

Серия монографий научно-исследовательского центра по сравнительному образованию (CERC) Университета Гонконга

№ 9

Теневое образование

частное дополнительное обучение и его вызовы органам государственного управления в сфере образования стран азиатского региона

Марк Брэй
Чэд Ликинз



АЗИАТСКИЙ БАНК РАЗВИТИЯ
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР
СРАВНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УНИВЕРСИТЕТА ГОНКОНГА
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
**«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
ЮРГИНСКИЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования
**«КУЗБАССКИЙ РЕГИОНАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ
РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

**МАРК БРЭЙ
ЧЭД ЛИКИНЗ**

**ТЕНЕВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ЧАСТНОЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ
И ЕГО ВЫЗОВЫ ОРГАНАМ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ
В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ СТРАН АЗИАТСКОГО РЕГИОНА**

Монография

Издательство
Томского политехнического университета
2016

УДК 37.014.5(5)
ББК 74.04(5)
Б897

Брэй, М., Ликинз, Ч.

Б897 Теневое образование: частное дополнительное обучение и его вызовы органам государственного управления в сфере образования стран азиатского региона : монография / Марк Брей, Чэд Ликинз; Пер. с англ. Демченко В.Н., Печерица Э.И. / под общ. ред. Е.Л. Рудневой, М.П. Пальянова, А.Б. Ефременкова, О.Т. Лойко ; Юргинский технологический институт. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2016. – 119 с.

ISBN 978-5-43-87-0624-3

Точка зрения, выраженная в данной публикации, принадлежит только авторам и не всегда отражает мнение и политику Азиатского Банка Развития (АБР) или его Совета, а также государств, которые представляют авторы.

АБР не гарантирует точность данных, используемых в публикациях, и не несет ответственности за последствия их использования.

Давая определения чему-либо, делая ссылки на какую-либо территорию или географическую область, либо используя термин «страна» в данной монографии, АБР не намеревается давать оценку правовому или какому-либо иному статусу территории или области.

АБР не возражает против печати или копирования информации, но исключительно для личного и некоммерческого ее использования с подтверждением прав АБР. Без письменного согласия АБР перепродажа, распространение или создание работ на основе этой публикации с коммерческой целью не рекомендуется.

Данные, интерпретации и выводы, приведённые в монографии, целиком и полностью, принадлежат авторам и никоим образом не относятся к Азиатскому Банку Развития или Университету Гонконга.

УДК 37.014.5(5)
ББК 74.04(5)

ISBN 978-5-4387-0624-3

© ФГАОУ ВО НИ ТПУ Юргинский
технологический институт (филиал), 2016
© Демченко В.Н., Печерица Э.И.,
перевод на русский язык, 2016

Originally published by the Asian Development Bank in collaboration with the Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong. In English under the title:

Shadow Education: Private Supplementary Tutoring and Its Implications for Policy Makers in Asia

© 2012 Asian Development Bank.

All rights reserved.

© 2016 Comparative Education Research Centre for this Russian edition.

Published by arrangement with the Asian Development Bank, Manila.

The quality of this Russian translation and its coherence with the original text is the sole responsibility of the Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong. The English original of this work is the only official version.

Оригинальная версия монографии опубликована Азиатским банком развития совместно с Научно-исследовательским центром по сравнительному образованию Университета Гонконга на английском языке под названием:

Shadow Education: Private Supplementary Tutoring and Its Implications for Policy Makers in Asia

© 2012 Азиатский банк развития.

Все права защищены

© 2016 Научно-исследовательский центр по сравнительному образованию для русскоязычного издания.

Опубликовано при согласии Азиатского банка развития, Манила.

Ответственность за качество перевода текста монографии на русский язык несёт Научно-исследовательского центра по сравнительному образованию Университета Гонконга. Текст монографии на английском языке является единственным официальным источником.

Перевод с английского:

Демченко В. Н., старший преподаватель НИ ТПУ.

Печерица Э. И., к. пед.н., ученый секретарь Томского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования.

Научная редакция:

Боревская Н. Е., д.и.н., главный научный сотрудник Центра сравнительного изучения цивилизаций Северо-Восточной Азии Института Дальнего Востока РАН; член Управляющего Совета Международного Института планирования образования ЮНЕСКО.

Морозова М. В., к.пед.н., доцент кафедры Гуманитарного образования и иностранных языков Юргинского технологического института Национального исследовательского Томского политехнического университета.

Общая редакция:

Руднева Е. Л., д.пед.н., профессор, ректор Кузбасского регионального института развития профессионального образования;

Пальянов М. П., д.пед.н., проф., заведующий центром исследований инновационной деятельности в профессиональном образовании Кузбасского регионального института развития профессионального образования; профессор кафедры Гуманитарного образования и иностранных языков Юргинского технологического института Национального исследовательского Томского политехнического университета;

Ефременков А. Б., к.т.н., доцент, директор Юргинского технологического института Национального исследовательского Томского политехнического университета;

Лойко О. Т., д.филос.н., проф., профессор кафедры Истории и философии науки и техники Национального исследовательского Томского политехнического университета.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
ВВЕДЕНИЕ	10
КАРТА МЕСТНОСТИ	13
КОЛИЧЕСТВО ОБУЧАЮЩИХСЯ, ПОЛЬЗУЮЩИХСЯ УСЛУГАМИ ЧАСТНЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ	13
УЧЕБНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ	26
СТОИМОСТЬ УСЛУГ ЧАСТНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	28
СПРОС И ПРЕДЛОЖЕНИЕ	36
ДРАЙВЕРЫ СПРОСА	36
УРОВНИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	37
КУЛЬТУРЫЕ ОСОБЕННОСТИ	39
КАЧЕСТВО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	40
СПЕКТР ПРЕДЛОЖЕНИЙ	43
ВЛИЯНИЕ ТЕНЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ	46
АКАДЕМИЧЕСКИЕ ДОСТИЖЕНИЯ	47
РАЗНОСТОРОННЕЕ РАЗВИТИЕ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ	52
ЭФФЕКТИВНОСТЬ И НЕЭФФЕКТИВНОСТЬ	55
НЕРАВЕНСТВО И СОЦИАЛЬНОЕ ЕДИНСТВО	61
РЕКОМЕНДАЦИИ ОРГАНАМ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ	65
ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДАННЫМИ И МОНИТОРИНГ ТЕНДЕНЦИЙ	67
РЕФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМ ИЗМЕРЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ ДОСТИЖЕНИЙ	69
ИЗМЕНЕНИЕ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ	73
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ	77
РАЗРАБОТКА И ИСПОЛНЕНИЕ НОРМАТИВНЫХ АКТОВ	79
СОДЕРЖАНИЕ НОРМАТИВНЫХ АКТОВ	80
ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИСПОЛНЕНИЯ НОРМАТИВНЫХ АКТОВ	82
ПОИСК ПАРТНЕРОВ	84
УРОКИ ТЕНЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ	86
ВЫВОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	88
ДВИЖУЩИЕ СИЛЫ	88
РАЗНООБРАЗИЕ МОДЕЛЕЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	90
НЕРАВЕНСТВО И НЕЭФФЕКТИВНОСТЬ	91
ДВИЖЕНИЕ ВПЕРЕД	93
ПРИЛОЖЕНИЕ А	95
БИБЛИОГРАФИЯ	101

ПРЕДИСЛОВИЕ

Значительный экономический рост в Азии, к сожалению, сопровождается увеличением неравенства среди населения. В развивающейся Азии образование, которое могло бы стать фактором снижения неравенства в обществе за счёт внедрения технологий инклюзивного образования и предоставления всем без исключения гражданам возможности приобретения знаний, умений и компетенций, необходимых для обеспечения экономического роста региона, далеко не всегда выполняет эти функции. Грамотное использование финансов и других, имеющихся у стран азиатского региона, ресурсов могло бы решительным образом повлиять на развитие систем образования, а, следовательно, на степень удовлетворённости населения качеством, предоставляемых образовательных услуг.

Правительства азиатских стран и их стратегические партнеры усиливают политический диалог по вопросам развития образовательных систем. В частности, актуализируется необходимость исследования проблем теневого образования, с целью его балансирования во избежание негативных последствий, которые могут выражаться в усилении социального неравенства граждан из-за отсутствия равных возможностей получения качественного образования.

Практика теневого образования в Азии распространяется с угрожающей скоростью. В отдельных странах семьи тратят огромные суммы из семейного бюджета на дополнительные платные образовательные услуги. Причина данной тенденции кроется не только в низком качестве образования в школах. Теневое образование стало постоянной составляющей обучения в некоторых странах азиатского региона, включая ряд школьных систем с высоким качеством образования. Между тем, теньвым образованием можно управлять с целью предотвращения или минимизирования отдельных негативных последствий массового распространения теневого образования. Обмен опытом и знаниями об особенностях развития теневого образования и его возможных негативных и позитивных последствиях поможет стратегическим партнерам в принятии управленческих решений.

Данная монография является результатом сотрудничества Азиатского Банка Развития (Asian Development Bank) и Научно-исследовательского центра Сравнительного образования университета Гонконга (Comparative Education Research Centre of the University of Hong Kong) в исследовании проблем теневого образования

и подходов к управлению им, проведенном профессорами университета Гонконга Марком Брэем (Mark Bray) и Чэдом Ликинзом (Chad Lykins). В монографии представлена характеристика теневого образования как масштабного явления, стремительно распространяющегося по всему Азиатскому региону, а также результаты научных дискуссий по проблемам спроса и детерминанты предложения в данной сфере. Также приводится прогноз последствий распространения теневого образования для азиатского региона. На основе анализа полученных в ходе исследования материалов авторы разработали ряд рекомендаций по управлению теньвым образованием.

Хотелось бы выразить признательность авторам монографии за проведение высококачественного и своевременного исследования, а также, поблагодарить Дороти Геронимо (Dorothy Geronimo) за помощь в публикации результатов исследования публикации; Стива Бента (Steve Banta) за ценные рекомендации и Хейзел Медрано (Hazel Medrano) за административную поддержку.

Джоко Сарви (Jouko Sarvi)
руководитель практических исследований
(образовательный сектор)
Департамент Регионального и Устойчивого развития,
Азиатский Банк Развития.

РЕЗЮМЕ

Политические деятели уже давно признали важность образования для экономического и социального развития Азии. Однако они сосредоточили свое внимание, главным образом, на таких образовательных учреждениях как детские сады, школы и университеты и не обращали внимания на роль частного дополнительного обучения с его негативными и позитивными последствиями.

Частное дополнительное обучение широко известно как теневое образование, поскольку оно как тень следует за школьной системой, изменяя своё содержание, в унисон с изменениями содержания школьной программы. Проведённое исследование позволяет утверждать, что теневое образование, имея достаточно давнее происхождение в изучаемом регионе, в последние десятилетия значительно расширило свою географию. Так, в Республике Корея около 90 % учеников начальных школ получают своего рода теневое образование. В Гонконге и в Китае услугами теневого образования пользуются около 85 % обучающихся старших классов средней школы¹. Численность обучающихся менее процветающих Восточной Бенгалии и Индии, занятых в системе частного дополнительного обучения, составляет 60 %. Подобная ситуация наблюдается и в Казахстане, где около 60 % обучающихся старших классов средней школы пользуются услугами репетиторов. В других странах региона этот процент может быть ниже, но в целом услуги теневого образования становятся всё более востребованными.

Положительной характеристикой частного дополнительного обучения является то, что оно помогает ученикам, медленно усваивающим обязательный объём знаний, не отставать от своих сверстников, а способным ученикам – достигать более высокого уровня владения материалом. Таким образом, частное дополнительное обучение может стать способом вложения в человеческий капитал и, как следствие, в экономическое развитие страны. Кроме того, многие семьи считают дополнительные занятия эффективным способом использования свободного времени подростков, которые, при отсутствии дополнительной занятости, будут попросту бездельничать. Отрицательной характеристикой частного дополнительного обучения можно считать то, что дополнительные занятия отнимают у молодых людей время, которое могло бы

¹ В КНР начальная школа состоит из двух ступеней (соответственно 4 и 2 года или 3 и 3 года), средняя школа является также двухступенчатой – по три года на нижней и старшей ступенях (соответственно обязательное и необязательное образование) – прим. ред.

быть отведено на занятия спортом или любой другой полезной и интересной деятельностью, необходимой для их всестороннего развития. Кроме того, теневое образование усиливает проблему социального неравенства. Не вызывает сомнений тот факт, что более состоятельные семьи имеют возможность получать более качественные платные образовательные услуги на рынке теневого образования, чем семьи со средним или низким достатком, что ставит под угрозу идею социального единства. Более того, частное дополнительное обучение может негативно повлиять на качество образовательных услуг, предоставляемых основными образовательными организациями, в частности, по причине того, что учителя, совмещающие основную занятость с дополнительной, сознательно прилагают меньше усилий при подготовке и проведении занятий на основном месте работы, экономя силы для проведения частных уроков.

Исследование начинается с составления карты теневого образования, путем представления данных о количестве набора, интенсивности обучения, а также о влиянии демографических факторов, как на содержание обучения, так и на выбор применяемых методов. В первой главе также приводятся данные анализа стоимости частного дополнительного обучения в разных частях региона. Максимальные расценки наблюдаются в Республике Корея, где расходы семьи на теневое образование составляют до 80 % от правительственных расходов на государственное образование учеников начальной и средней школы. В других странах расходы на частное обучение ниже, но подобная тенденция наблюдается и там.

Возникает вопрос об эффективности подобных инвестиций. Данные весьма противоречивы, поскольку эффективность частного дополнительного обучения зависит как от способностей и мотивации обучаемого, так и от способностей и мотивации обучающего. Во многих странах изучаемого региона репетитор/тьютор может либо не иметь специального образования вообще, либо применять весьма сомнительные формы и методы обучения.

От обзора моделей, существующих в регионе, включая факторы, управляющие спросом, исследование переходит к вопросу привлечения органов государственного управления в сфере образования к решению проблем. В исследовании говорится, что первым шагом является признание факта существования теневого образования. Последующее изучение этого феномена будет способствовать поиску как его конструктивных возможностей для повышения качества основного образования, так и отрицательного влияния с целью его максимального нивелирования. В будущем это позволит усовершенствовать содержание

образования, применяемые педагогические технологии, а также систему оценивания знаний, которая и является основным генератором спроса на услуги частного дополнительного обучения.

Было бы крайне актуальным со стороны органов государственного управления в сфере образования, помимо принятия указанных мер, разработать и внедрить нормативные положения, регламентирующие деятельность, до сих пор слабоуправляемых государством, частных центров дополнительного обучения, как это принято в случае с основными образовательными организациями. В качестве партнеров управляющих органов в решении подобного рода задач могут выступить как общеобразовательные школы, так и профессиональные сообщества, и представители самого сектора частного дополнительного обучения.

Наконец, органы государственного управления в сфере образования должны извлечь урок из теневого образования. Прежде всего, следует выявить причины столь высокого спроса и принять меры, способствующие его снижению. От эффективности принимаемых мер будет напрямую зависеть успех работы по повышению качества образования, обеспечению доступности качественного образования всем группам населения, а, следовательно, по достижению социального равенства в странах Азии.

ВВЕДЕНИЕ

На рубеже 20–21 веков особенно отчётливо проявила себя экспансия уже хорошо знакомого педагогам *теневого образования* – частного дополнительного обучения. Явление теневого образования, давно захлестнувшего мир (Bray 2009, Mori and Baker 2010), наиболее громко заявило о себе в Восточной Азии. Так, система «juku» давно известна как система частного дополнительного обучения, дополняющая школьную систему образования Японии (Harnisch 1994, Roesgaard 2006); система «Хегвонз» уже на протяжении многих лет функционирует в республике Корея (Zeng 1999, Seth 2002). В настоящее время теневой сектор отчётливо просматривается во всем Азиатском регионе, а также в других частях мира.

Не смотря на то, что термин *теневое образование* известен образовательной общественности, его значение зачастую трактуется не однозначно. В связи с этим необходимо обозначить границы данного исследования. В монографии речь пойдёт о платных образовательных услугах, предоставляемых в дополнение к предметам, входящим в учебный план основных образовательных организаций. В исследовании не рассматриваются занятия в спортивных секциях, обучение в музыкальных школах, либо бесплатное консультирование, предоставляемое учителями, членами семьи и другими лицами. Без сомнения, подобные образовательные услуги могут представлять, и зачастую представляют большую значимость, но экономически и политически они всё же не столь заметны, сколь заметны услуги частного дополнительного обучения, на изучении проблем которого сосредоточено данное исследование.

