



Как вы можете учиться, если вы не понимаете?

Основные тезисы:

1. Дети должны обучаться на понятном для них языке, при этом 40% населения мира не имеет возможности получать образование на языке, который люди используют в речи или способны понимать.
2. Использование в повседневной жизни языка, отличающегося от того, на котором говорят в классе, нередко приводит к отставанию ребенка в учебе, что особенно характерно для детей из бедных семей.
3. Для сокращения разрыва в успеваемости среди представителей языковых меньшинств требуется по меньшей мере шесть лет обучения на родном языке.
4. В полиэтнических обществах введение в рамках системы школьного образования доминирующего языка нередко является источником недовольства, обусловленного более общими проблемами социального и культурного неравенства.
5. Политика в области образования должна учитывать важную роль, которую играет обучение на родном языке.
6. Языковое разнообразие создает сложности для систем образования, в частности, с точки зрения найма преподавателей, разработки учебных программ и обеспечения учебными материалами.

Качественное образование предполагает обучение на родном языке. Однако для сотен миллионов детей этот минимальный стандарт не соблюдается, что ограничивает их возможности с точки зрения создания фундамента для успешного дальнейшего обучения. Согласно одной из оценок, около 40% населения мира не имеет возможности получать образование на языке, который люди используют в речи или способны понимать (Walter et Benson, 2012)¹. Подобные проблемы весьма распространены в

регионах, представляющих наибольшее языковое разнообразие, в частности в странах Африки к югу от Сахары и в регионе Азии и Тихого океана (ПРООН, 2004 г.).

Отставание в учебе, обусловленное этнической принадлежностью и языком, усугубляется нищетой и гендерным фактором. С учетом принятия новой глобальной повестки дня в области образования, нацеленной, в первую очередь, на обеспечение равных для всех возможностей и обучение в течение всей жизни, проведение политики, обеспечивающей соблюдения языковых прав, приобретает первостепенное значение и должно стать предметом пристального внимания.

1. Согласно проводившимся ранее исследованиям около 221 миллиона детей, по оценкам, говорят дома на языке, отличающемся от языка, на котором ведется преподавание в школе (Dutcher, 2004 г.).





В настоящем программном документе, выпущенном по случаю Международного дня родного языка, утверждается, что обучение на языке, который не является для ребенка родным, может отрицательно сказываться на его успеваемости. Это свидетельствует о важной роли, которую играют профессиональная подготовка учителей и разработка всеохватных по содержанию вспомогательных материалов в достижении более высоких результатов обучения среди таких детей и обеспечения устойчивого достижения ими успеха в жизни.

Преподавание на неродном языке отрицательно воздействует на успеваемость

Во многих странах дети учатся и проходят тесты на языках, которые они не используют дома, что затрудняет приобретение ими уже на раннем этапе учебы критически важных навыков чтения и письма. При этом родители таких детей могут быть неграмотными или плохо владеть официальными языками, используемыми в школе. Сохранение этой ситуации может привести к еще большему разрыву между языковыми меньшинствами и группами

населения, говорящими на языке большинства, с точки зрения возможностей обучения.

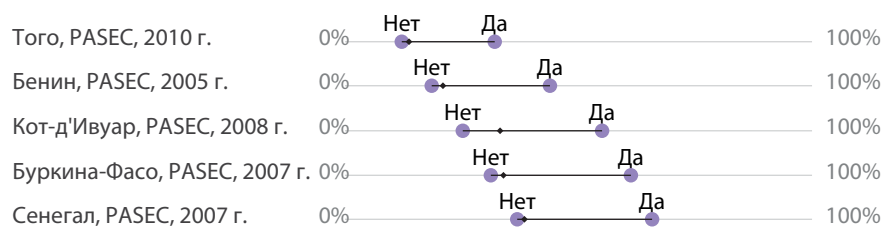
Итоги проводившихся на международном и региональном уровнях оценок качества обучения подтверждают, что использование дома и в школе отличающихся языков отрицательно сказывается на результатах тестов. [Всемирная база данных по неравенству в области образования \(WIDE\)](#), содержащаяся во Всемирном докладе по мониторингу образования, свидетельствует также о масштабах разрыва в успеваемости, наблюдаемого внутри стран, в зависимости от того, говорят ли дети дома на языке, используемом при проведении оценки.

Во многих системах школьного образования стран Западной Африки французский язык продолжает оставаться основным языком обучения, в связи с чем подавляющее большинство детей, начиная с младших классов, обучаются на языке, которым они владеют в недостаточной степени. Это серьезно подрывает их шансы на успешное обучение. Так, проводившееся в 2008 г. в Кот-д'Ивуар тестирование показало, что базовыми знаниями овладели 55% учащихся пятого класса, использующих в быту язык, на котором проводилось тестирование, в сравнении с 25% учащихся (показатель на уровне восьми из десяти классов средней школы), которые говорят дома на другом языке (**Рис. 1а**).

