Higher Education in Kazakhstan 2017. Retrieved from www.oecd.org/about/publishing/corrigenda.htm.

UNESCO (2017). Accountability in education: meeting our commitments; Global education monitoring report. 2017/8. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259338>

UNESCO (2019). Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>

UNESCO (2020). Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: ALL MEANS ALL. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718/PDF/373718eng.pdf.multi>



Специальный выпуск NORRAG от 3 марта 2020 г.

NORRAG

Network for international policies and
cooperation in education and training

Réseau sur les politiques et la coopération
internationales en éducation et en formation

20, Rue Rothschild | P.O. Box 1672 1211 Geneva 1, Switzerland

+41 (0) 22 908 45 47

norrag@graduateinstitute.ch



@norrag



@norrag.network

www.norrag.org/nsi



NAZARBAYEV
UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL
OF EDUCATION

Высшая школа образования Назарбаев Университета

Проспект Кабанбай батыра, 53

Нур-Султан, Республика Казахстан

+7 7172 70 66 27, +7 7172 70 6396

gse.research@nu.edu.kzwww.gse.nu.edu.kz

ISSN: 2571-8010



9 772571 801003



03 >