Исследование направлено на изучение проблемы теневого образования в начальной и средней школе. Конечно, практика частного дополнительного обучения существует и на дошкольном уровне общего образования, и на разных уровнях профессионального образования, имея столь же большое значение для управления образовательной политикой государств азиатского региона. Однако, проблемы, вызванные распространением услуг теневого образования в этих сегментах системы общего и профессионального образования, отличаются от проблем, существующих в сегментах начального, основного и среднего общего образования. Поэтому более эффективным видится их раздельное изучение.

В монографии используется метафора «теневое образование», так как частное дополнительное обучение во многом копирует основное образование (Stevenson and Baker 1992, Bray 1999, Lee и др. 2009).

Таким образом, как только меняется учебный план основного образования, меняется и учебный план теневого. Такая же закономерность наблюдается и в отношении их масштабов. Конечно, тень может быть полезной. Равно как по тени, отбрасываемой на солнечных часах, можно узнать время, так и теневые явления в системе образования могут указать на особенности основных направлений школьной системы. В отличие от термина *теневое образование*, термин *теневая экономика* имеет явно негативный оттенок несанкционированных практик, сомнительных с точки зрения нравственности, и некоторые наблюдатели видят подобные перспективы и в отношении теневого образования. Основным предположением данного исследования является предположение о том, что теневое образование имеет как положительные, так и отрицательные аспекты. Положительным можно считать то, что оно способствует личному академическому успеху, внося вклад в человеческий капитал и способствуя более эффективному экономическому развитию. Оно также может предложить более разнообразные образовательные ресурсы и более удобный график обучения, чем основное образование. Отрицательным же является то, что теневое образование способно усилить социальное неравенство, стать причиной стресса для человека или всей семьи, привести к неэффективности образовательных систем и способствовать возникновению различных форм коррупции. Задачей высших должностных лиц государств и функционеров в области управления образованием является поиск путей стимулирования положительных аспектов и ограничения отрицательных.

Существует множество вариантов реализации услуг частного дополнительного обучения от занятий «один на один» дома у студента или преподавателя, до занятий в маленьких, средних или больших группах. В крайнем случае, учеников собирают в больших лекционных аудиториях с видеоэкранами. Еще одним популярным способом реализации услуг частного дополнительного обучения является обучение через Интернет, которое позволяет пересекать государственные и континентальные границы. Такой диапазон способов реализации услуг частного дополнительного обучения требует столь же широкого диапазона возможностей должностных лиц в их регулировании.

С позиции географии границы исследования простираются от Монголии на севере до Индонезии на юге, от Грузии на западе до Японии на востоке. Некоторые страны являются процветающими (такие как Япония и Республика Корея), некоторые прозябают в нищете (такие как Бангладеш и Таджикистан). Численность населения одних стран (таких как КНР и Индия) велика, других (таких как Бруней-Даруссалам

и Мальдивы) крайне мала. В ряде стран наблюдаются различные проявления колониального наследия Франции, Нидерландов, Португалии, бывшего Советского Союза, Великобритании и США. С одной стороны, подобное, порой не сочетаемое, разнообразие представляет определенные трудности для проведения сравнительного анализа, с другой стороны, оно же представляет и определенную ценность, так как позволяет выявить влияние факторы и особенностей, характерные для отдельных стран, включённых в исследование.

В заключение следует отметить, что любые утверждения требуют доказательной базы. Исследование основано, главным образом, на опубликованных работах и интервью с сотрудниками министерств образования, международных агентств и общественных организаций. Эти источники позволяют сделать общий обзор, однако остается много неизученного. Бесспорными лидерами в этой области являются Азиатские исследователи, особенно представители Восточной Азии.

Руководителям государств азиатского региона, а также органам государственного управления в сфере образования ещё предстоит проделать большую аналитическую работу для того, чтобы представить масштабы, а главное последствия влияния теневого образования на систему образования и экономику государств.

КАРТА МЕСТНОСТИ

Существующие статистические базы данных частного дополнительного обучения менее содержательны, чем базы данных существующих официальных систем школьного образования, которые тоже, достаточно лимитированы. Тем не менее, ряд современных исследований предоставляют достаточный объем информации, для того, чтобы сделать предварительный вариант карты, показывающей основную расстановку сил теневого образования в азиатском регионе. Первая глава монографии начинается с анализа общих показателей количества обучающихся, пользующихся услугами частных преподавателей, и переходит к вопросам наличия спроса на услуги дополнительного частного обучения и влияния на него демографического фактора; к вопросам выбора академических дисциплин для дополнительного изучения, методик, применяемых репетиторами/тьюторами; наконец, к вопросам стоимости услуг теневого образования.

КОЛИЧЕСТВО ОБУЧАЮЩИХСЯ, ПОЛЬЗУЮЩИХСЯ УСЛУГАМИ ЧАСТНЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

В Блоке 1 приводятся данные по востребованности и распространенности услуг теневого образования в большинстве стран азиатского региона, но не всех, поскольку исследования по этой тематике в ряде стран не проводятся. Во многих регионах теневое образование стало предметом исследования сравнительно недавно. Исключением являются Япония и Республика Корея, где частное обучение стало темой для общественного обсуждения, начиная с 1960-х, и где в течение десятилетий проводилось количественные и качественные исследования данного явления (Kim and Hunt 1968, Rohlen 1980, Horio 1986, Sawada and Kobayashi 1986, Han and Kim 1997, Seth 2002).

Еще одно замечания по Блоку 1 касается разнообразия основных форм и методов обучения, приведенных в данном блоке. Некоторые из них относятся к начальному образованию, другие к среднему. Некоторые материалы основаны на обширных базах данных, другие на достаточно скудных сведениях. В некоторых материалах даны четкие определения частного обучения, в других нет, одни основаны на социологических опросах семей, другие специально разработаны для образовательного сектора. Таким образом, результаты исследований нелегко разместить на одной шкале. Все чаще проблему платного обучения включают в межнациональные исследования, в которых используются

стандартизированные методики для определенной группы стран. Самыми наглядными являются Международное исследование по оценке качества математического и естественнонаучного образования, которое проводится под эгидой Международной ассоциации по оценке образовательных достижений (International Association for the Evaluation of Educational Achievements (IEA)), а также Программа международной оценки образовательных достижений обучающихся (Programme for International Student Assessment (PISA)), реализуемая при содействии Организации Экономического Сотрудничества и Развития (Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)). Отчёты о проведённых исследованиях, безусловно, содержат актуальную информацию (например, Nonoyama-Tarumi 2011, ОЕСД 2011), но тем не менее не позволяют провести четкого разделения платного и бесплатного обучения, либо определить степень востребованности платных образовательных услуг (Bray 2010, 7–8).

*Блок 1. Межнациональные индикаторы спроса
на услуги частных преподавателей*

Страна	Модель
Армения	В Программе развития Организации Объединенных Наций (UN Development Programme) (UNDP 2007:45) утверждается, что 47 % обучающихся средней школы пользуются услугами частных преподавателей по двум и более учебным предметам в объеме 30–35 часов в неделю
Азербайджан	Силова и Казимзаде (2006) опросили 913 студентов 1 курса университета и выяснили, что 93 % опрошенных в течение последнего года в средней школе занимались с частными преподавателями (платные уроки, подготовительные курсы или то и другое вместе)
Бангладеш	Нат (Nath) (2011 б) провел анализ данных семейных опросов, результаты которого показали, что в 2008 г. 37,9 % обучающихся начальной школы и 68,4 % обучающихся средней школы получали платное дополнительное обучение. Среди обучающихся десятых классов услугами частных преподавателей пользовались уже 80 % учеников.
Бруней Даруссалам	Вонг (Wong) с коллегами (2007: 455) исследовали то, каким образом изучают математику ученики 6-х классов начальной школы. Выяснилось, что 69 % из 209 опрошенных учеников посещали дополнительные занятия, в основном у частных преподавателей.

Страна	Модель
Камбоджа	По данным опроса, проводимого среди родителей обучающихся 77 начальных школ, в 1997/98 учебном году у 31,2 % респондентов плата за частное дополнительное обучение составила 6,6 % от их расходов на начальное образование (Bray 1999:57). Исследование в 2004 г. показало, что стоимость услуг частного дополнительного обучения значительно возросла на средней ступени образования (Bray and Bunly 2005:42). Доусон (Dawson) (2011:18) провел опрос среди обучающихся восьми начальных школ трех районов и выяснил, что примерно половина обучающихся занимаются с репетиторами. Брэм и Силова (Brehm и Silova) (2012) представили данные, подтверждающие предыдущую информацию.
Китайская Народная Республика	В 2004 г. опрос 4772 семей в рамках Программы изучения семейного образования и занятости в городе показал, что 73,8 % обучающихся начальной школы брали частные дополнительные уроки, в том числе и по предметам, не входящим в школьный учебный план. Эти соотношения составили 65,6 % на младшей ступени и 53,5 % на старшей ступени средней школы (Хуе and Ding 2009). В 2010 г. опрос 6474 обучающихся провинции Цзинань показал, что 28,8 % учеников младшей ступени средней школы брали частные уроки по математике и 29,3 % по английскому языку (Zhang 2011).
Грузия	Матиашвили и Кутателадзе (2006) провели опрос 839 первокурсников университета относительно их обучения в средней школе в предыдущем году. Выяснилось, что 76 % студентов получали частное дополнительное обучение (частные уроки, подготовительные курсы или и то, и другое). В 2011 г. опрос 1200 обучающихся средней школы и выпускников средней школы во всех регионах страны показал, что 25 % респондентов пользовались услугами частных преподавателей в соотношении 35 % в столице к 19 % в сельской местности (EPRM 2011).
Гонконг (Китай)	В 2009 г. телефонный опрос 521 обучающихся старшей ступени начальной школы выявил, что 72,5 % из них получали частное дополнительное обучение (Ngai and Cheung 2010); а при опросе 898 обучающихся средней школы выяснилось, что частное дополнительное

Страна	Модель
	обучение получали 72,5 % обучающихся младшей, 81,9 % средней и 85,5 % старшей ступеней средней школы ² (Caritas 2010).
Индия	Суяса и Рани (Sujatha and Rani) (2011:113) приводят данные опроса обучающихся старших классов средней школы в четырех штатах: Андхра Прадеш, Керала, Махараштра и Уттар Прадеш: 58,8 % обучающихся 10-х классов пользовались услугами частного дополнительного обучения. Сен (Sen) (2010:315) утверждает, что в Западной Бенгалии 57 % обучающихся начального уровня брали дополнительные платные уроки. Данные общенационального опроса обучающихся в сельской местности свидетельствуют, что среди школьников 4–8 классов доля получающих частное дополнительное обучение варьируются от 2,8 % в Чхаттисгархе до 77,2 % в Трипуре (Pratham 2011:58).
Индонезия	Suryadama (Suryadama) с коллегами (2006) отмечают широкое распространение частного дополнительного обучения на уровне начальной школы, но не приводят статистические данные. Неофициальные данные свидетельствуют о широком распространении этого явления и в средней школе.
Япония	Опрос 2007 г. показал, что «juki» охватывает 15,9 % обучающихся первых классов начальной школы. Эта доля стабильно растет на последующих ступенях обучения и достигает 65,2 % в третьих классах средней школы. Кроме того, 6,8 % этих учеников обучаются на дому, а 15 % занимаются платно на заочных курсах (Япония 2008:13).
Казахстан	Каликова и Рахимжанова (2009) провели опрос 1004 первокурсников университета об их обучении в средней школе в предыдущем году и выяснили, что 59,9 % студентов получали частное дополнительное обучение (частные уроки, подготовительные курсы или то и другое вместе).
Республика Корея	Подсчитано, что в 2008 г. частное дополнительное обучение получали 87,9 % обучающихся начальной школы, 72,5 % средней и 60,5 % обучающихся старших классов средней школы (Ким 2010:302).

² Младшая ступень – 3 года (обязательное образование), а средняя и высшая – по 2 года (необязательное образование, причем последняя ступень – подготовка в вуз) – прим. ред.

Страна	Модель
Киргизская республика	Багдасарова и Иванов (2009) опросили 1100 первокурсников университета об их обучении в средней школе в предыдущем году и выяснили, что 52,5 % студентов посещали дополнительные платные занятия (частные уроки, подготовительные курсы или то и другое вместе).
Лаосская Народно-демократическая республика	Бенвенисте и др. (Benveniste et al.) (2008:76, 106) в своих исследованиях выяснили, что 14 % учителей младшей ступени средней школы заработали частными уроками до 1/3 от их общего дохода. В другом исследовании указывается, что 4,75 % из 2082 учителей в 449 начальных школах давали дополнительные платные уроки (Dang с коллегами 2010).
Малайзия	Кэнаясулла (Kenayathulla) (2012), изучив данные опроса о семейных расходах в 2004/05 уч. году, приходит к выводу, что 20,1 % семей пользовались услугами частного дополнительного обучения. Тэн (Tan) (2011:105), опросив 1600 обучающихся восьми школ в Селангоре и Куала-Лумпуре, обнаруживает, что 88 % получали частное дополнительное обучение в начальной школе.
Мальдивы	Назир (Nazeer) (2006:159) отмечает, что частное обучение «очень распространено». Все 9 учителей, участников его исследования, касающегося качества обучения, давали дополнительные частные уроки своим собственным студентам.
Монголия	Донг и др. (Dong et al.) (2006) опросили 1475 первокурсников университета об их обучении в средней школе в предыдущем году и выяснили, что 66 % студентов получали частное дополнительное обучение (частные уроки, подготовительные курсы или то и другое вместе).
Мьянма	В отчете 1992 года (Научно-исследовательское бюро по вопросам образования в Мьянме 1992:24) частное дополнительное обучение описывается как «фактически необходимое для получения среднего образования». Неофициальные данные указывают, что и через два десятилетия проблема останется нерешённой. На уровне начальной школы также проводится дополнительное частное обучение в больших объемах. Неопубликованный опрос 2009 г., проведенный в 25 небольших городах, выявил, что на подобные занятия обучающихся первых классов расходуется 12,6 % семейного бюджета, а на обучающихся пятых классов – 15,6 %.

Страна	Модель
Непал	Джаяхандран (Jayachandran) (2008) изучила данные опроса 450 школ в 28 регионах страны и выяснила, что 38 % обучающихся государственных школ получали частное дополнительное обучение в своих школах, а 32 % посещали дополнительные занятия в частных школах. Возможно, что определенное количество обучающихся занимались с частными преподавателями вне школы. Тапа (Thapa) (2011) приводит данные по 22 500 ученикам из 452 школ, согласно которым 68 % учеников десятых классов получали частное дополнительное обучение.
Пакистан	Дополнительное частное обучение распространено и в городских районах (Mulji 2003), и в сельской местности (ASER-Пакистан, 2011). В отношении обучения в сельской местности при опросе 19 006 семей в 2010 г. выяснилось, что всего только 80 % детей посещают школу и 14,3 % из них получают частное дополнительное обучение (ASER, Пакистан, 2011:52).
Филиппины	Дэ Кастро и дэ Гузман (De Castro & de Guzman) (2010) опросили 1235 обучающихся 23 школ и выяснили, что 40,7 % обучающихся шестых классов и 46,5 % обучающихся десятых классов получали частное дополнительное обучение.
Сингапур	Тэн (Tan) (2009) жалуется на недостаточность эмпирических данных по услугам частного дополнительного обучения, указывая, однако, на факт распространения услуг теневого образования в последние несколько десятков лет, который находит своё подтверждение в работе Куан-Терри (Kwan-Terri) (1991) и Джорджа (George) (1992). В газетной статье в 2008 г. сообщалось, что 97 % опрошенных обучающихся начальных, средних и старших классов получали частное дополнительное обучение (Toh 2008).
Шри Ланка	По данным опроса, проведенного Палегедара (Pallegedara) (2001:9) в 2006/07 учебном году, выяснилось, что из 11 628 семей, в которых воспитывалось 21438 детей в возрасте 6–21 года, 63,7 % оплачивали частное дополнительное обучение детей. Согласно данным сравнительного анализа в 1995/96 учебном году таких семей было всего 23,3 %.