Рисунок 1: Использование в школе и дома разных языков негативно сказывается на результатах тестов

Процентная доля детей из числа принявших участие в оценке, достигших международно признанного минимального стандартного уровня владения навыками чтения.

а. Говорят дома на языке преподавания, Западная Африка



б. Говорят дома на языке преподавания, Иран (Исламская Республика)



с. Говорят дома на языке преподавания, Гондурас



Источник: Всемирная база данных по неравенству в области образования (WIDE).



В Исламской Республике Иран около 20% учащихся четвертого класса, тестируемых на языке фарси, официальном языке обучения в Иране, сказали, что дома они говорят на другом языке. Из них базовыми навыками чтения овладели 80% учащихся в сравнении с более чем 95% в категории тех, для кого фарси является родным (**Рис. 1b**).

Аналогичным образом в Гондурасе в 2011 г. 94% учащихся шестого класса, которые говорили на языке обучения дома, приобрели навыки чтения еще в начальной школе. Среди прочих детей этот показатель составил лишь 62%. (**Рис. 1с**).

Язык и этническая принадлежность могут в совокупности лежать в основе сложных форм неравенства. Так, в Перу разрыв в результатах тестирования между представителями коренного и некоренного населения среди детей второго класса является значительным и продолжает увеличиваться. В 2011 г. показатель удовлетворительных результатов теста по чтению среди испаноговорящих детей был более чем в семь раз выше, чем у детей-представителей коренных народов (Guadalupe et al., 2013).

Недостаточное внимание в ходе обсуждения проблем образования на глобальном уровне было уделено последствиям маргинализации коренных общин в странах с высоким уровнем дохода, наглядно проявившимся в ходе оценки уровня знаний учащихся в этих странах. Согласно данным международного исследования тенденций в преподавании математики и естественных наук (TIMSS) в период 1994/1995–2011 гг. примерно две трети учащихся восьмого класса из числа коренного населения в Австралии достигли минимального стандартного уровня успеваемости по математике, тогда как среди их сверстников из числа некоренного населения этот показатель составил 90% (Thomson et al., 2012).

Язык, этническая принадлежность и бедность представляют собой совокупность факторов, которые с высокой степенью вероятности могут стать причиной сильного отставания в школе. Дети из бедных семей, говорящие дома на языках меньшинств, входят в число учащихся с наиболее низкими показателями успеваемости. В 2012 г. в Турции в эту категорию входили 15-летние подростки, не говорящие по-турецки, преимущественно курдского происхождения. По сравнению со средним по стране показателем на уровне 80% лишь 50% говорящих по-турецки учащихся из бедных семей



Credit: Nguyen Thanh Tuan/UNESCO

Нгуен, учитель, провинция Муонгкхуонг, Вьетнам: «В моем классе учатся дети 13 национальностей. Все девочки говорят на мон-кхмерских языках. Иногда, преподавая им по-вьетнамски, я замечаю, что они, как мне кажется, меня просто не понимают».

в Турции достигли минимального уровня владения навыками чтения.

В 2006 г. в Гватемале только 38% школьников из бедных семей (главным образом из числа коренного населения), не говорящие дома по-испански, смогли освоить базовые аспекты математики, в то время как среди испаноговорящих детей, не испытывающих экономических затруднений, этот уровень составил 77%.

Использование в домашнем общении языка, на котором ведется обучение, во всех случаях положительно сказывается на успеваемости

Стандартизация учебных программ в рамках государственной политики без учета аспектов, касающихся языков, традиций и обычаев, создает непреодолимые для большинства коренных народов барьеры

— Натали, учитель,
острова Ислас-де-ла-Баия, Гондурас

Приобретение детьми навыков грамотности и счета в качестве прочной основы для получения знаний требует от школы организации учебного процесса на понятном детям языке. Использование в процессе обучения двуязычного (или многоязычного) подхода, при котором преподавание ведется на родном языке



с параллельным введением второго языка, может обеспечить более высокие показатели успеваемости как по второму языку, так и по остальным предметам.

В двуязычных школах Гватемалы отмечаются более высокие показатели посещаемости и успешного завершения обучения, а также более низкий процент второгодников и коэффициент отсева. Кроме того, для таких школ характерна более высокая успеваемость по всем предметам, в том числе лучшее владение испанским языком. С учетом более низкого процента остающихся на второй год переход к двуязычной системе школьного обучения позволил бы значительно снизить расходы на образование (Patrinos and Velez, 1996).

Осуществление в Мали программы совместного (двуязычного) обучения, предполагающей, что на начальном этапе обучение ведется на родном языке, позволило в итоге добиться лучшего уровня владения французским языком – официальным языком этой страны. В 1994–2000 гг. дети, чье обучение в школе началось на языке, который они используют в общении дома, к моменту завершения программы начальной школы показали в ходе тестов уровень владения французским языком, превышавший на 32% результаты аналогичных тестов среди детей, обучавшихся только на французском языке (Bühmann and Trudell, 2008). В Буркина-Фасо результаты тестов на французском языке, проведенных в 2005 г. среди детей двуязычных школ, оказались сопоставимыми и даже более высокими по сравнению с результатами у учащихся традиционных школ с преподаванием на французском языке (Nikiema, 2011).

Преимущества программ с использованием двуязычного/многоязычного подхода проявляются не только с точки зрения развития когнитивных способностей учащихся, но и в плане повышения их самооценки и уверенности в себе. Так, в Буркина-Фасо обучение на родном языке позволило использовать в классе эффективные методики преподавания и стимулировало активность учащихся и их интерес к изучаемому предмету (Nikiema, 2011).

Предыдущие исследования и существовавшая в прошлом общепринятая практика поощряли ранний переход от родного к официальному языку. Тем не менее последние научные данные свидетельствуют о том, что для сохранения высоких показателей успеваемости в старших классах среди детей, представляющих языковые меньшинства, а также для сокращения разрыва в успеваемости

необходимо обеспечить по меньшей мере шесть лет обучения на родном языке, причем этот срок должен быть увеличен до восьми лет в ситуациях, характеризующихся недостаточным ресурсным обеспечением (Heugh et al., 2007; UNESCO, 2011). Несмотря на это, во многих школах стран Африки к югу от Сахары, использующих двуязычный подход, предпочтение по-прежнему отдается раннему переходу к обучению на официальном языке, как правило к четвертому классу (Alidou et al., 2006).

В Камеруне в 2007–2012 гг. в 12 школах административного района Бойо (Северо-западная провинция) с первого по третий год обучения преподавание велось на местном языке ком с последующим переходом в четвертом классе на обучение с использованием английского языка. Дети, обучавшиеся на языке ком, демонстрировали заметно более выраженные навыки в чтении и понимании текста, чем их сверстники, преподавание для которых велось исключительно на английском языке. Более того, результаты по математике среди первой категории на момент окончания ими третьего класса были в среднем в два раза выше. Тем не менее после перехода на обучение исключительно на английском языке, который произошел в четвертом классе, этим учащимся не удалось сохранить прежние показатели успеваемости. Ранний выход из среды, где преподавание велось на родном языке, помешал им продолжить столь же успешное обучение в рамках школьной программы (Walter and Chuo, 2012).

В рамках осуществлявшегося в г. Ифе (Нигерия) проекта шестилетнего начального образования в качестве языка обучения по программе шестилетней начальной школы был использован язык йоруба. Проведенная по завершении проекта оценка показала, что учащиеся, перешедшие после шести лет обучения на родном языке на англоязычное обучение, демонстрировали лучшие результаты как по английскому языку, так и по другим дисциплинам в сравнении со своими сверстниками, обучавшимися на основе аналогичной трехлетней программы (Bamgbose, 2000, 2004; Fafunwa et al., 1989).

Эфиопия пошла по этому пути еще дальше, чем многие другие страны, пытаясь комбинировать обучение на амхарском и английском языках с первого по восьмой классы. Участие детей в восьмилетних двуязычных программах дало более высокие результаты обучения в рамках учебной программы в целом, а не только с точки зрения владения языком, на котором велось обучение.



Успеваемость таких детей в восьмом классе по таким предметам, как математика, биология, химия и физика, была выше, чем у их сверстников, обучавшихся с самого начала только на английском языке (Heugh et al., 2007).

Языковой аспект образовательной политики может являться источником серьезного недовольства

Язык является отражением культуры как общества в целом, так и индивидуальных национальных особенностей его членов. Язык, на котором человек говорит и учится, нередко определяет его самооощение и формирует чувство принадлежности к определенной группе. В то же время язык может оказаться палкой о двух концах: укрепляя чувство принадлежности к определенному этносу и способствуя социальной сплоченности, язык может также создавать предпосылки для маргинализации таких групп.