Страна	Модель
	Suraweera (2011:20) отмечает, что 92,4 % из 2 578 обучающихся десятых классов и 98 % из 884 обучающихся 12-го класса получали частное дополнительное обучение.
Тайбэй	Панельный опрос по вопросам образования, проведенный в Тайбэе в 2001 г. охватил 20 000 студентов средних школ и показал, что 72,9 % учеников седьмых классов получали частное дополнительное обучение в среднем 6,5 часов в неделю (Liu 2012).
Таджикистан	Кодыров и Амонов (2009) опросили 998 первокурсников университета об их обучении в средней школе в предыдущем году и выяснили, что 64,8 % студентов пользовались услугами частного дополнительного обучения (частные уроки, подготовительные курсы или то и другое вместе).
Таиланд	Национальная газета «The Nation» (выпуск 2011), отмечая недостаточное количество официальной статистики, утверждала, что количество платных школ интенсивной подготовки увеличилось, и их доходы составили 7 млрд. бат (233 млн. долларов США).
Туркменистан	Силова (2009:59), которая цитирует Клемент (Clement) (2006), отмечает, что с момента независимости страны в 1991 г. сформировалась обширная система теневого образования, и большинство учителей стали давать платные уроки, в том числе на дому.
Узбекистан	Силова (2009 а) не приводит статистических данных, но отмечает, что уровень спроса на услуги платных репетиторов в Узбекистане сравним с другими странами Центральной Азии.
Вьетнам	Данг (Dang) (2013 в) проанализировал данные опросов за 2006 год и выяснил, что в 9189 семьях 32 % обучающихся начальной школы получали частное дополнительное обучение. На младшей и старшей ступенях средней школы ³ пропорции составляли 46 % и 63 % соответственно

³Соответственно по 3 года обучения – прим. ред.

Если Блок 1 представить в географических кластерах, а не в алфавитном порядке (английский алфавит), то можно увидеть несколько моделей. Основными из них являются:

Восточная Азия, включающая Японию, Республику Корея и Тайвань с их многолетними традициями частного дополнительного обучения, является той частью мира, в которой оно наиболее четко проявляется. Это может быть связано с конфуцианскими традициями, в которых ценятся успехи в образовании, а полученная квалификация рассматривается как основной путь достижения личного и семейного благополучия. В КНР в течение нескольких десятилетий конфуцианское наследие не позволяло развиваться частному дополнительному обучению, так как коммунистическое руководство строго запрещало частную трудовую деятельность. Однако, с появлением в стране рыночной экономики, поддерживаемой растущими доходами, большей мобильностью трудовых ресурсов и конкуренции, распространилось и частное дополнительное обучение (Kwok 2010, Zhang 2011).

Южная Азия, включающая Бангладеш, Индию, Пакистан и Шри-Ланку, также имеет многолетние традиции частного дополнительного обучения. Действительно, официальные упоминания этого явления в Шри-Ланке относятся к 1943 году (Блок 2). В этих странах репетиторство развивается частично из-за конкуренции в обществе, частично из-за учителей, стремящихся увеличить свой доход и рассматривающих своих учеников как «захваченный» рынок⁴, защищенный от конкуренции (Nath 2008, Suyatha и Rani 2011, Suraweera 2011). Подобные модели можно увидеть в некоторых частях *Юго-Восточной Азии*, включая Камбоджу (Dawson 2009, Brehm и Silova 2012) и Вьетнам (Dang 2008, Ко и Xing 2009).

В *Северной, Центральной и Западной Азии*, включая Монголию и государства, которые были частью бывшего Советского Союза, теневое образование приобрело размах крупномасштабного предприятия (Silova 2009 а:69). Основной его движущей силой стало резкое падение покупательной способности из-за низкой зарплаты учителей после распада СССР в 1991 году. Тем, кто остался в учительской профессии, пришлось искать дополнительный заработок, чтобы прокормить семьи, и платное обучение стало очевидным выходом из этой ситуации. Общество сознавало безвыходность положения учителей, и приняло это явление как неизбежное. Несмотря на то, что с тех пор зарплата преподавателей во многих странах, из числа упомянутых выше, выросла, практика частного дополнительного обучения сохранилась.

⁴Рынок, замкнутый на фирму – прим. ред.

Блок 2. Многолетняя проблема

Еще в 1943 году существовали проблемы частного дополнительного обучения в Шри-Ланке (в то время Цейлон). Специальный Комитет по Образованию жестко критиковал центры по подготовке к экзаменам, функционирующим наряду со школами. Комитет понимал, что работа этих центров сконцентрирована на использовании метода механического запоминания, что подрывает общие более глобальные цели образования. В отчете говорилось:

«Родители часто нанимают репетиторов, вся работа которых заключается в том, чтобы помочь ученикам сдать экзамены. Центры по подготовке к экзаменам, совсем не претендующие на всестороннее обучение, процветают. Мы категорически против практики дополнения работы школ платной подготовкой к экзаменам, к которой часто прибегают родители. В результате, дополнительная подготовка к экзаменам делает ученика неспособным к инициативе и самостоятельности».

С того времени количество центров по подготовке к экзаменам, а также число других форм частного дополнительного обучения значительно увеличилось. Тревожные сигналы, прозвучавшие в 1943, были не достаточно громкими, чтобы изменить эту ситуацию. Наоборот, в настоящее время платная подготовка к экзаменам глубоко укоренилась в национальной культуре.

Источник: отчет Специального Комитета по образованию (1943), Сессионный доклад XXIV, Коломбо, Правительственная пресса Цейлона, цитируемая Суравира (Suraweera) (2011: 9,17).

Цифры в Блоке 1 указывают на соотношения числа школьников, получающих частное дополнительное обучение, но не отражают интенсивности их обучения. Официальная статистика, основанная на списочном составе обучающихся, говорит о том, что ученики посещают школу большую часть учебного года. На практике это предположение может быть ошибочным, оно скорее относится к общеобразовательной школе, а не к частному дополнительному обучению. Некоторые ученики посещают дополнительные занятия в течение всего года, а некоторые в период подготовки к экзаменам. Например, по опросу Багдасаровой и Иванова (2009:132), проведенному в Киргизской Республике, 40,5 % учеников получали дополнительные платные уроки регулярно в течение года, 20 % по необходимости, 19,1 % на регулярной основе, но во второй половине учебного года (ближе к экзаменам), 8 % по необходимости во второй половине учебного года (ближе к экзаменам), а 12,3 % только перед экзаменами. Также очевидны различия в интенсивности обучения (количество часов в неделю). Большинство учащихся (57,1 %)

пользовались услугами частных преподавателей 1–2 часа в неделю, некоторые меньше, некоторые больше.

Постоянные наблюдения свидетельствуют о том, что обучающиеся средней школы обычно занимаются с репетиторами более интенсивно, чем обучающиеся начальной школы. Это положение подтверждается, например, данными из КНР (Xue and Ding 2009).

Многое зависит от особенностей структуры образовательной системы и правил перехода с одной образовательной ступени на другую, существующих в том или ином государстве. В Сингапуре, например, экзамены в начальной школе являются ключевым критерием отбора, определяющим направление обучения детей в средней школе. По этой причине интенсивность частного дополнительного обучения в начальной школе в Сингапуре конкурирует с интенсивностью частного дополнительного обучения в средней школе (Tan 2009).

В таблице № 1 представлены данные, полученные из Республики Корея⁵, которые наглядно демонстрируют, что доля обучающихся, получающих теневое образование в начальной школе выше, чем в средней. Возможно, так выражается желание родителей обеспечить прочную основу будущей образовательной траектории ребёнка. Показатели среди обучающихся профессиональных училищ оказались значительно более низкими, чем среди школьников, поскольку эта категория обучающихся уже получает профессиональное образование и считает это достаточным для своей будущей карьеры.

Таблица 1

*Доля участников теневого образования
(от общего количества обучающихся) по регионам
и по уровням образования в Республике Корея, 2008 (%)*

Регион	Начальное образование	Среднее образование	Общее среднее повышенной степени	Профессиональное среднее повышенной степени
Сеул	89,4	75,9	73,6	21,7
Мегаполис	90,3	74,9	60,1	35,3
Крупный город	88,7	73,1	60,7	27,3
Небольшой город	79,2	59,8	32,2	35,3

Источник: Ким (Kim) (2010: 302)

⁵ Система образования Республики Корея включает обязательные 6-летнее начальное и трехлетнее среднее образование, а затем необязательное трехлетнее среднее образование в общих и профессионально-технических школах повышенной степени – прим. ред.

Можно предположить, что обучающиеся частных школ получают частное дополнительное обучение в меньшем количестве, чем их сверстники в общеобразовательных государственных школах, так как частные школы уже и так более тесно работают со своими учениками и получают плату за то, что они соответствуют их требованиям. В некоторых странах это действительно так. Данные, представленные исследователем Нэс (Nath 2011 а) из Бангладеш, подтверждают данное предположение: 38 % обучающихся государственных начальных школ получают частное дополнительное обучение в сравнении с 12 % детей, обучающихся в частных школах. Однако, в некоторых других странах обучающиеся частных школ, посещают большее количество частных уроков, чем их сверстники из государственных школ. Одно из объяснений этому явлению может быть то, что их родители имеют определённый финансовый капитал, для обеспечения своего ребёнка, по их мнению, более качественным образованием, и стараются не упускать ни малейшей возможности для этого.

Приведем следующие примеры зависимости востребованности услуг частного дополнительного обучения от типа посещаемой школы и места проживания:

- *Индия.* В сельской местности штата Уттар Прадеш (Uttar Pradesh) в 2010 году 10,1 % учеников первых классов частных школ получали частное дополнительное обучение, в отличие от 3 % – в государственных начальных школах (Pratham 2011: 214). Такая разница в статистике наблюдается на всех ступенях обучения, например, в восьмых классах это соотношение составляет 18,9 % и 9 % соответственно. В сельской местности Западной Бенгалии, где частное дополнительное обучение на всех уровнях было довольно распространено, самый высокий процент обучающихся был в первых классах частных школ – 60,7 % по сравнению с 50,6 % в государственных школах, хотя в старших классах наблюдалось обратное соотношение: в восьмых классах частных школ частное дополнительное обучение получали 72,9 %, а в государственных – 83,1 % учеников (Pratham 2011:222). Эти цифры можно дополнить данными общенационального опроса (Индия 2010: А-310; смотри так же Блок № 3.). В 2007/08 уч. году ученики (как сельских, так и городских) частных школ, не получающих дотаций, заплатили в среднем 2349 рупий за дополнительное обучение в сравнении с 2773 рупиями, выплаченными их сверстниками в частных дотационных школах, и всего лишь 1456 рупиями, которые заплатили ученики государственных школ.

- *Пакистан.* В 2010 г. опрос 19 006 семей, проживающих в сельской местности в 32 районах пяти провинций выявил, что 25,3 %

учеников частных школ в возрасте 6–12 лет получают частное дополнительное обучение, а в государственных школах их количество составляет 9,7 % (ASER-Пакистан 2011:52). Повторное анкетирование, проведенное в 2011 году подтвердило данную тенденцию (ASER-Pakistan 2012:1, Aslam 2012:24).

*Блок 3. Предупреждение об опасности увеличения
масштабов репетиторства в Индии*

Фонд Пратичи был учрежден в Индии на средства, которые Амартиа Сен (Amartya Sen) получил как лауреат Нобелевской премии в 1998 г. за достижения в области экономической науки. Фонд провел исследование начального образования в Западной Бенгалии в 2001/02 учебном году, а через семь лет повторил его. В первом отчете отмечались многочисленные недостатки в системе начального образования. Более поздний отчет показал значительный прогресс во многих аспектах, однако была зафиксирована возрастающая зависимость школы от частного дополнительного обучения. Исследование охватило как начальные школы, так и Сишу Сикша Кендрас (Sishu Siksha Kendras (SSK)) – сельские школы местного самоуправления, являющиеся альтернативой начальным школам. Сен (Sen) писал (2009:13): «Вопреки прогрессу, наблюдается возврат к зависимости от частного дополнительного обучения. Доля учеников, полагающихся на частных репетиторов, увеличилась (с 57 % до 64 % в традиционной начальной школе и с 24 % до 58 % в школах SSKs). Данная тенденция свидетельствует не только о некотором росте доходов и увеличивающихся возможностях получения частного дополнительного обучения, но также и об укреплении общего мнения родителей о «неизбежности» обращения к услугам частных репетиторов. Доля таких родителей, в настоящее время увеличилась с 62 % до 78 %. Среди тех родителей, которые не заключили договор о дополнительном платном обучении, 54 % указывают, что причина этого кроется главным образом, или единственно, в том, что они не могут позволить себе такие расходы. Сен (Sen) отмечает, что большую часть материала, изучаемого на дополнительных платных занятиях, невозможно и не следует преподавать на обычных/регулярных уроках в начальных школах. Он добавляет, что частное дополнительное обучение: разделяет учеников на имущих и неимущих; делает учителей менее ответственными и снижает их ведущую роль в обучении; затрудняет совершенствование системы школьного образования, так как более влиятельные и преуспевающие семьи мало заинтересованы в повышении качества преподавания в школе; в значительной мере нарушает основное право всех обучающихся на получение (качественного) начального образования (стр. 14–15).

Другая область исследования касается территориальной проблемы. В целом, количество обучающихся, занятых в теневом образовании

в городских округах выше, чем в сельской местности, а в крупных городах выше, чем в маленьких. В данных, представленных по Республике Корея (см. табл. 1) видна относительно небольшая разница в соотношении город/село на уровне начального образования, при ярко выраженном различии в количестве обучающихся общеобразовательных средних школ. В Киргизской Республике 61,9 % опрошенных обучающихся из городских округов отметили, что получали частное дополнительное обучение в сравнении с 37,7 % обучающихся из сельской местности (Silova 2009 а:74).

Еще одним источником диспропорций является гендерный фактор. В ряде исследований отмечается, что при необходимости сделать выбор о вложении денег в частное дополнительное обучение мальчиков или девочек, родители чаще выбирают мальчиков на том основании, что именно мальчикам в будущем придется искать хорошо оплачиваемую работу, для чего потребуются квалификация/специальность, полученная в учебном заведении. Такой гендерный дисбаланс был зафиксирован в Бангладеш на уровне начальной школы (Nath 2008) и в Индии, как в начальной, так и в средней школе (Ghosh и Rana 2011: 12; Sujatha и Rani 2011: 119). Сообщается о тенденции явного предпочтения, отдаваемого мальчикам, в Японии (ОЕСД 2011 а:128), в Пакистане (Aslam and Atherton 2011) и в Тайбэе (Liu 2012). Тем не менее, данная тенденция не является всеобщей. Опрос, проведенный Багдасаровой и Ивановым (2009: 134–136) в Киргизской Республике, показал, что 65,4 % девочек из выборки получают частное дополнительное обучение индивидуально или в небольших группах, а 67,9 % на подготовительных курсах. В Республике Корея Кимом и Ли (Kim and Lee) (2010) было также выявлено, что расходы на частное дополнительное обучение девочек выше. Изучение репетиторства на ступени среднего образования в Бангладеш (Hamid и др. 2009) не обнаружило никаких значительных гендерных различий, равно как и во Вьетнаме (Dang 2007).

В некоторых странах проявляются существенные расовые или этнические различия. Jelani and Tan (2012) изучили модели частного дополнительного обучения, получаемого учениками начальных школ в Пенанге (Малайзия). Они выяснили, что ученики китайской национальности, составляющие 38% населения, чаще посещают дополнительные платные занятия (46%). И, наоборот, среди малайцев, которые составляют 51 % населения, частное дополнительное обучение получали только 44 % обучающихся. Эти результаты перекликаются с исследованием, проведенным Маримуту и коллегами (Marimuthu et al. 1991) двумя десятилетиями раньше, когда неравенство было выражено еще более явно. Этнические различия наблюдаются также во Вьетнаме (Ha and Harpham

2005, Dang 2007, 2011 в) и в Шри-Ланке (Gunasekara 2009, Pallegedera 2011). Однако расовые и этнические различия могут включать в себя как экономические, так и культурные факторы.

УЧЕБНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Наиболее востребованными учебными дисциплинами в частном дополнительном обучении являются те, которые будут в наибольшей степени способствовать переходу с одной ступени образования на другую. Обычно это математика, родной и иностранные языки, например, английский. В Грузии Международный институт политики, планирования и управления образованием провел опрос обучающихся, пользующихся услугами частных преподавателей. Из них уроки по математике брали 48 %, по родному языку – 23%, по иностранным языкам – 78 % (ЕРРМ 2011:26). В таблице 2 указаны учебные предметы, по которым ученики 10-х классов Шри-Ланки получали частное дополнительное обучение перед сдачей экзаменов общего уровня (O-level), после которых они выбирали специализацию на углубленном уровне (A-Level). Аналогично, в таблице 3 указаны учебные дисциплины, по которым ученики старших классов средней школы получали частное дополнительное обучение в Казахстане, Киргизской Республике и Таджикистане перед вступительными экзаменами в университет.

Таблица 2

Учебные дисциплины, по которым ученики десятых классов получали частное дополнительное обучение, Шри-Ланка, 2009.

	Математика	Естественные науки	Английский язык	Сингальский язык	История	Эстетика
% студентов, получающих дополнительные платные уроки	91	73	68	18	13	11

Источник: Suraweera (2011:20)

Таблица 3

Учебные дисциплины, по которым ученики старших классов средней школы получали дополнительные платные уроки в Казахстане, Киргизской Республике и Таджикистане 2005/06 год (%)

Страна	Математика	Физика	История	Государственный язык (Родной язык)	Русский язык	Иностранный язык
Казахстан	33.5	17.9	18.0	8.9	6.1	7.9

Источник: Силова (Silova) (2009 а: 73)

Продолжение табл. 3

Киргизская республика	16.9	2.5	6.3	2.3	6.1	26.1
Таджикистан	12.4	2.5	5.1	8.5	11.1	24.1
	20.9	7.7	9.8	6.5	7.8	19.4

При частном дополнительном обучении, кроме повторения непосредственно школьного материала, могут использоваться различные методики обучения и дополнительные источники информации. Для привлечения клиентов, репетиторы/тьюторы имеют собственные методические разработки и содержание обучения. Они могут предложить обучение по индивидуальному учебному плану. Поскольку индивидуальное обучение обходится клиентам достаточно дорого, многие репетиторы/тьюторы предлагают обучение в небольших группах за меньшую почасовую оплату (но обычно с более высоким доходом за час для репетитора/тьютора). При коррекционном дополнительном платном обучении с отстающими (неуспевающими) учениками занятия проводятся в рамках школьной программы, но для разнообразия обучения используются дополнительные методические разработки. По результатам анкетирования, проведенного Министерством образования Японии в 2008 г., более 50 % учеников 3–9 классов заявили, что им нравятся посещать курсы «*juku*», так как они изучают материал, которого нет в школьной программе (Dawson 2010:18).

Такое частное дополнительное обучение может изменить последовательность преподавания учебных дисциплин в школе. Так, несмотря на то, что метафора «теневое» предполагает, что частное обучение следует за основным, некоторые репетиторы/тьюторы предлагают «опережающее обучение». Это стало распространенным явлением в Республике Корея, где некоторые «злодеи» занимаются с учениками во время каникул в течение двух месяцев перед началом учебного года и затем в течение года с опережением учебного плана (Lee et al 2004, Dawson 2010). Это создает трудности для школьных учителей, которые неожиданно выясняют, что отдельные обучающиеся уже изучили предлагаемый материал, в то время как другие еще нет.

В некоторых странах наряду с индивидуальным частным дополнительным обучением и обучением в малочисленных группах существуют совершенно иные формы, предлагаемые знаменитыми репетиторами-«звездами», собирающими целые лекционные аудитории и работающими с помощью видеозэкранов. Такое явление распространено в Гонконге, где компании рекламируют тьюторов по телевидению, в газетах, в рекламе, размещенной в общественном транспорте, и привлекают значительное количество обучающихся средней и старшей ступеней

общеобразовательной школы (Kwo and Bray 2011). Некоторые ученики просто посещают лекции и/или просматривают видеозаписи лекций, а другие «покупают» дополнительные пакеты, такие как индивидуальные встречи, с репетитором-«звездой» или общение с ним в Facebook, по электронной почте и прочее. В Шри-Ланке «лекционные дополнительные платные занятия» могут обслуживать до 1000 учеников одновременно. Паллегедера (Pallegedera 2011:7) отмечает, что обычно занятия проводятся по выходным, но иногда могут проводиться и в рабочие дни. Подобные занятия проводятся только в больших городах, и некоторым студентам из сельской местности приходится приезжать издалека.

Для других форм дистанционного платного обучения все чаще используется Интернет. Такое обучение можно проводить «вживую», используя Skype и другое программное обеспечение, либо оно может принимать форму уроков самообучения. По крайней мере, одна компания в КНР зарабатывает деньги, продавая пароли к наборам предварительно записанных уроков и упражнений, некоторые из которых можно использовать для определения собственного уровня знаний и для индивидуальной обратной связи. Платное online обучение не имеет географических границ: репетиторы/тьюторы и их клиенты могут находиться в одном городе или в разных странах и даже на разных континентах. Широкую рекламу получили индийские компании, которые обеспечивают частное дополнительное обучение ученикам в Англии и США (Blakely 2007, Ventura and Jang 2010). Существует большая вероятность дальнейшего распространения таких явлений. Tutor Vista Global является одной из самых заметных компаний и регулирует разницу в стоимости услуг на международных рынках. Вора и Девон (Vora and Dewan) (2009:140) объяснили, что обычно цены на частное дополнительное обучение в США составляли примерно 100 долларов за час индивидуальных занятий и 40 долларов за час платных занятий online. С предложениями от Tutor Vista студент, выбирая 2 часа в день и 5 дней в неделю, платил только 2,5 доллара США за час частного дополнительного обучения.

СТОИМОСТЬ УСЛУГ ЧАСТНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Стоимость теневого образования лучше рассматривать на двух уровнях: на индивидуальном/семейном и на государственном. Во всех изучаемых странах цены на частное дополнительное обучение значительно варьируются в зависимости от качества обучения, территориального расположения, размера группы обучающихся, помещения и других

факторов. В таблице 4 представлены оценочные показатели набора в группы частного дополнительного обучения и расходы на одного ребенка в сельской местности Индии и Пакистана. Как и следовало ожидать, доля детей, получающих частное дополнительное обучение в богатых семьях, оказалась выше, чем в бедных; кроме того, богатые семьи платили за ребенка больше, чем бедные. В Пакистане расходы на частное дополнительное обучение одного ребенка в месяц в среднем равнялись 3,4 долларов США. Это довольно значительная сумма, если учитывать, что прожиточный минимум 60 % населения Пакистана составляет менее двух долларов США в день. В Индии средние расходы на частное дополнительное обучение были ниже, но все равно составили около двух долларов США в месяц (Aslam and Atherton 2011).

Таблица 4

Доля детей в возрасте 3–16 лет, получающих частное дополнительное обучение, по квантилю доходов⁶ в сельской местности Индии (2007/08) и в Пакистане (2010)

Квантиль дохода	Доля детей, получающих частное дополнительное обучение (%)	Расходы на частное дополнительное обучение одного ребенка в месяц (в индийских/пакистанских рупиях)
Индия		
1=самые бедные	18.1	68.9
2	20.0	70.4
3	21.1	72.8
4	25.2	75.5
5 = самые богатые	31.8	90.2
Пакистан		
1 = самые бедные	5.5	287
2	9.6	233
3	14.0	241
4	19.9	292
5 = самые богатые	27.6	352

Источник: Aslam and Atherton (2011:7)

Чтобы дополнить эти цифры, были собраны данные результатов общенационального опроса в Индии о расходах на частное дополнительное обучение в зависимости от гендерной принадлежности. Средние расходы на мальчиков выше, чем на девочек почти на всех уровнях образования, как в городских, так и в сельских школах. Например, в 2007/08 учебном году расходы в городе на начальном уровне

⁶ Группы семей, распределяемые по доходам – прим. ред.

составили 328 рупий на мальчиков, и 286 рупий на девочек (Индия 2010 А: 281). На уровне средней школы цифры составили 730 и 547 рупий соответственно, и на высшей ступени – 1929 и 1631 рупий. Похоже, эти показатели отражают скорее тенденцию предпочтительного предоставления семьей частного дополнительного обучения мальчикам, а вовсе не его себестоимость. Данные об учениках, предоставивших сведения о расходах (за исключением тех, у кого не было таких расходов), показали значительно меньшую разницу (стр. А – 306).

Повсеместно опросы семей показали также разрыв в расходах в зависимости от этнической принадлежности. Национальное анкетирование в Малайзии в 2004/05 учебном году выявило, что китайские и индийские семьи тратят на частное дополнительное обучение больше, чем малайские или семьи местного/коренного населения, или другие группы населения (таблица 5). Данные включают только семьи с реальными расходами, т.е. они не включают семьи, в которых отсутствуют расходы на репетиторство. Поскольку более высокие показатели расходов были в китайских и индийских семьях, разница оказалась ещё более значительной, чем отражено в таблице 5.

Таблица 5

Расходы семей на частное дополнительное обучение в зависимости от этнической принадлежности, Малайзия 2004/05 уч. г.

Доля расходов на частное дополнительное обучение от ежемесячных общих расходов семьи (%)	Малайцы		Китайцы		Индусы		Местные жители		Другие		Всего	
	число ⁷	%	число	%	число	%	число	%	число	%	число	%
1–5	608	80.1	328	63.0	55	51.9	32	58.2	8	57.1	1,03	70.9
5–10	125	16.5	137	26.3	39	36.8	17	30.9	6	42.9	324	22.3
10–15	19	2.5	44	8.4	7	6.6	4	7.3	0	0.0	74	5.1
15–20	6	0.8	10	1.9	3	2.8	2	3.6	0	0.0	21	1.4
20–30	1	0.1	2	0.4	1	0.9	0	0	0	0.0	4	0.3
30–40	0	0.0	0	0.0	1	0.9	0	0	0	0.0	1	0.1
Всего	759	100	521	100	106	100	55	100	14	100	1455	100

Источник: Keayathulla (2012: 201-202).

Этническая принадлежность может частично совпадать с классовой принадлежностью. Возвращаясь к вопросу о социально-экономических группах, в таблице 6 приводятся статистические данные из Республики Кореи. Там также семьи с более высоким доходом активней пользуются

⁷ Число опрошенных семей – прим. ред.

услугами частного дополнительного обучения, что приводит к значительным семейным расходам. Если говорить о пропорциях, то в семьях с более высоким доходом даже обучающиеся старшей профильной школы пользуются услугами частного дополнительного обучения в большем объеме и с большими затратами. Оказалось, что за десять лет разрыв между семьями с высокими и низкими доходами увеличился (Вуун 2011).

Исследования во всех странах азиатского региона пролили свет на проблему баланса между семейными расходами на частное дополнительное обучение и расходами на другие статьи, связанные с образованием. В таблице 7 приводятся данные по обучению в средней школе в Бангладеш. На частное дополнительное обучение учеников государственных школ в среднем тратилось 41,9 % от общих семейных расходов на образование, а на учеников субсидированных негосударственных школ – 29,2 %.

Таблица 6

Доля расходов семей на «теневое образование» по группам их доходов и по уровням образования в Республике Корея, 2008 (%)

Позиция	Распределение по уровню доходов (ед.- вон)	Начальное образование	Среднее образование	Высшее образование	Высшее профессиональное образование
Доля участия (%)	Менее 1000000 вон	48.3	31.7	24.1	15.4
	1 000 000–2 000 000 вон	72.9	52.5	38.6	22.0
	2 000 000–3 000 000 вон	89.0	70.2	53.1	31.4
	3,000,000–4,000,000 вон	92.8	81.6	63.4	42.5
	5,000,000–6,000,000 вон	95.3	87.1	73.3	48.0
	6,000,000–7,000,000 вон	96.3	90.1	77.6	50.9
	7,000,000–8,000,000 вон	96.4	90.4	80.0	56.7
	Более 8,000,000 вон	96.4	93.2	82.5	59.8
Сумма расходов (ед.- 10 000 вон)	Менее 1,000,000 вон	6.4	6.0	5.0	2.0
	1,000,000–2,000,000 вон	12.5	11.7	10.0	3.6
	2,000,000–3,000,000 вон	19.3	18.4	16.2	6.4
	3,000,000–4,000,000 вон	25.0	26.2	23.9	10.6

Продолжение табл. 6

Сумма расходов (ед.-10 000 вон)	5,000,000–6,000,000 вон	30.3	32.1	32.1	13.2
	6,000,000–7,000,000 вон	34.2	37.7	38.8	16.5
	7,000,000–8,000,000 вон	37.9	43.1	44.3	22.6
	Более 8,000,000 вон	42.7	51.0	55.9	24.4

Таблица 7

Расходы семьи на обучение в средней школе, Бангладеш, 2005

Статьи расходов	Государственные школы		Негосударственные школы	
	Така ⁸	%	Така	%
Частное дополнительное обучение	4,700	41.9	2,210	29.2
Книги	796	7.1	686	9.0
Канцелярские товары	1,099	9.8	992	13.1
Электричество и керосин	461	4.1	709	9.4
Завтраки	804	7.2	751	9.9
Здравоохранение	591	5.3	471	6.2
Школьная форма	515	4.6	410	5.4
Транспорт	833	7.4	315	4.2
Другое	1,405	12.5	1,030	13.6
Всего	11,204	100.0	7,574	100.0

Примечание: Государственные средние школы полностью финансируются правительством. Негосударственные школы, по квалификации в данной таблице, не являются частными, так как они получают значительное финансирование от государства в форме заработной платы учителей и оплаты школьной инфраструктуры.

Источник: Campaign for Popular Education (Кампания за Общедоступное образование) (2007:51)

Исследования Паллегедара (Pallegedara) (2011:24) показали, что аналогичные расходы семей в Шри-Ланке со временем увеличились. Ссылаясь на результаты национальных опросов, автор отмечает, что в 1995/96 учебном году 23,3 % семей, имеющих детей школьного возраста, оплачивали частное дополнительное обучение, причем 14,8 % семей выделяли на эти цели 1–5 % от общих семейных расходов. В 2006/07 учебном году уже 64 % семей вкладывали средства в частное дополнительное обучение, и 24 % семей выделяли на эти цели 1–5 % от общих семейных расходов. Более того, доля расходов некоторых семей

⁸ Денежная единица Бангладеш – прим. ред.

была даже выше: у 2,7 % семей – от 5 % до 10 % от общих семейных расходов и 0.9 % семей выделяли более 10 %.

В качестве дополнения к этим цифрам в таблице 8 показаны расходы на частное дополнительное обучение на одного ребенка в год в трех странах Центральной Азии. Плата за частное дополнительное обучение индивидуально или в малочисленных группах, естественно, выше, чем плата за обучение на курсах в больших группах. Тем не менее, даже эти цифры важны. В Таджикистане, например, средняя плата за репетиторство только по одной учебной дисциплине составляла 1,98 % ВВП на человека (за большее количество дисциплин плата пропорционально возрастала).

Таблица 8

Ежегодная плата за частное дополнительное обучение за одного ученика. Казахстан, Киргизская республика, Таджикистан (ед. – доллар США)

Страна	Медианное (срединное) значение ⁹			Среднее значение		
	По одному предмету индивидуально или в малочисленной группе	По одному предмету в классах	В классах в % к ВВП на человека (ППС ¹⁰)	По одному предмету индивидуально или в малочисленной группе	По одному предмету в классах	В классах в % к ВВП на человека (ППС)
Казахстан	100.0	30.0	0.38	212.6	72.9	0.94
Киргизская республика	36.3	24.2	1.21	63.8	35.9	1.80
Таджикистан	31.3	6.3	0.44	76.4	28.1	1.98

Пользуясь этими данными о расходах семьи на ученика, можно вычислить сумму расходов в государственном масштабе. Заслуживают также внимания и данные по Республике Корея, хотя во многих других странах расходы также велики:

- *Грузия*: в 2011 г. расходы семей на частное дополнительное обучение в средней школе составили 120 млн. лари (48 млн. долларов США), что эквивалентно 34,2 % государственных расходов на общее среднее образование (ЕРРМ 20.29).

⁹ Мера средней тенденции для порядковых переменных. В статистике – величина признака, находящаяся в середине ранжированного ряда – прим. ред.

¹⁰ Паритет покупательной способности.