Согласно оценке, проведенной в 2009 г., более половины стран, затронутых вооруженными конфликтами, характеризовались наличием большого числа местных языков, в результате чего принятие решения о языке, на котором должно вестись преподавание, становилось потенциально спорным политическим вопросом (Pinnock, 2009). Каковы бы ни были подспудные сложности и движущие силы, лежащие в основе этих конфликтов, все эти случаи указывают на то, что языковая политика в области образования может быть использована как значимый повод для разжигания насильственного конфликта.

Так, навязывание, иногда просто в силу необходимости, одного доминирующего языка в качестве языка обучения в школах в условиях многонациональной страны нередко становится источником недовольства, обусловленного более общими проблемами социального и культурного неравенства. Линии разлома насильственного конфликта зачастую являются отражением неравенства между различными группами общества, обостряемого языковой политикой властей в области образования. Так, например, споры по поводу использования курдского языка в школах стали неотъемлемой частью конфликта на востоке Турции (Graham-Brown, 1994; UNESCO, 2010). Формальное закрепление непальского языка как

языка обучения в Непале стало, в числе других причин, дополнительным поводом для проявления недовольства со стороны не говорящих по-непальски замкнутых кастовых групп и этнических меньшинств, приведшего в итоге к гражданской войне (Murshed and Gates, 2005). В Гватемале навязывание в школах испанского языка было воспринято коренным населением как одна из форм социальной дискриминации. Вооруженные формирования, выступавшие как представители коренного населения, включили требование о введении двуязычного образования на основе межкультурного подхода в качестве условия политического урегулирования, а в подписанном соглашении о мирном урегулировании содержался пункт о внесении соответствующего положения в конституцию страны (Marques and Bannon, 2003).

Возникающие по поводу языка споры и разногласия зачастую являются отражением имевших в истории место примеров подавления, подчинения, а иногда борьбы колониальных стран за свое освобождение. В Алжире замена французского языка арабским в начальной и средней школе после обретения страной независимости в 1962 г. преследовала цель укрепления легитимности нового правительства, однако привела к маргинализации не говорившего по-арабски берберского меньшинства (Brown, 2010).

В Пакистане пришедшее к власти уже после обретения независимости правительство утвердило урду как государственный язык и язык обучения в школе. Это решение стало причиной возникновения чувства отчуждения в стране, где исторически сосуществовали шесть крупных и пятьдесят восемь более мелких языковых групп. Непризнание бенгальского языка, на котором говорила большая часть населения восточного Пакистана, стало одной из значимых причин возникновения в этой новой стране конфликтных настроений, приведших в 1952 г. к студенческим волнениям. Эти волнения дали толчок к созданию движения в поддержку бенгальского языка, которое трансформировалось позднее в движение за отделение восточного Пакистана и привело к появлению нового государства – Бангладеш (Schendel, 2009).

Даже после этого обеим странам пришлось решать политические проблемы, в основе которых стоял вопрос о языке. Так, в Бангладеш, где государственным языком был утвержден бенгальский, не говорившие по-бенгальски племенные группы, проживавшие в Читтагонском горном районе, жаловались на «явную несправедливость» такого



решения вопроса о языке и приводили его в обоснование своих требований об отделении (Mohsin, 2003). Продолжение использования языка урду в качестве языка обучения в пакистанских государственных школах, несмотря на то, что дома на этом языке говорит менее 8% населения, также стало одной из причин политической напряженности (Ayes, 2003; Winthrop and Graff, 2010).

Национальная политика в области образования должна учитывать важную роль, которую играет обучение детей на родном для них языке

Политика в области образования редко отражает существующее в стране языковое разнообразие. Обзор программ развития образования в 40 странах, показывает, что менее половины из них осознают важность обучения детей на языке, которым те пользуются дома, в особенности в начальных классах. Камбоджа и Лаосская Народно-Демократическая Республика являются положительными примерами поощрения найма преподавателей с учетом конкретных языковых навыков. В Намибии на государственном уровне поощряется разработка и издание учебных материалов на языках меньшинств (Hunt, 2013).

В странах Африки к югу от Сахары наблюдается общая тенденция в сторону более широкого использования местных языков. На момент обретения независимости лишь в 20 из 47 стран местные языки использовались в системе начального образования, сегодня это число возросло до 38, что в значительной степени было обусловлено активной позицией местной общественности (Albaugh, 2015).

В ряде латиноамериканских стран, например, в Колумбии, Гайане, Парагвае и Перу, власти пошли еще дальше, определив, какие реформы необходимо провести для улучшения результатов обучения среди групп населения, находящегося в неблагоприятном положении, в частности этнических и языковых меньшинств и бедных слоев населения. Несмотря на то, что такие реформы сосредоточены главным образом на расширении доступа к образованию, в них предусматривается также адаптация учебных программ и педагогических методик к потребностям

конкретных групп населения. В Парагвае, например, это включает разработку учебных материалов на разных языках (Paraguay Ministry of Education, 2011).

Наличие компетентных учителей имеет решающее значение для оказания помощи наиболее обездоленным учащимся

Без надлежащего владения английским языком учителя не в состоянии взаимодействовать со своими учениками, что в итоге приводит к использованию сугубо школярных методов преподавания.

— Инга, учитель, Кигали, Руанда

Для того чтобы двуязычные (многоязычные) подходы к обучению с упором на родной язык были эффективными, правительствам необходимо обеспечить набор преподавателей из числа представителей языковых меньшинств. При этом практическое применение указанных подходов может быть затруднено, особенно в ситуациях, когда в классе присутствуют представители более чем одной языковой группы, а учитель не владеет одним или несколькими местными языками (Alidou and Brock-Utne, 2011).

Дети, говорящие на языках меньшинств, не используемых в классе, зачастую приходят за парту с изначально низкой самооценкой и с образовательными потребностями, которые не каждый преподаватель в состоянии удовлетворить. Школы могут играть важную роль в изменении этой ситуации. Прием на работу преподавателей, представляющих языковые меньшинства, может способствовать расширению перспективных возможностей ребенка и повышению планки его устремлений.

В то же время, в связи с тем, что этнические и языковые меньшинства зачастую имеют меньшие в сравнении с остальными возможности получения формального образования, их представители реже имеют необходимую квалификацию и предлагают себя в качестве преподавателей. Во всех штатах Индии существует система резервирования должностей на кастовой основе, призванная обеспечить укомплектование учителями школ, расположенных в неблагополучных районах, при



этом для заполнения указанных должностей могут приниматься учителя с более низким уровнем квалификации. В условиях нехватки учителей, владеющих местными языками, лишь немногие двуязычные преподаватели принадлежат к языковым меньшинствам, что еще больше усугубляет положение детей, родной язык которых не является языком обучения в школе (Chudgar and Luschei, 2013). В Мексике учителя, родным языком которых является язык коренных народов, нередко имеют более низкий, чем их коллеги уровень образования и профессиональной подготовки (Luschei et al., 2013).

Преподаватели должны иметь соответствующую подготовку, позволяющую им вести преподавание на двух языках и понимать потребности учащихся, изучающих второй язык.

На сегодняшний день учителя редко готовы к реалиям работы с двуязычным или многоязычным классом. В Сенегале, где предпринимаются усилия по введению в школах преподавания на местных языках, подготовка учителей ведется только на французском языке и, как показали результаты исследования, лишь 8% из них выражают определенную степень уверенности в отношении преподавания чтения на местных языках. В Мали этот показатель среди преподавателей составил всего 2% (Akyeampong et al., 2013). Небольшое исследование преподавания математики в Ботсване показало, что двуязычный характер образования учителей не позволяет решить задачу подготовки преподавателей многоязычных классов, в которых родной язык учащихся может отличаться от государственного и английского, на которых ведется преподавание математики (Kasule and Mapolelo, 2005).

Двуязычные программы обучения в Перу направлены на то, чтобы обеспечить получение детьми знаний как на своем родном языке, так и на испанском. При этом дети, охваченные этими программами, показывают одинаково плохие результаты на обоих языках. К четвертому классу лишь каждый девятый ребенок, говорящий на кечуа, и только один из 20, говорящих на других местных языках в рамках двуязычных программ, способны продемонстрировать удовлетворительный уровень знаний на своем родном языке. Их успеваемость в обучении на испанском языке находится примерно на таком же низком уровне. Это указывает на

важность обеспечения не только самой возможности обучения ребенка на его родном языке, но и надлежащего качества школьного обучения, которое гарантировало бы успешное усвоение знаний. Проведенное исследование показало, что половина преподавателей в двуязычных школах на юге Перу не могли изъясняться на местном языке (Cueto et al., 2012; Guadalupe et al., 2013).

Программы подготовки преподавателей должны помогать учителям приобрести необходимые навыки обучения чтению детей младшего возраста более чем на одном языке, а также иметь навыки эффективного использования учебных материалов на местном языке. Преподаватели должны иметь ясное представление о языковых и культурных особенностях своих учащихся, об их речевом развитии, о взаимосвязи, существующей между развитием мышления на родном и втором языке, а также об использовании соответствующих обучающих методик (Pinnock and Nicholls, 2012).

Одной из причин успешного развития в Эквадоре системы двуязычного обучения стало открытие пяти специализированных педагогических колледжей. Аналогичным образом в Боливии для подготовки двуязычных преподавателей было открыто три университета, в которых изучаются языки коренных народов (Lopez, 2010).