- *Гонконг*: в 2011 г. опрос провайдеров платных образовательных услуг, обслуживающих только обучающихся средних школ и только в рамках учебной программ¹¹, исключая обучающихся начальных классов¹², учеников, посещающих дополнительные платные занятия, а также обучающихся международных школ (Synovate Limited 2011), показал, что доходы этого рынка составили примерно 1984 млн. гонконгских долларов (255 млн. долларов США).

- *Индия*: Рана и др. (Rana et al.) (2005:1552) подсчитали, что стоимость частного дополнительного обучения учеников государственных начальных школ в Западной Бенгалии составляет 21,5 % от общей стоимости обучения ребенка. В национальном масштабе, в 2008 г. в результате исследования деятельности компаний, предлагающих дополнительную платную подготовку, выяснилось, что они заработали на этом рынке 6,4 млрд. долларов США, а предполагаемый ежегодный рост их доходов в последующие четыре года будет составлять 15 % (Vora and Dewan 2009:60). Обзор касался, в основном, крупных компаний – 14 «ключевых игроков». К их деятельности следует добавить работу огромного количества неофициальных и полуофициальных провайдеров частного дополнительного обучения. Далее приведены данные расходов на эти цели:

- *Япония*: В 2010 г. сообщалось, что в Японии семьи тратят около 924 млрд. йен (12 млрд. долларов США) (Dawson 2010:16).

- *Республика Корея*: В 2006 г. расходы на репетиторов/тьюторов составили 80% от государственных расходов на обучение учеников государственных начальных и средних школ (Kim and Lee 2010:261). С 1998 по 2009 годы наблюдалось ежегодное увеличение расходов на теневое образование, только в 2010 г. отмечено их небольшое сокращение (диаграмма 1): в 2010 году расходы на частное дополнительное обучение достигли 20,8 трлн. вон (17,3 млрд. долларов США).

- *Сингапур*: В 2008 г. семьи потратили на обучение в частных учебных центрах и на дому у репетиторов около 820 млн. сингапурских долларов (680 млн. долларов США), а за десять лет до этого – 470 млн. долларов (Basu 2010: D2).

¹¹ В учебных заведениях Гонконга используется множество иностранных учебных программ – прим. ред.

¹² Всего в средней школе Гонконга 12 лет обучения – прим. ред.

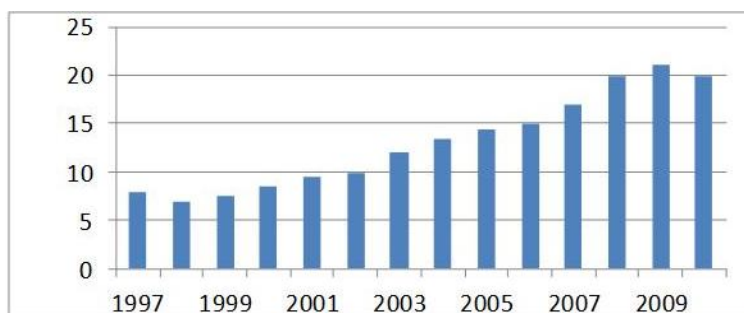


Диаграмма 1. Среднемесячные расходы семей на теневое образование, Республика Корея, 1997–2010 (ед. – трлн. вон)

Источники: Jang (2011:2), Korea National Statistical Office (Корейское национальное Статистическое Бюро) (2011:2).

Примечание: Цены на частное дополнительное обучение конвертировались из местных валют в доллар США по обменному валютному курсу на время сбора данных (2006). Из-за разнообразия данных и, наличия резко отличающихся показателей средних значений, использовались также и медианные вычисления для сравнения расходов на частное дополнительное обучение в этих странах.

Источник: Силова (Silova) (2009a:76–77).

Блок 4. Этика добросовестной работы, твердая вера и финансовая действительность во Вьетнаме

Дао Нгок Пхунг – 14-летняя девочка из отдаленной части Вьетнама. Она всего 4 фута и 11 дюймов ростом, тем не менее, у Пхунг невероятно сильная воля. Она так увлечена школьными занятиями, что ежедневно заводит будильник на 3 часа утра, встает тихо, чтобы не разбудить младших брата и сестру. Затем она готовит рис на завтрак и одновременно повторяет учебный материал. Мать детей умерла год назад, оставив семью с долгами на сумму 1.500 долларов США. Их отец, плотник Дао Ван Хиеп, не надеется на то, что дети получают образование, но он взял работу в городе, чтобы сократить долг. Поэтому в рабочие дни недели Пхунг выполняет всю работу по дому как мать-одиночка, хотя она всего лишь ученица 9 класса. Каждый день Пхунг будит брата и сестру, а затем после завтрака они все вместе идут в школу. Для Пхунг это 90 минутная поездка на велосипеде до школы и столько же обратно. Она приезжает в школу на 20 минут раньше, чтобы не опоздать.

Пхунг очень хочет поступить в университет и стать бухгалтером. Для девочки из деревни это почти неосуществимая мечта, но во всей Восточной Азии бедные часто компенсируют отсутствие у них денег этикой своей очень добросовестной работы и твердой верой в то, что образование может изменить их судьбу. Желание учиться – это наследие конфуцианства – 2500-летняя традиция уважения к учителям, стипендиям/наградам и системе заслуженных экзаменационных оценок. Это одна из причин того, что конфуцианские страны, такие, как КНР, Республика Корея и Вьетнам являются лидирующими в борьбе с бедностью.

Пхунг просит отца оплатить частные дополнительные уроки по математике и английскому языку. Он старается мягко объяснить ей, что плата 40 долларов в год для них невозможна. Пхунг не унывает, хотя отсутствие денег на частное дополнительное обучение, когда, кажется, что почти все получают его, является еще одним препятствием к осуществлению ее давней мечты.

СПРОС И ПРЕДЛОЖЕНИЕ

Эта глава начинается с описания основных драйверов – движущих сил спроса на дополнительные платные образовательные услуги. В ней уделяется особое внимание вопросам перехода на последующие уровни/ступени образования, культурным особенностям стран, различным факторам, связанным с внутренней работой школ, а также тенденции уменьшения количественного состава семьи и растущим благосостоянием населения. В главе рассматривается спектр предложений частного дополнительного обучения, при этом еще раз отмечается, что провайдеры могут предлагать совершенно разные услуги: от неофициальной работы частных преподавателей до деятельности крупных многонациональных компаний.

ДРАЙВЕРЫ СПРОСА

Основной движущей силой спроса на услуги частного дополнительного обучения является понимание того, что вложения в образование могут привести к хорошему результату при успешной сдаче экзаменов и поступлении в престижные профессиональные школы и университеты. Мало кто из родителей читал эмпирическую литературу о показателях эффективности вложений в частное дополнительное обучение (Barro and Lee 2010, Kara 2010, Son 2010). Однако у многих создается сильное, и в какой-то степени оправданное, впечатление, что чем дольше человек остается в системе образования, чем лучше качество получаемого образования, тем очевиднее перспективы более высоких зарплат на протяжении всей жизни и более высокого уровня жизни. Таким образом, семьи знают, что плохие/низкие оценки в школе и на экзаменах напрямую связаны с худшими возможностями занятости и с более низким уровнем жизни.

УРОВНИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Несмотря на то, что системы образования в странах Азии значительно развились в последние десятилетия, не во всех странах неполное среднее образование является всеобщим, а еще меньше таких стран, в которых обучающиеся получают полное среднее образование. Во время перехода с одной ступени общего образования на другой, администрация школ и местные органы управления образованием вынуждены принимать решения о том, кому разрешить учиться дальше, а кого отчислить. Родители, которые не хотят, чтобы их детей отчислили из школы, должны вкладывать деньги в частное дополнительное обучение, чтобы обеспечить им победу в этой конкурентной борьбе.

Сильная конкуренция может существовать именно в системах, которые предоставляют и неполное и полное среднее образование. В Сингапуре, например, функционирует высоко стратифицированная система среднего образования (Сингапур 2011). После шести лет базового начального обучения, учеников делят на потоки, предоставляющие:

- интегрированную/единую программу (4–6 лет), которая объединяет программу средней школы и первых курсов колледжей без промежуточного экзамена;
- экспресс-программу средней школы (4 года);
- обычную (академическую) программу (5 лет);
- обычную (техническую) программу – 4 года;
- допрофессиональную программу (1–4 года).

Результаты обучения на каждом потоке очень важны для будущей карьеры, и многие родители вкладывают деньги в частное дополнительное обучение уже на этом уровне, поскольку переводные экзамены в начальной школе являются основной детерминантой дальнейшего образовательного маршрута.

В других системах основным этапом выбывания из сферы образования является окончание старшей школы (полной средней). Некоторые системы испытывают большое напряжение на этой стадии, так как мест в образовательных учреждениях высшего и среднего профессионального образования мало и, следовательно, «ворота сужаются». Исследователи, как правило, полагают, что если «ворота» раскрыть шире, увеличив набор в учреждения высшего и среднего профессионального образования, то нагрузка на частное дополнительное обучение ослабеет. В некоторых системах это действительно так, но не во всех. Также трансформируется и вопрос, стоящий перед родителями: сначала стоит

вопрос, «идти ли дальше учиться?», а потом – «куда пойти учиться»? Если образовательные учреждения высшего и среднего профессионального образования и их программы подготовки будут различаться по качеству, то вероятность того, что спрос на частное дополнительное обучение в средней и старшей школе среди обучающихся, стремящихся попасть в более престижный вуз или техникум, останется высокой. Действительно, случай с Гонконгом наглядно это доказывает. В 1980 годах, когда местные образовательные учреждения высшего и среднего профессионального образования обеспечивали местами только 4 % выпускников общеобразовательных школ, большинство семей считали, что это образование недоступно. Двадцать лет спустя, эти же образовательные учреждения могли принять уже 60 % выпускников общеобразовательных школ, и родители увидели, что они не только доступны, но и существует реальная возможность поступить на то направление, которое наиболее интересно или перспективно, что в свою очередь опять же увеличило спрос на услуги теневого образования.

Подобные тенденции наблюдаются во всей Восточной Азии. В Японии снижение уровня рождаемости сделало высшее образование доступным практически для всех выпускников общеобразовательных школ, которые хотели бы продолжить свое обучение на высшей ступени; вместе с тем, количество старшеклассников, посещающих «juku», увеличилось с 44 % в 1985 году до 53 % в 2007 году (OECD 2011 a:112). На Тайване количество университетов и колледжей возросло со 105 в 1999 году до 162 в 2008 году, а число зарегистрированных гуманитарных и естественнонаучных групп дополнительного обучения увеличилось с 1844 до 9344 (Kuan 2011:343). Государственные реформы в Тайбэе (Китай) направлены на разрушение традиций узконаправленного и пассивного обучения путём обеспечения разнообразия учебных дисциплин и диверсификацию образования. Однако, вместо снижения спроса на услуги школ, практикующих методы механического запоминания, эти реформы упростили им возможность модификации. Поэтому, чтобы увеличить шансы на поступление в вуз, ученики теперь стараются найти репетиционные классы, как по дисциплинам из учебного плана школы, так и по дисциплинам, выходящим за рамки учебных планов (Liu 2012:47).

Более того, в некоторых странах родители отмечают, что инвестирование в частное дополнительное обучение в общеобразовательной школе может принести дивиденды в виде стипендии при обучении в профессиональной школе (Силова 2009 с:68). Таким образом, «плати сейчас, чтобы сэкономить потом», или наоборот, «экономь сейчас, но заплати потом» – для тех, кто не вкладывает в дополнительное платное

бучение, будучи школьником, и не получает стипендии, будучи студентом.

КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

Для того, чтобы объяснить, почему частное дополнительное обучение в одних странах мира пользуется большим спросом, чем в других, исследователи зачастую выносят на обсуждение несколько факторов. Влияние конфуцианства зачастую проявляется в Восточной и Юго-Восточной Азии (Kwok 2011, Huang 2004, Lei 2005, Dang 2008, Kuan 2011) и может распространяться до китайских эмигрантских сообществ в США и других странах (Блок 5). Несомненно, такие подходы имеют основания, хотя культура всегда служила связывающим звеном благодаря иным факторам, а в настоящее время все больше формируются под воздействием сил глобализации.

В других частях Азии культура сформирована постсоветским наследием. Частное дополнительное обучение существовало и в бывшем Советском Союзе (Hrynevych et al. 2006:305, Программа развития ООН – UNDP 2007: 64; Каликова и Рахимжанова (Kalikova and Rakhimzhanova 2009:93). Однако оно жёстко ограничивалось властями, которые стремились сохранить имидж социалистического идеала бесплатного и общедоступного образования. Как отмечала в своих исследованиях Силова (Silova) (2009 в:35), постсоветская эпоха принесла «новые социокультурные реалии новой демократии и рыночной экономики», которые требовали все большей поддержки со стороны частного дополнительного обучения. Учителя получили возможность использовать свой человеческий капитал – личные знания, которые можно было продавать точно так же, как и другие знания и умения.

Существуют и другие различия в культурах Южной Азии. Шри-Ланка, например, глубоко пронизана традициями частного дополнительного обучения, которые формировались в течение нескольких поколений. Детальное исследование этого феномена началось в 1980 годах (Pararajasingham 1980, на чьи работы ссылается de Silva 1994; Nemachandra 1982; Manchanayake and Nanayakkara 1986, цитируемые в работах Nanayakkara and Ranaweera 1994; de Silva 1991), но общественные комментарии датируются уже 1940-ми годами (Suraweera 2011; см. Блок 2). Таким образом, можно оспорить тезис о том, что репетиторство считается частью обычной повседневной жизни только современных детей. Репетиторство было таковым и для их родителей, а возможно, и для их дедушек и бабушек. Паллегедара (Pallegedara 2011: 16), используя эмпирические данные национального опроса семей, показала,

что в 1995/96 учебном году начальное частное дополнительное обучение рассматривалось как роскошь, но к 2006/07 уч. году оно считалось уже необходимостью.

Блок 5. Культура и решительные матери («тигрицы»)

Ами Чуа, китайская американка, стала международной знаменитостью после издания своей книги «Боевой гимн бесстрашной матери» в 2011 г. В своем откровенном повествовании она приписывает успешное обучение своих двух дочерей «китайскому родительскому воспитанию, строгому и требующему осуществления надежд на будущее». В нем она отмечает, хотя только частично, душевные и физические требования решительных родителей «тигров» к своим детям по воплощению высоких надежд и ожиданий.

В течение несколько месяцев после публикации книги стали появляться истории других решительных матерей-«тигриц», включая Розалинду Корлин из Гонконга. Она каждый день будила своих десятилетних близнецов в 5.30 утра, согласно расписанию их частного дополнительного обучения по академическим и неакадемическим предметам: уроки математики с математическим гением, получившим образование в Оксфорде; уроки плавания с бывшим тренером Сингапурской национальной команды пловцов; уроки игры в шахматы с тренером национальной финской шахматной лиги; занятия по французскому английскому и китайскому языкам (газета South China Morning Post, 21 января 2011).

Такая высокая родительская требовательность отражает конкурентную природу образовательного процесса и глубоко укоренившуюся обеспокоенность родителей образованием детей. Частные преподаватели – это те лица, которые получают выгоду, превращая амбиции решительных родителей в постоянный источник своих доходов.

КАЧЕСТВО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Еще одной основной движущей силой частного дополнительного обучения является ощущение неэффективности общего образования. В таблице 9 приводятся ответы 2378 десятиклассников из Шри-Ланки на вопрос о причине их обращения к услугам репетиторов/тьюторов. Более половины (53 %) заявили, что они не получают достаточную подготовку в школе и изучают не всё, что положено по программе; 50 % указали, что они испытывают трудности в понимании изучаемого в школе материала.

Подобная тенденция наблюдается во всей Южной Азии. Как сообщили Хамид (Hamid) и его соавторы, один студент из Бангладеш особенно убедительно описал эту ситуацию (2009:298): «Частное дополнительное обучение необходимо из-за плохого преподавания английского

языка в школе. Если бы его преподавали как надо, то не было бы потребности в частных уроках». В некоторых случаях это объясняется не только плохим качеством обучения, но и его полным отсутствием. В Западной Бенгалии (Индия) исследователь Сен (Sen 2010) отмечает, что учителя часто не идут работать в школу, так как не видят перспектив такого вида деятельности (см. также Chakraborty 2003). Вероятнее всего, такие учителя будут заниматься репетиторством, так как существует прямая связь между трудом и доходом. Когда общеобразовательные школы не готовы давать даже трудолюбивым и талантливым ученикам возможность изучать необходимый объем материала, родители оплачивают частное дополнительное обучение не только для того, чтобы их дети могли достичь высокого уровня знаний, но и для того, чтобы они усвоили базовые навыки/умения и понятия.