В Австралии, где учителя нередко превратно истолковывают языковую проблему как трудность обучения, осуществление проекта под названием «Трудная дорога к знаниям» является попыткой изменить представления преподавателей об аборигенных языках. Этот проект, охватывающий 14 государственных, частных и католических школ в сельских и городских районах Западной Австралии, включает подготовку книг, знакомящих учителей с культурой, характерными особенностями народов и их историей, оказавших влияние на развитие языка аборигенов. Сотрудники министерства образования коренных народов оказывают поддержку и дают методические рекомендации преподавателям охваченных этим проектом школ. Осуществление проекта продемонстрировало важность получения всеми учащимися образования, в котором принимались бы во внимание аспекты, связанные с историей, культурой и языками коренных австралийцев, а также история и традиции других групп меньшинств (Biddle and Mackay, 2009).



Эффективность двуязычного образования на основе родного языка зависит от всеохватности содержания учебных материалов

Для успешного обучения грамоте детей младших классов в системе двуязычного образования необходимо обеспечить учащихся всеохватными и актуальными по содержанию учебными материалами на знакомом для них языке. Как показал эксперимент с использованием учебников на английском языке в кенийских школах, само по себе наличие учебников не является залогом успеха, если учащимся сложно понимать их содержание. Результаты тестов в этом случае свидетельствовали о положительной тенденции только у тех учащихся, которые и до этого демонстрировали высокие показатели в учебе. Многим детям было сложно читать учебники, написанные для хорошо успевающих учащихся, чьи родители, кроме того, имели образование. В результате отстающие ученики, главным образом из бедных обездоленных семей, мало выиграли от предоставления им учебников (Glewwe et al., 2009).

Благодаря открытым образовательным ресурсам и новым технологиям появилась возможность расширения доступа к учебным материалам, в том числе на местных языках. Проект компании Breadbin Interactive (Южная Африка) обеспечивает экономичный способ распространения больших объемов цифрового контента с открытым исходным кодом непосредственно с жесткого диска при помощи цифрового распределителя. Доступ к таким устройствам может быть обеспечен как через их подключение к школьным компьютерным системам, так и посредством использования электронных интерактивных киосков, с помощью которых могут распечатываться необходимые учебные материалы. При этом для доступа к материалам в цифровой форме школам не требуется наличие подключения к интернету. Тем не менее необходима дальнейшая проработка данной стратегии распространения контента применительно к отдаленным сельским школам, поскольку в таких образовательных учреждениях нередко отсутствует даже базовая информационно-техническая инфраструктура. Что касается внеклассной работы, то в рамках проекта «Nal'ibali» была организована помощь работающим на добровольных началах «читальным клубам», которые

имеют возможность получать дополнительные красочно оформленные двуязычные (английский язык и языки коса/зулу) материалы, в том числе интересные истории, методические рекомендации по обучению грамоте и советы по развитию навыков чтения (Butcher, 2011; Nal'ibali, 2013; Project for the Study of Alternative Education in South Africa, 2013; Welch, 2012).

Работа учителей должна быть подкреплена соответствующими стратегиями оценки

Улучшение результатов обучения любого ребенка требует подкрепления работы преподавателей соответствующими стратегиями оценки, которые будут способствовать сокращению разницы в показателях успеваемости школ и предоставлению всем детям и молодежи возможностей приобретения жизненно важных передаваемых навыков.

Средства диагностики и инструменты проведения формативной оценки имеют важнейшее значение для повышения качества образования и обеспечения его более справедливого характера.

Тестирование и формативная оценка могут дать достоверную и актуальную фактологическую информацию об отдельном ученике или группе учащихся относительно качества знаний, усвоенных ими по конкретному предмету. Такие оценки являются полезными с точки зрения выявления трудностей, испытываемых в процессе обучения, в особенности среди отстающих учеников. В распоряжении преподавателей должны быть простые в использовании и надежные инструменты оценки, разработанные на основе программ обучения и позволяющие эффективно оценить необходимость внесения корректировок в учебный процесс и методы работы в классе с целью удовлетворения образовательных потребностей всех учащихся, в том числе имеющих слабые навыки письма, либо вовсе не имеющих таковых. Очень важное значение имеет обучение преподавателей навыкам применения результатов подобных диагностических и формативных оценок, что позволило бы им выявлять слабых учеников и оказывать им целенаправленную поддержку.