Таблица 9

Соотношение мотиваций востребованности частного дополнительного обучения, Шри-Ланка, 2009

№ п/п	Мотивации	%
1	Возможность обсуждения экзаменационных вопросов и ответов на дополнительных занятиях	68
2	Недостаточность упражнений/занятий в школе	53
3	Сокращенное преподавание в школе материалов, значащихся в учебном плане	53
4	Трудности в усвоении изучаемого в школе материала	50
5	На дополнительных платных занятиях объясняют, как нужно отвечать на вопросы	29
6	Выполнение заданий по пропущенным в школе урокам	23
7	По настоянию родителей	10
8	Желание хорошо провести время на частных дополнительных занятиях	7
9	Боязнь попасть в немилость к школьному учителю, если он/она проводит дополнительные платные занятия	6
10	Желание выглядеть не хуже одноклассников, посещающих дополнительные платные занятия	3

Обратимся к другому региону. В некоторых частях бывшего Советского Союза отмечается неудовлетворенность обучающихся качеством получаемого общего образования. В Азербайджане Silova и Kazimzade (2006) провели опрос 1019 учеников средней школы и 913 первокурсников университетов и выяснили, что 52,7 % и 59,5 % соответственно полагают, что частное дополнительное обучение является «единственным способом получить качественное общее образование» (стр. 127).

Параллельное исследование в Грузии провели Матиашвили и Кутателадзе (Matiashvili и Kutateladze 2006), опросив 500 учеников средней школы. Так, 48 % из них согласились, что «основной причиной их обращения к услугам частного дополнительного обучения явилось низкое качество преподавания в школе», 41 % учеников заявили, что занимаются с репетиторами потому, что школьные учителя не объясняют тщательно суть вопросов (стр. 202–203). Эти ответы соответствовали результатам исследования, проведенного в Грузии в 2011 г. (EPPM 2011: 28). В Армении при проведении опроса только 11,9 % выпускников средней школы ответили, что «школьных знаний вполне достаточно» для поступления в вузы (UNDP 2007:45).

В некоторых странах проблемой является большая наполняемость классов. Даже в богатых регионах Азии наполняемость классов обычно составляет 40 учеников, а в бедных регионах еще больше. В то время как последствия наполняемости класса для учебного процесса являются предметом дискуссий (см. например, Woessmann and West 2006, Blatchford et al. 2011), родители обычно считают классы с меньшей наполняемостью более привлекательными. Такие классы позволяют учителям использовать активные методы обучения, давая ученикам возможность задавать вопросы и получать ответы. Если классы в общеобразовательной школе останутся переполненными, то родители могут решить, что частное дополнительное обучение является единственным способом обеспечить индивидуальный подход к обучению. Однако и в частных платных центрах есть классы с высокой наполняемостью, в которых ведут занятия мастера-тьюторы (в Шри-Ланке) и тьюторы-«звезды» (в Гонконге). Обычно в этих классах обучаются более 100 учеников одновременно. Следовательно, многое зависит от восприятия того, от кого и что можно получить и при каких обстоятельствах. В некоторых регионах наполняемость классов связана с двухсменными занятиями в школах, когда одна группа учеников посещает занятия утром, а другая – днем. Двухсменные школы распространены в Бангладеш, Камбодже и Индии. Даже ответственные учителя сталкиваются с трудностями выполнения учебного плана в полном объеме в таких классах, и родители могут почувствовать необходимость в частном дополнительном обучении, чтобы заполнить этот пробел (Bray 2008:48). Во Вьетнаме проблема частного дополнительного обучения косвенно признается правительством, которое официально запрещает учителям давать дополнительное платные уроки ученикам, которые учатся целый день (Dang 2011 a), но в действительности мирится с этой проблемой, когда дело касается учеников двухсменных школ. Исследователи Ко и Синг (Ko and Xing 2009:23) отмечают, что во Вьетнаме дети в школах

с низким качеством обучения чаще посещают дополнительные платные занятия. Ха и Харфам (Ha и Harpham 2005) очень хорошо обозначили проблемы, возникающие в результате попыток соединения двухсменного обучения с выполнением учебного плана в полном объеме. Решение правительства об отмене двухсменного обучения в школе на Мальдивах в 2009 г. было частично обусловлено желанием сократить масштабы частного дополнительного обучения (Sheryn 2011: 79–80).

В большинстве регионов Азии количественный состав семей сокращается. Дэ Кастро и Дэ Гузман (De Castro и de Guzman 2010:49) отмечают, что на Филиппинах объем теневого образования обратно пропорционален размеру семьи, т. е. дети, у которых меньше братьев и сестер получают частное дополнительное обучение в большем объеме, чем дети из многодетных семей. В таблице 10 представлены данные опроса, исследующего причины «подогрева» интереса к посещению «juku», проведенного среди 40883 родителей. Более 1/3 родителей (38,6 %) заявили, что причиной всплеска интереса послужило увеличение количества однодетных семей. Родители концентрируют свои ресурсы на единственном ребенке и считают, что имея одного ребенка, они не могут позволить себе совершать ошибки. Данг и Роджерс (Dang and Rogers 2009) выявили, что уменьшение количественного состава семьи послужило фактором роста спроса на частное дополнительное обучение во Вьетнаме. Их наблюдения подтверждает исследователь Лиу (Liu 2012: 47), ссылаясь на аналогичную ситуацию в Тайбэе.

Коли и др. (Kohli et al.) (2011:36) отмечают «взлет» среднего класса в КНР, что означает резкое увеличение его численности (см. также Yuan et al. 2011). Количественный состав семьи в КНР был ограничен законом, а количественный состав семьи в Индии уменьшился по мере роста среднего класса. В конце первого десятилетия 21 века в Индии, в соответствии с мировыми стандартами, существовала небольшая прослойка среднего класса; но Коли и коллеги (Kohli et al.) констатируют, что (стр. 36) «если рост экономики продолжится, то за 15 лет 70 % населения станет средним классом». Когда это произойдет, ресурсы семьи совпадут с желанием иметь мало детей и озабоченностью, как остаться на гребне волны в условиях глобальной экономики. Всё это может способствовать усилению тенденции распространения теневого образования.

СПЕКТР ПРЕДЛОЖЕНИЙ

Частное дополнительное обучение предоставляется различными провайдерами: от соседей, студентов старших курсов университетов и членов семьи до школьных учителей, транснациональной франшизой

и интернет – компаниями. Частично, благодаря низким требованиям к качеству предоставляемых услуг и уровню квалификации частных репетиторов/тьюторов, частное дополнительное обучение превратилось в индустрию самозанятости. В Республике Корея с 2001 по 2006 годы численность репетиторов/тьюторов ежегодно увеличивалась примерно на 7,1 %, и к 2009 году этот сектор стал крупнейшим работодателем для выпускников факультетов гуманитарных и общественных наук (Kim and Park 2012).

Во многих странах для школьных учителей, пополняющих свои доходы репетиторством, эта ниша является скорее необходимостью, по крайней мере, так это воспринимают сами учителя, заработная плата которых зачастую не достигает прожиточного минимума. Подобная ситуация наблюдалась в Камбодже (Dawson 2009: 64), Грузии (ЕРРМ 2011:27), Казахстане (Kalikova and Rakhimzhanova 2009:112), Лаосской Народно-Демократической республике (Benveniste et al. 2008:105) и в Таджикистане (Kodirov and Amonov 2009:159).

В Шри-Ланке месячная заработная плата дипломированного учителя в государственной школе составляла 12000–15000 рупий (108–135 долларов США), но за счет дополнительных платных занятий учитель может зарабатывать до 1100 рупий за час. Как отметил один из учителей: «То, что я получаю за месяц работы от государства, я могу заработать за 3–4 дня репетиторства» (Samath 2007). Необходимость брать дополнительную работу сокращает время на обучение учеников, подготовку и планирование уроков, а также на профессиональное развитие.

Таблица 10

Факторы увеличения посещения курсов «juki», Япония (данные опроса родителей)

Факторы	%
Низкая эффективность обучения детей в одной общеобразовательной школе	66.5
Общественное мнение, делающее акцент на академических/учебных достижениях	59.9
Наличие возможности оплатить дополнительное обучение единственного в семье ребенка	38.6
Диверсификация/разнообразие услуг в секторе частного образования	14.5

Что касается коммерческих подходов, модель действия франшизы дополнительного образования существует в нескольких странах. Программа Кумон (Kumon), например, по мнению ее создателей, «самая большая внеклассная программа в мире по математике и чтению» (Kumon 2012). Ее головной офис находится в Японии и действует она в 46 странах, включая КНР, Индию, Индонезию, Республику Корея,

Малайзию, Филиппины, Сингапур, Шри-Ланку, Таиланд и Вьетнам. Компания Kip McGrath, головной офис которой располагается в Австралии, в 2012 году имела зону действия франшизы в 20 странах, включая Индонезию и Сингапур (Kip McGrath 2012). Другие компании могут в основном работать внутри страны, но иметь филиалы во многих регионах. В Гонконге с 2005/06 до 2009/10 учебных годов количество таких однотипных фирм увеличилось с 38 до 106 (Modern Education Group 2011:93). Эти «торговые точки» – фирмы предоставляют 54 % услуг дополнительного латного обучения, а свыше половины этих услуг обеспечивают шесть компаний, одна из которых в 2011 году внесена в список Фондовой Биржи Гонконга. В Индии компания «Everonn» входит в список Фондовой Биржи Бомбея. В 2011 году её услугами воспользовались 8 млн. учеников через 10100 обучающих центров (Everonn 2012). В КНР компания Xueda, учрежденная в 2004 году, была зарегистрирована на Фондовой Бирже Нью-Йорка в 2010 г., а уже в следующем году в компании действовали 273 учебных центра, в которых работали 11300 учителей в 28 из 34-х провинций и муниципалитетов¹³ (Xueda 2012). Кроме предоставления частного дополнительного обучения эти компании осуществляют руководство государственными образовательными учреждениями. Например, Weason College в Гонконге предоставляет частное дополнительное обучение в основном ученикам средних школ, хотя колледж также действует и как образовательное учреждение с полной рабочей неделей. В Индии в компании «Educomp» работают 800 дошкольных образовательных организаций и 56 начальных и средних школ, не считая услуг частного дополнительного обучения учебным дисциплинам и подготовке в сфере информационных технологий.

На диаграмме 2 показаны различные формы теневого образования в Республике Корея на начальной, младшей и старшей ступенях общеобразовательной школы. В этой стране учителям запрещено давать дополнительные платные уроки своим ученикам и поэтому доминируют коммерческие услуги. В целом, почти половина корейских студентов посещают школы, деятельность которых сконцентрирована, главным образом, на механическом запоминании и подготовке к экзаменам: 10 % учеников получают индивидуальное обучение, 12 % обучаются в группах, 19 % занимаются заочно и 4 % учатся через Интернет (Yuin 2011:6–7). Один известный тьютор Woo Hyeong-cheol зарабатывал в среднем 3,9 млн. долларов США в год, оказывая дополнительные платные услуги по математике, предлагая платные занятия на базе online технологий 50000 ученикам; а Rose Lee, «королева английского языка»,

¹³ 34-й пров. КНР считает Тайвань – прим. ред.

как сообщается, имела средний доход 6,8 млн. долларов США в год, зарабатывая online уроками (Herskovitz and Kim 2009).

В какой-то мере предложение не является только откликом на спрос – предложение само создает спрос. По мере роста численности провайдеров и обучающихся, зачисленных на дополнительные платные курсы, выпускникам общеобразовательных школ все труднее становится уяснить все экзаменационные тонкости и уловки, которыми овладели одноклассники, занимающиеся с репетиторами/тьюторами. Ученики, которые в иной ситуации не воспользовались бы услугами частного дополнительного обучения, в настоящее время делают это, чтобы не проиграть в конкурентной борьбе. В КНР, Республике Корея, Таиланде компании усиливают тревогу родителей и учеников с помощью агрессивной рекламы в газетах, в общественном транспорте, на рекламных щитах. Подобный прессинг оказывают менее крупные операторы, предлагая свои услуги, и учителя, предоставляя частное дополнительное обучение своим ученикам.

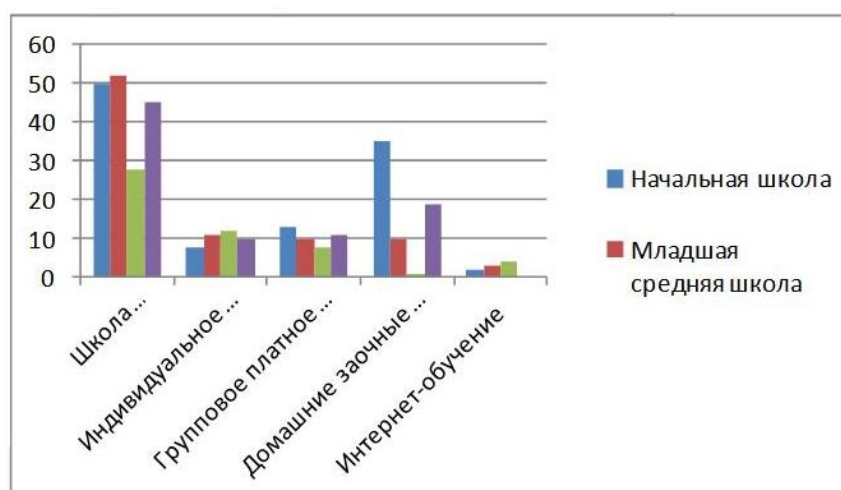


Диаграмма 2. Различные формы теневого образования в Республике Корея, 2010 (%)

Источник: Статистическое бюро, Корея (Korea Statistical Office) (Byun 2011:26).

ВЛИЯНИЕ ТЕНЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Влияние теневого образования может быть очень разносторонним: от достижения более высоких академических/учебных результатов и формирования у обучающихся более прочных навыков и умений, что может повысить, в том числе, и эффективность самой системы образования, до усиления неравенства в обществе и подрыва идеи социального

единства. Все эти возможные формы влияния заслуживают отдельного изучения.

АКАДЕМИЧЕСКИЕ ДОСТИЖЕНИЯ

Многие полагают, что теневое образование оказывает позитивное влияние на академические успехи, предъявляя в качестве доказательства истинности такого суждения тот факт, что в противном случае родители не вкладывали бы в него столько денег. Однако это предположение не всегда верно. Многое зависит как от качества частного дополнительного обучения, так и от способностей и мотивации обучающихся. Некоторые репетиторы/тьюторы обладают великолепными умениями и навыками, но они работают с немотивированными или неспособными к обучению детьми. И наоборот, некоторые ученики мотивированы и талантливы, но их репетиторам/тьюторам не хватает знаний по преподаваемому предмету или педагогического мастерства. Иногда родители продолжают вкладывать средства в частное дополнительное обучение, даже если прогресс малозаметен. При отсутствии прогресса репетиторы обычно винят учеников, но не себя, и родители зачастую соглашаются с этим и продолжают оплачивать обучение. Мотивацией для некоторых учеников может стать тот факт, что их одноклассники тоже занимаются дополнительно.

Исследование этой проблемы затруднено наличием большого количества форм частного дополнительного обучения и широким набором совпадающих переменных величин, которые также приводят к успехам в обучении. Тем не менее, есть несколько исследований, и их можно обобщить.

Первые два исследования проведены в Бангладеш (Nath 2008: 65) с использованием данных национального опроса 1998 г. Опрос показал, что 49,6 % обучающихся в возрасте 11–12 лет, получавших частное дополнительное обучение в начальной школе, продемонстрировали уровень знаний, соответствующий базовому, и только 27,5 % учеников, не занимавшихся дополнительно, смогли овладеть материалом на этом уровне. Результаты опроса 228 учеников десятых классов восьми сельских школ, проведенного Хамид и др. (Hamid et al. 2009:293) показали, что обучающиеся, посещавшие дополнительные платные уроки, имели в два раза больше шансов быть зачисленными в старшие классы, чем их сверстники. Однако эти исследования указывают на взаимосвязь, но не на причину. Так, не совсем понятно, достигли ли ученики более высокого уровня именно благодаря дополнительному платному обучению или,

может быть, они сами решили стать успевающими, и преуспели бы в любом случае.

С этой точки зрения, исследования достижений по математике у 10013 девятиклассников в Тайбэе, проведенные Куан (Kuan 2011), кажутся более полезными. Он провел оценку данных двух групп обучающихся, что позволило ему сопоставить социально-экономический статус, способности реципиентов и их отношение к учебе. Исследователь выяснил, что ученики, посещавшие дополнительные платные занятия, были, в основном, старательными, хорошо успевающими по всем предметам и принадлежали к высоким социальным слоям населения. Как можно было предположить, Куан обнаружил, что у мотивированных учеников достижения оказались выше, но, тем не менее, в обеих группах успехи были незначительными (стр. 362). Слабым звеном проведенного исследования является то, что все формы частного дополнительного обучения, как индивидуальные уроки, так и занятия большими классами, объединяются в одну переменную. Представленные исследователем данные ограничивались только одним семестром в 9-х классах, без учета долгосрочного воздействия или влияния на другие ступени обучения (стр. 353). В исследовании не показаны также различия в зависимости от степени интенсивности обучения.

В аналогичном исследовании, проведенном Лиу (Liu 2012) в Тайбэе, частично использовалась та же база данных. Были проанализированы результаты опроса 13978 учеников седьмых классов с указанием количества часов частного дополнительного обучения в неделю. После анализа других данных, было отмечено значительное положительное влияние репетиторства на аналитические способности школьников, в том числе на способность к проведению математических вычислений. Однако, по мере увеличения продолжительности дополнительных занятий, их положительное влияние снижалось. Стоит отметить, что у Лиу отсутствует информация о воздействии различных форм частного дополнительного обучения на обучающихся.

В других данных, полученных из Республики Корея (Sohn et al. (2010). 26–27), подведен итог 11 исследований, с использованием значительного количества переменных величин. Из шести работ, в которых изучались взаимозависимость расходов и академической успеваемости, в пяти отмечено их положительное соотношение. Однако, по меньшей мере, в одном случае эта зависимость исчезала, как только добавлялись данные о социальном происхождении ученика. В ряде работ видны изменения в зависимости от учебных дисциплин и от ступеней/классов обучения. Далее исследователи демонстрируют результаты собственного наблюдения, включающего данные о продолжительности частного

дополнительного обучения каждого ученика. Они выявили положительную корреляцию, предупреждая, что их результаты основаны на суммировании/приобщении данных по всем формам частного дополнительного обучения.

В Республике Корея Бьун (Byun) (2011) также провел аналогичное исследование. Он использовал показатель предрасположенности, подходящий для сравнения влияния частного дополнительного обучения на академическую успеваемость по математике в группе учеников младшей ступени средней школы в общенациональном масштабе. Он пришел к выводу, что обучение на основе механического запоминания, направленное, прежде всего, на подготовку к тестированию, слабо влияет на академические достижения. Однако другие формы обучения (такие как индивидуальное обучение через Интернет) по своим результатам различаются незначительно. В какой-то мере это согласуется с исследованиями Канг (Kang)(2009), который, при изучении результатов опроса 1752 учеников, проведенного в рамках панельного¹⁴ продольного исследования¹⁵ образования и занятости в Корее, выявил положительное, но слабое воздействие инвестирования в частное дополнительное обучение. Однако Бьун (Byun) признает (стр. 21), что его исследование сфокусировано только на вариативности форм частного дополнительного обучения и не учитывает его качество.

Другие исследования по этой теме:

- *КНР.* Zhang (2011) проводила исследование в 25 школах в Цзинани, провинции Шаньдун, изучая взаимосвязь между дополнительным платным обучением и результатами переводных экзаменов в среднюю школу. Она обнаружила положительную корреляцию между дополнительным платным обучением и достижениями слабоуспевающих городских учеников при отрицательной корреляции для неуспевающих сельских школьников.

- *Грузия.* Национальный экзаменационный центр исследовал влияние дополнительного платного обучения на количество баллов, набранных при сдаче государственного экзаменационного психометрического теста на выявление способностей. При контрольном тестировании в 2008 г. ученикам 12-х классов, выполнявшим этот стандартизированный тест, задали вопрос: получали ли они (группа 1), хотели бы получать (группа 2) или не хотели бы получать (группа 3) дополнительные платные уроки в тестируемых областях знаний. Вторично опрос этих же учеников был проведен уже после основного тестирования в 2009 г.

¹⁴ Предполагает опрос одной и той же выборки через регулярные интервалы (прим. ред.).

¹⁵ Исследование, которое вовлекает повторные наблюдения за теми же самыми пунктами за длительные периоды времени (прим. ред.).

Исследователи выявили, что группа 3 сдала тест более успешно, чем группы 2 и 1. Это предполагает незначительную взаимосвязь между дополнительным платным обучением и достижениями в получении более высоких баллов при психометрическом тестировании—(Bakhutashvili 2011). Эти результаты можно объяснить спецификой той области, которая подвергается оценке при психологическом тесте, которая требует многолетней подготовки по различным предметам, зависит от жизненного опыта и не может быть усовершенствована за короткий период времени.

- *Индия.* Аслам и Атертон (Aslam and Atherton 2011) проанализировали данные опроса (SchoolTells) в штатах Уттар Прадеш и Бихар в 2007/08 уч. году. Анкетирование 4000 учеников 2-х и 4-х классов в 160 сельских начальных школах показало, что обучающиеся государственных школ, получившие частное дополнительное обучение, достигли более высоких результатов по математике и чтению, чем даже ученики частных школ.

- *Япония.* В 2009 г. Организация Экономического Сотрудничества и Развития (2011 a:129) отмечала положительную взаимозависимость между баллами тестирования и расходами на внешкольные уроки по оценке PISA. Доля правильных ответов увеличилась на 25 %, а расходы на частное дополнительное обучение возросли с менее чем 2000 до 9000 йен в месяц.

- *Малайзия.* В опросе, проведенном Тап (2011) о влиянии частного дополнительного обучения в начальной школе на академические достижения, приняли участие 1600 учеников 7-х классов из восьми школ Селангора и Куала-Лумпура. Исследование показало (стр. 81), что положительный эффект дали три года дополнительного обучения до 6-го класса, а занятия с репетиторами на более ранних ступенях приносили слабые результаты.

- *Непал.* Исследования Тара (2011:111) о зависимости между дополнительным платным обучением и баллами, набранными при сдаче экзаменов на получение школьного аттестата, в которых приняли участие 22500 учеников десятых классов, показали, что доля учеников государственных школ, получивших высокие баллы, на 1,74 % выше, чем доля учеников, посещавших дополнительные уроки. Однако, среди учеников частных школ значительной разницы не замечено.

- *Пакистан.* Аслам и Атертон (Aslam and Atherton 2011) провели анализ данных Ежегодного статистического отчета по образованию (ASER-Пакистан 2011), полученных при опросе обучающихся начальных школ из 19006 сельских семей (2011). Выяснилось, что частное

дополнительное обучение полезно детям, как из бедных, так и из богатых семей. Это в значительной мере отразилось на результатах в чтении, и менее значительно на результатах в математике.

- *Сингапур.* Cheo и Quach (2005) провели исследование академических достижений 429 учеников 8-х «экспресс»-классов трех лучших средних школ. Они выяснили, что, несмотря на то, что частное дополнительное обучение может положительно влиять на усвоение учебной дисциплины, сокращение времени на изучение других дисциплин может привести к снижению академических успехов в целом. Они пришли к выводу (стр. 280–281), что общеизвестная мудрость «чем больше, тем лучше» в рамках репетиторства/тьюторства не соответствует действительности и быстро приводит к снижению отдачи при «сверхвложениях в ребенка».

- *Шри-Ланка.* На старшей ступени среднего образования ученики имеют тенденцию пренебрегать школьными занятиями, чтобы сосредоточиться на «зубрежке» к экзаменам в центрах частного дополнительного обучения. Исследователь Гунасекара (Gunasekara 2009) изучает некоторые последствия этого явления и отмечает (стр. 56), что «частное дополнительное обучение способствует достижению потенциально успеха на экзаменах в большей степени, чем школьное образование», а это, как следствие, подрывает доверие к школьному образованию.

- *Вьетнам.* Исследователь Данг (Dang 2007) проанализировал данные Национального семейного опроса 1997/08 учебного года. Он отмечает положительную взаимосвязь между дополнительным платным обучением и академическими достижениями, но обращает внимание на то, что «на младшем уровне средней школы влияние частного дополнительного обучения намного сильнее, чем в начальной школе, за исключением неуспевающих учеников» (стр. 696). Ха и Харфам (Ha and Harpham 2005:631) провели анализ данных, полученных при опросе 1000 восьмилетних детей, произвольно выбранных из 4716 семей в 2002 г. На основе данных по региону они выяснили, что ни благосостояние семей, ни этническая принадлежность, ни иные факторы, в том числе посещение детьми дополнительных уроков, не связаны с успехами в письме и арифметике. Однако среди детей, посещавших дополнительные занятия, было в два раза больше тех, кто умел хорошо читать, чем среди детей, не занимавшихся дополнительно. Ле и Баулч (Le and Vaulch 2011) провели аналогичное исследование среди детей в возрасте 8 и 15 лет и не обнаружили значительной зависимости между дополнительным платным обучением и успехами в школе.

В итоге, литература по теме исследования предоставляет разнородные данные о влиянии дополнительного платного обучения

на академическую успеваемость. Многое зависит от ступени обучения и от специфических национальных и местных особенностей. Большое количество статистических данных позволяет прийти к статистическому моделированию, хотя эти данные не всегда позволяют сделать выводы о последствиях различных форм дополнительных занятий и их интенсивности. Репетиторство/тьюторство, осуществляемое учителем в школе с многочисленными группами детей, за которых они уже и так несут ответственность, да еще возможно и в тех же классных комнатах, очень сильно отличается от индивидуального дополнительного обучения, которое предоставляют высокооплачиваемые профессионалы в специально оборудованных центрах. Дальнейшие отличия и отклонения возникают с большими классами, в которых преподают тьюторы-«звезды», включая Интернет обучение; кроме того, работа с учениками младшей ступени начальной школы может сильно отличаться от занятий с учениками старших классов средней школы.

Однако какие бы аргументы ни приводились в исследованиях, большинство родителей считает, что частное дополнительное обучение это нечто совсем иное, чем школьное. Даже когда успехи в обучении разочаровывают, родители могут попытаться активнее взаимодействовать с теми же репетиторами, либо найти других. Для многих семей вопрос заключается не в том, что за дополнительное обучение нужно платить, а в том, как купить такие дополнительные услуги, которые лучше всего отвечали бы потребностям и темпераменту их детей (Блок 6).

Конечно, есть достаточно доказательств, того, что дополнительные платные занятия действительно могут привести к значительным успехам в академической успеваемости, однако, это не всегда так.

РАЗНОСТОРОННЕЕ РАЗВИТИЕ И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ

Конечно, образование имеет более глобальное значение, и предполагает не только достижение академических успехов. Оно включает физическое развитие через занятия различными видами спорта; эстетическое развитие посредством музыки и прочих видов искусств; социальное развитие при взаимоотношении со сверстниками и другими членами общества на региональном, национальном и даже глобальном уровнях.

Определение теневого образования, данное в этом исследовании, исключает неакадемические программы, несмотря на то, что это направление теневого образования стремительно развивается, обеспечивая частное дополнительное обучение в спорте, музыке и даже в межличностных отношениях.

Суть и влияние этого направления заслуживают отдельного исследования, особенно, учитывая эволюционирующие требования при поступлении в университеты, когда экзаменационные баллы образуют лишь одну составляющую, учитываемую при зачислении. Между тем наблюдается, расширение академического частного дополнительного обучения за счет других областей. Специалистом из Гонконга (Liu 2010) была высказана следующая точка зрения:

«В прошлом цель образования заключалась в том, чтобы дать ученикам знания, позволяющие развить им свои таланты и уникальные качества личности. Была надежда, что они вырастут морально устойчивыми, ответственными, честными и выносливыми. Однако сейчас, кажется, что цели изменились и главное – получить хорошие результаты на экзаменах, игнорируя и пренебрегая разносторонним развитием личности. Я думаю, что эти перемены обусловлены тенденцией развития частного дополнительного обучения. Образование успешно превратили в товар. Современное общество приравнивает успех к хорошим результатам на экзаменах. Ученикам нужны навыки и умения, чтобы хорошо сдать экзамены, а не подлинное стремление к знаниям».

Блок 6. Сингапур: поиски подходящего репетитора

Трудности, с которыми сталкиваются родители при оценке качества частного дополнительного обучения, можно увидеть на примере Сингапура. Проблема номер 1 – отсутствие информации. Родителям при выборе репетиторов для своих детей приходится полагаться на слухи или на рекламу.

Но выбор может оказаться дорогостоящей авантюрой. Например, ученик средней школы Тан Синг Вай говорит, что он на себе испытал «неэффективность» частного дополнительного обучения. Последние два года в начальной школе он брал дополнительные уроки по математике в соседнем торгово-развлекательном комплексе. Образовательный центр, имеющий полдюжины филиалов в Сингапуре, разрекламировал впечатляющие баллы примерно двадцати своих учеников на постерах, размещенных в самых многолюдных местах торгово-развлекательного комплекса.

«Реклама убедила мою маму в том, что их услуги действительно качественные», – говорит Синг Вай. Однако в течение двух лет количество его баллов упорно не поднималось выше уровня В, на котором он находился до посещения занятий в Центре. Его репетитор только что получил диплом и занимался дополнительными платными уроками, подыскивая себе постоянную работу на полный рабочий день. Все это время счета на 200 сингапурских долларов (150 долларов США), которые его родители ежемесячно оплачивали за его занятия, постоянно росли. «К тому времени, когда мы поняли, что частное дополнительное обучение не помогает, выпускные экзамены в начальной школе (PSLE) были уже совсем близко,

и я просто не сумел их сдать», – говорит он.

Вполне понятно, что Синг Вай считает, что центры частного дополнительного обучения должны рекламировать успехи и достижения всех своих учеников, а не только наиболее успевающих. Сейчас подросток занимается в другом центре, и менее, чем за год его уровень знаний по математике быстро вырос с B_3 до A_1 .

Источник: Basu (2010).

Чаще всего в старших классах средней школы ученики полностью исключают занятия спортом, музыкой или живописью, у них почти не остается времени на общение друг с другом. Озабоченность общественности Шри-Ланки, сфокусированная на недостаточном внимании к духовной сфере обучающихся, находит отклик в других частях мира. В результате в 2010 г. несколько провинциальных администраций в Шри-Ланке запретили частное дополнительное обучение детей в возрасте 5–16 лет с 8 утра до 8 часов вечера по воскресеньям, а также ежемесячно по буддийским дням соблюдения религиозных обрядов, известным как *Роуа Дэйс* (Jajamanne 2010).

Что касается положительных моментов, то частное дополнительное обучение может помочь детям в развитии самооценки и чувства гордости за свои успехи. Слабоуспевающие ученики могут «догнать» своих одноклассников, а хорошо успевающие могут интенсивно развить знания и способности. Определенные формы дополнительного обучения способствуют всестороннему развитию, вырабатывают привычку учиться, подчеркивая значение обучения и самодисциплины. В Японии курсы «*juuki*» естественным образом отражают саму суть общества, в котором особо ценятся усердие и учение, являющиеся, в свою очередь, основными составляющими экономического успеха страны (Dierkes 2011). Аналогичные замечания можно сделать в отношении центров частного дополнительного обучения в Республике Корея («*The Economist*», журнал 2011), возможно, и в Сингапуре и Тайбэе.

С другой стороны, в некоторых странах озабоченность вызывает проблема коррупции. В одном отчете из Вьетнама (Vu et al. 2011:20) отмечалось, что учителя, дающие дополнительные платные уроки своим же ученикам, обычно на этих занятиях заранее растолковывают материал экзаменационных вопросов. Как отмечалось в докладе дополнительные платные уроки «коррумпируют аттестацию академических достижений учеников» (стр. 20). В КНР учителям запрещено давать дополнительные платные уроки ученикам, которых они обучают в школе. Но вместо этого, часто используется система обмена учениками, когда один учитель отправляет своих учеников на дополнительные занятия

к коллеге, а последний направляет к нему своих учеников. Ученики могут знать об этом и, таким образом, в самом начале жизненного пути от своих учителей, которые, возможно, стоят на втором месте после родителей в качестве образцов для подражания, они узнают о роли личных связей и произвольном толковании правил (Zhang 2012).