Оценка владения навыками чтения в начальных классах (EGRA) проводится в устной форме с использованием местных языков и охватывает, в числе прочего, нижний уровень диапазона успеваемости, позволяя, таким образом, выявлять и оценивать зарождающиеся навыки (Gove and Cvelich, 2011). В Либерии был осуществлен проект «EGRA +», в рамках которого учителей обучали использованию инструментов оценки на базе класса, а также обеспечивали материалами для чтения и сценарными планами уроков, что было призвано помочь преподавателям в организации учебного процесса, повысить эффективность обучения и, как выяснилось, низкий уровень владения навыками чтения среди учащихся вторых и третьих классов. Проект включал несколько типов непрерывной оценки. Для проверки навыков понимания учащимися читаемого ими материала учителями проводилось обычное устное тестирование в соответствии с инструкцией, изложенной в сценарных планах уроков. Это позволяло учителям быстро оценивать ответы учащихся и выявлять среди них тех, кто нуждается в дополнительной помощи. С целью оценки прогресса в учебе отдельных учащихся и расчета среднего показателя по классу учителями применялась также регулярная проверка на основе учебной программы. Результаты такой проверки, проводившейся, как минимум, четыре раза в год, доводились до учеников и их родителей.

Использование специальных карточек с цветовой кодировкой позволяло в простой и наглядной форме информировать родителей об успеваемости их ребенка на протяжении всего учебного года. Наряду с этим, проводилось предусмотренное учебными планами периодическое тестирование учащихся с целью проверки усвоения ими конкретных навыков и определения потребностей в корректировке учебного процесса. Одна из проблем заключалась в том, чтобы донести до учителей важность сбора данных, полученных в результате оценки, и необходимость системного использования инструментов оценки для совершенствования практических методов работы. Для решения этой задачи в школы регулярно направлялись подготовленные инструкторы, которые оказывали учителям необходимую помощь и обеспечивали требуемое качество обучения и оценки (Davidson et al., 2011).

Качество дошкольного образования и помощь в своевременном поступлении в школу имеют важнейшее значение

Улучшение положения дел в области предоставления качественных образовательных услуг с помощью учебных центров для детей дошкольного возраста не только увеличивает шансы их поступления в начальную школу, но и закладывает условия для лучшей успеваемости на последующих ступенях обучения, в частности среди детей, находящихся в неблагоприятном положении.

Детям, представляющим языковые и этнические меньшинства, зачастую намного труднее, чем остальным получить качественное дошкольное образование, готовящее их к поступлению в начальную школу. Помочь детям в том, чтобы их обучение в начальной школе было успешным, могут специальные программы подготовки к школе, разработанные с учетом культурных особенностей будущих школьников.

Одна из таких программ была успешно осуществлена во Вьетнаме в рамках проекта под названием «Начальное образование для обездоленных детей». Несмотря на то, что вьетнамский язык, на котором говорит большая часть основного этноса страны – вьетов, является языком обучения в начальных школах, он не является родным для других 53 этнических групп, численность которых составляет около 15% населения Вьетнама. Для детей, проживающих в отдаленных районах, в частности в моноэтнических общинах, относящихся к меньшинствам, обучение с учителем-вьетом может представлять определенную сложность, в том числе с точки зрения понимания учебной программы и сохранения интереса детей к учебе (Harris, 2009).

Введение категории помощников преподавателей и начало осуществления в 2006 г. программы подготовки к школе позволило охватить более 100 000 детей. В общей сложности в 32 провинциях на местной основе было нанято более 7 000 двуязычных помощников преподавателей, задача которых состояла в оказании помощи детям, представляющим этнические меньшинства из отдаленных селений на этапе их подготовки к начальной школе. Такие помощники помогали детям готовиться к школе в рамках специальных учебных мероприятий для дошкольников, организуемых за два месяца до поступления в первый класс. Кроме того, они продолжали оказывать детям дополнительную



помощь уже непосредственно в школе, в частности в том, что касается изучения вьетнамского языка.

Согласно данным проводившегося в течение двух лет исследования, которое было завершено в 2009 г., ученики первого класса, прошедшие программу подготовки к школе, продемонстрировали навыки чтения и письма, а также умение определять форму предметов и называть числа в среднем на 20%-30% лучше, чем их сверстники, не участвовавшие в программе. Кроме того, родители были более спокойны, когда отправляли своих детей в школу, зная, что рядом с ними будет постоянно находиться взрослый, понимающий их язык и культуру. В результате, по информации руководства школ, выросли показатели охвата школьным образованием и посещаемости (Harris, 2009; Primary Education for Disadvantaged Children, 2010).

Программы «второго шанса», предусматривающие ускоренный курс обучения на местных языках, позволяют обездоленным детям наверстывать упущенное

Там, где школы не имеют возможности обеспечить качественное образование, возрастает вероятность раннего отсева. В такой ситуации грамотно разработанные программы «второго шанса» дают детям возможность получить в рамках ускоренного курса обучения базовые навыки. Такие программы могут эффективно способствовать повышению успеваемости среди представителей обездоленных групп населения и языковых меньшинств.

Программы ускоренного обучения обычно предлагаются в рамках неформального образования и ориентированы на детей, находящихся в неблагоприятном положении и не посещающих

школу. Такие программы нередко осуществляются на основе разработанного ими же учебного курса. Расписание занятий в классе учитывает особенности жизненного уклада таких детей и общин, а подготовленные преподаватели стремятся создать максимально открытую атмосферу. Учителя для таких программ, как правило, набираются из близлежащих мест, что гарантирует общую культурную и языковую принадлежность и повышает эффективность отчетности перед членами местной общины (Longden, 2013).

Программы ускоренного обучения обычно предусматривают прохождение за один год программы двух и более лет обучения в системе формального школьного образования. Они призваны повысить академическую успеваемость учащихся до уровня, который позволит им вернуться в соответствующий класс в системе формального образования. Большинство таких программ направлено, прежде всего, на развитие базовых навыков счета и грамотности. При этом обучение обычно ведется на местном языке и предусматривает, в числе прочего, получение учащимися прикладных знаний, которые пригодятся им в жизни (Longden, 2013).

В рамках программы дополнительного базового образования, осуществлявшейся в Малави, на работу принимались молодые мужчины и женщины в возрасте до 35 лет, имеющие среднее образование и проживающие в пределах или вблизи населенных пунктов, где располагались учебные центры. В процесс набора были активно вовлечены общинные лидеры (Jere, 2012). В Южном Судане набор производится из числа выпускников средних школ, проживающих в близлежащих населенных пунктах. Они проходят интенсивный курс подготовки начального преподавательского уровня, а затем регулярно повышают свою квалификацию без отрыва от работы. Помощь, которую они оказывают, разъясняя учебный материал на местном языке, по мнению учеников, является важным фактором успеха программ ускоренного обучения (Østergaard, 2013).



Рекомендации

- 1** **Учить детей необходимо на языке, который они понимают.** В условиях этнически разнородных общин должно быть предусмотрено по меньшей мере шестилетнее обучение на родном языке, которое гарантировало бы, что дети, говорящие на языке, отличающемся от основного языка преподавания, не окажутся затем в числе отстающих. Для облегчения перехода к обучению на официальных языках следует внедрять программы двуязычного или многоязычного образования.
- 2** **Учителя должны быть готовы вести преподавание на более чем одном языке.** Для полноценного участия в осуществлении двуязычных/многоязычных образовательных программ на основе родного языка учителя должны проходить предпрофессиональную подготовку и регулярные курсы повышения квалификации, позволяющие им вести преподавание на более чем на одном языке.
- 3** **Поощрение разнообразия преподавательских кадров.** Директивным органам следует сосредоточить внимание на вопросах найма и подготовки учителей, представляющих языковые и этнические меньшинства, которые смогут преподавать в школах своей общины.
- 4** **Предоставление всеохватных по содержанию учебных материалов.** Для того чтобы учащиеся из маргинализированных слоев населения имели большие шансы добиться успехов в учебе, необходимо, чтобы учебные программы были направлены на обеспечение инклюзивности образования. Дети должны учиться по учебникам, составленным на понятном для них языке. Использование инструментов оценки на базе класса может помочь учителям в деле выявления, мониторинга ситуации и поддержки учащихся с потенциальной низкой успеваемостью.
- 5** **Осуществление специальных программ подготовки к школе, разработанных с учетом культурных особенностей учащихся.** Набор на местной основе двуязычных помощников преподавателей может помочь детям дошкольного возраста, представляющим этнические меньшинства и проживающим в изолированных общинах, на этапе их перехода в начальную школу, в том числе путем организации для них дополнительного обучения уже после их зачисления в школу.

ПРИМЕЧАНИЕ

- Ссылки на этот документ можно найти в интернете по адресу:
https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/language_paper_references.pdf

Всемирный доклад по мониторингу образования
ч/з: ЮНЕСКО
7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
Тел.: +33 (1) 45 68 10 36
Факс: +33 (1) 45 68 56 41
www.unesco.org/gemreport

Глобальный доклад по мониторингу образования, разработанный группой независимых экспертов и опубликованный ЮНЕСКО, является авторитетным справочным изданием, направленным на информирование, оказание воздействия и поддержание подлинной приверженности делу осуществления глобальных задач в области образования, предусмотренных в рамках новых целей в области устойчивого развития (ЦУР).



© UNESCO
ED/GEMR/MRT/2016/PP/24

ED-2016/WS/5