В других частях Азии существуют более глубокие этические нормы, и такие виды коррупции редко встречаются в Гонконге, Японии, Республике Корея, Сингапуре. Однако даже в этих государствах, родители и другие члены общества обеспокоены теми ценностями, которые рекламируются и поддерживаются дополнительным платным образованием. Например, в Гонконге одним из способов привлечения клиентов тьюторами-«звездами» является использование особого лексикона при общении в классе, который нравится подросткам, но считается недопустимым в школе. Тьюторы-«звезды» ведут вызывающий образ жизни. Ведущая англоязычная газета Гонконга «South China Morning Post» (2010: A10), отмечает, что тьюторы бравируют своим статусом миллионеров и следуют нормам молодежной культуры, в которой высокие экзаменационные баллы вызывают больше гордости, чем подлинные знания. Газета добавляет: «К сожалению, многие юноши считают их образцами для подражания, или, по крайней мере, восхищаются их способностью зарабатывать деньги. То, что следует считать недопустимым, становится приемлемым или даже необходимым в школьном обучении в Гонконге».

Такие настроения находят отклик в Бангкоке, Коломбо, Тайбэе и других частях региона, где встречается такое явление, как «звездные тьюторы».

ЭФФЕКТИВНОСТЬ И НЕЭФФЕКТИВНОСТЬ

Для многих людей, особенно занятых в сфере экономики, основным является принцип, согласно которому ресурсы, при достижении поставленных целей, следует использовать с максимальной эффективностью. Возникает вопрос: повышает или понижает экспансия теневого образования эффективность использования ресурсов.

В целом, следует признать, что основные образовательные системы сами по себе неэффективны в достижении своих целей. Школьные системы часто формируются скорее под воздействием исторических обстоятельств, экономических условий и социальных норм, а не в результате тщательного планирования. Эти нормативы, например, требуют, чтобы периоды учебной деятельности делились на семестры

и каникулы, чтобы специальные предметы были отделены друг от друга, и чтобы дети начинали обучение в школе в возрасте приблизительно 6 лет (хотя все чаще детей начинают обучать ещё в дошкольных образовательных учреждениях) и переходили из класса в класс на годичной основе. На протяжении десятилетий и столетий педагоги-реформаторы стремились изменить различные компоненты этих моделей (Rich 1975, Bishop 1989, Delors 1996, Hershok et al. 2007). Они добились некоторого успеха, хотя в целом, школьные системы продемонстрировали стабильную устойчивость (Psacharopoulos 1989, Benavot et al. 2006).

На первый взгляд, вполне допустимо, чтобы частное дополнительное обучение стало более эффективным, чем государственное школьное. Работая в условиях рынка, репетиторы/тьюторы ведут свой бизнес, который, как кажется, требует осторожного использования ресурсов и который обслуживает клиентов, желающих получить качественные услуги за свои деньги. Если менеджеры не занимаются этим, их бизнес, вероятно, прогорит. У некоторых крупных репетиторских/тьюторских компаний есть даже научно-исследовательские центры для определения ценовой шкалы получения прибыли от преподавания и обучения с помощью компьютерного программного обеспечения и других современных средств обучения. Более мелкие компании не в силах проводить такие исследования, но им все-таки приходится внимательно отслеживать эффективность своей деятельности, и даже репетиторы, работающие на себя на индивидуальной основе, вынуждены тщательно планировать свое время и другие аспекты работы.

Однако даже если можно предугадать внутреннюю экономическую эффективность этого бизнеса, эффективность в более широком смысле продемонстрировать достаточно сложно. Первая проблема, как это показано выше, заключается в том, что нельзя полагаться на то, что частное дополнительное обучение всегда приводит к высоким достижениям в учебе. Многие зависят как от мотивации обучающихся и их отношения к учебе, так и от мотивации, отношений и стилей преподавания самих репетиторов/тьюторов. Эмпирические данные не показывают последовательной позитивной корреляции между временем, потраченным на частное дополнительное обучение, и повышением успехов в учебе. Однако по ряду причин отсутствие устойчивости данного соотношения не всегда снижает спрос на репетиторство. Во-первых, мало кто из обучающихся изучает эмпирические данные и, следовательно, действует на основе собственных предположений и рекламы; во-вторых, обучающиеся заставляют достигать более высоких баллов в школе и верить

в реальность успеха; в-третьих, центры частного дополнительного обучения могут оказаться весьма сведущими в том, как приписывать себе успехи и избегать ответственности за неудачи. В этом случае, многие из них продолжают работать, несмотря на неудовлетворительные результаты с точки зрения элементарной перспективы отдачи при соотношении «вход–выход».

Вторая проблема, как отмечалось выше, заключается в том, что теневое образование обычно сосредотачивается на определенных узких направлениях. Если некоторые индивидуальные репетиторы и центры частного дополнительного обучения уделяют внимание развитию у обучающихся умений добывать знания, а также разностороннему развитию личности, то школы «зубрежки» в Японии, Республике Корея и Тайбэе сосредоточены, главным образом, на подготовке к сдаче экзаменов (Roesgaard 2006, Kim and Chang 2010, Liu 2012). В таблице 11 приведены данные, отражающие мнения 44 учителей математики, работающих в начальных школах города Тайбэй. Так, 82 % учителей подтверждают то, что школы «зубрежки» помогают ученикам в формировании и развитии навыков математических вычислений; 70 % считают, что эти школы облегчают выполнение домашних заданий, а 52 % учителей полагают, что такие школы оказывают негативное влияние на усвоение детьми математических знаний. Как поясняет один из опрошенных учителей (Huang 2004: 296), «некоторые ученики, посещавшие школы «зубрежки», изучали материал с опережением, и у них сложилось ложное впечатление о своих математических способностях; они стали менее внимательными и начали часто отвлекаться на уроках. Следовательно, они не могли эффективно работать в классе». Далее Huang подчеркивает, что «школы «зубрежки» делают акцент на «экономии путей достижения цели» и «эффективности», а потому сосредотачивают внимание исключительно на получении правильного ответа к задаче, а не на изучении системы математического знания. В результате дети часто не в силах решить задачи, которые кажутся им новыми, ибо при помощи натаскивания, тренировочных и практических заданий их учат решать задачи, автоматически применяя какую-либо формулу. Подобная практика механического запоминания может помочь в выполнении домашних заданий или семестровых тестов, которые требуют только развитого объема памяти, но способна негативно сказаться на столь важном для обучения системном, целостном восприятии предмета (стр. 296–297).

Таблица 11

*Мнения учителей о влиянии подготовительных курсов
на обучение детей математике, Тайбэй*

Результаты обучения	Положительное влияние	Отрицательное влияние	Нет влияния	Нет комментариев
Навыки вычисления	82	7	2	9
Выполнение домашних заданий по математике	70	5	-	25
Понимание математических понятий	16	52	9	23
Уверенность в себе при обучении математике	64	4	7	25

Источник: Huang (2004:295)

Многие учителя в Тайбэе и в других регионах жалуются на то, что обучение детей методом механического запоминания препятствует их личностному и социальному развитию, то есть, даже наличие достижений в одной области, может привести к потерям в других.

Тем не менее, в таблице 11 отмечены положительные точки зрения на все результаты обучения. Среди положительных аспектов (Huang 2004:297–298) отмечаются следующие:

- школьные учителя получают выгоду от контролируемого выполнения домашних заданий, которое обеспечивается подготовительными курсами, и могут экономить время на уроке;
- слабоуспевающие дети с помощью репетиторов/тьюторов получают возможность «догнать программу». Это приводит к уменьшению разрыва между учениками с разными/смешанными уровнями достижений, что дает возможность учителям использовать более однородный учебный план.

Несколько иная картина дополнительных аспектов корреляции между основным и теневым образованием представлена Назеер (Nazeer 2006) в исследовании качества стилей обучения девяти обучающихся на Мальдивах. Все они получали частное дополнительное обучение, и Назеер подчеркивает, что школьные учителя в основном использовали методы прямого объяснения, а репетиторы давали студентам возможность обсуждать понятия и идеи. На вопрос исследователя о том, что эти обучающиеся предпринимают в случае, если материал урока

оказался непонятым, они ответили, что обращаются за помощью к своим репетиторам, а не к учителям (стр. 159).

В подобных случаях, можно утверждать, что частное дополнительное обучение дополняет школьное за счет повышения общей эффективности. Учителя полагают, что у них нет времени, чтобы уделять индивидуальное внимание каждому ученику на 35-минутных уроках и в течение наполненного событиями школьного дня. Существование частного дополнительного обучения, в какой-то мере, позволяет учителям отказаться от той деятельности, которая едва ли является частью их профессиональных обязанностей и требует увеличения времени в целом на преподавание и обучение, что не является критерием эффективно работающей системы образования.

Более того, в некоторых случаях неэффективность школ возрастает, когда ученики чаще пользуются услугами репетиторов/тьюторов, которым они или их родители непосредственно платят деньги, а не школьных учителей, помощь которых, как кажется, бесплатна и всегда доступна. Это является частью скрытого учебного плана репетиторства и может привести к недооценке школьных систем. Более того, ученикам, которые занимаются в центрах частного дополнительного обучения много часов, не хватает энергии на обучение в школе днем. Ким (Kim 2007:7–8) вел записи о ежедневной деятельности некоторых молодых людей в Республике Корея. Эти молодые люди занимались до позднего вечера в центрах дополнительного обучения, и единственным способом сохранения сил для вечерних занятий был сон во время уроков в школе.

С точки зрения неэффективности школ еще более проблематична ситуация, при которой непосредственно школьные учителя занимаются репетиторством/тьюторством, экономя свои силы на основной работе. Особые проблемы могут возникнуть, когда учителя предоставляют частное дополнительное обучение своим же учениками. В некоторых странах, как учителя, так и родители, могут приводить доводы в пользу подобных отношений на том основании, что учителя знают и своих учеников, и какие именно разделы учебного плана они изучают. По словам одного из учителей из Бруней-Даруссалама (Waleed 2009):

«Мы, как учителя, не можем просто определить границу того, чему мы можем научить, особенно, когда родители сами обращаются к нам с просьбой уделить наше свободное время и силы, чтобы помочь их детям, нашим собственным ученикам, улучшить их достижения».

В других регионах учителя могут быть не столь компетентными и преданными своей работе. В Непале Jayachandran (2008:2) наблюдал, что: «... учителя иногда воздерживаются от изучения части материала

из учебного плана на уроках в школе для того, чтобы увеличить спрос на их дополнительные платные уроки. Учителя высказываются немногословно, но определенно: «Вам нужно знать X, Y и Z, чтобы сдать экзамен. Если вы хотите знать Z, приходите на дополнительные платные занятия».

Ссылаясь на опыт Камбоджи, Доусон (Dawson 2009) описывает такую практику как «уловки учителей». В подобных случаях система теневого образования приводит к неэффективности школьной системы. Дело здесь не только в том, что школьное время детей используется неэффективно. В данных обстоятельствах детей могут просто лишить других конструктивных возможностей использовать свое время, в том числе на досуг и отдых. Если в некоторых странах ученики, посещающие большое количество дополнительных платных занятий, устают и спят на уроках в школе, то в других странах они могут вовсе прекратить ходить в школу. Ссылаясь на Азербайджан, Силова и Казимзадзе (Silova и Kazimzade 2006:128) отмечают, что из многочисленных бесед с директорами школ, учителями и обучающимися выяснилось, что количество пропусков в школе увеличивается незадолго до конца учебного года, особенно на старшей ступени средней школы, когда ученики начинают пропускать уроки, чтобы посещать дополнительные занятия.

Некоторые ученики, добиваясь освобождения от школьных уроков, даже дают взятки своим учителям или школьным администраторам. Многие учителя и чиновники отделов образования приводили примеры пустующих классов в средних школах, когда ученики массово пропускали занятия, чтобы посещать дополнительные платные уроки. Подобное наблюдалось в старших классах средних школ Армении (UNDP 2007:45), Грузии (Matiasvili and Kutateladze 2006: 206) и Шри-Ланки (Gunasekara 2009:85; Suraweera 2011:22). В блоке 7 со ссылкой на Индию показано, что это явление имеет место и на начальной ступени обучения. В этом случае с негативными последствиями для обучения детей младшего школьного возраста.

И, наконец, система теневого образования может подрывать систему основного школьного образования, «перетягивая» талантливых педагогов. Например, в Гонконге несколько великолепных тьюторов раньше работали школьными учителями, но предпочли уйти из школы в поисках более высоких доходов и, возможно, большей автономности. Другие тьюторы никогда не работали школьными учителями, но вероятно, могли бы ими стать, если бы не было возможностей работать в сфере частного дополнительного обучения. Итак, с точки зрения перспективы сектора образования в целом, весьма сомнительно, что в работе теневой системы эффективно используются все ресурсы общества.

Блок 7. Больше дополнительных платных занятий, меньше уроков в школе

Bhattacharjea et al. проанализировали процесс обучения 30 000 детей в сельских государственных начальных школах в пяти штатах Индии. Они собрали данные не только по успеваемости в школе, но также и по другим аспектам, имеющим отношение к образованию, включая частное дополнительное обучение. За год исследований они посетили эти школы три раза. Исследователи отмечают (стр. 7), что 15,9 % обучающихся вторых классов и 18,1 % четвертых классов брали дополнительные уроки. Однако наблюдалось резко отрицательное соотношение между дополнительным платным обучением и посещением школы. Во время трех посещений было отмечено, что учащиеся как 2-х, так и 4-х классов намного реже присутствуют в школе. Возможное объяснение этому явлению заключается в том, что родители рассчитывают на то, что их дети получают больше знаний на платных уроках, чем в школе, и не настаивают на регулярном посещении школы. Однако оказалось, что это предположение родителей ошибочно. Ученики вторых классов, которые занимались с репетиторами, выполнили основной тест лишь немногим лучше, а заключительный тест точно с такими же результатами, как и их одноклассники, не получавшие дополнительного платного образования. Что касается учеников 4-х классов, то посещавшие репетиторов выполнили как основной, так и заключительный тесты в среднем хуже, чем их ровесники, не посещавшие дополнительных платных занятий.

НЕРАВЕНСТВО И СОЦИАЛЬНОЕ ЕДИНСТВО

Периодически повторяющееся утверждение данного исследования заключается в том, что теневое образование способствует усилению социального неравенства. Не требует доказательств тот факт, что более состоятельные семьи могут позволить себе большее количество часов и более качественное частное дополнительное обучение. Диверсификация в индустрии платного обучения сделала некоторые его формы доступными и по низким ценам, например, при помощи предоставления дополнительных платных услуг крупными компаниями в классах с большим количеством обучающихся, а также на занятиях, проводимых тьюторами-«звездами». Однако не все семьи могут позволить себе даже такие недорогие услуги, либо не имеют к ним доступа из-за отдалённости проживания.

Рассмотрим эти модели в контексте официальной политики введения бесплатного образования, которая получила поддержку в нескольких международных конвенциях и в конституциях таких стран как Азербайджан, Камбоджа, Грузия, Япония и Пакистан. Практически все правительства азиатских стран подписали Конвенцию о Правах Ребёнка

(1989), которая требует (United Nations High Commissioner for Human Rights 1989: Article 28), чтобы страны, подписавшие эту конвенцию:

- сделали начальное образование обязательным, бесплатным и доступным для всех;
- поддержали развитие различных форм среднего образования, сделали их доступными для каждого ребенка, предпринимая соответствующие меры, такие как введение бесплатного образования и оказание финансовой поддержки нуждающимся.

Целью Декларации Всемирного Образовательного Форума (WEF 2000:43), подписанной правительствами 164 стран, включая большинство стран Азии, является «гарантированное получение каждым ребенком бесплатного высококачественного начального образования к 2015 году»¹⁶. Следует отметить, что выдвинутые предложения не затрагивают теневое образование, так как оно относится к частному, а не к государственному сектору. Однако, на примере семей с совершенно разной финансовой ситуацией в таких странах как Армения, Индия, Япония, Шри-Ланка и Вьетнам (UNDP-программа развития ООН-2007:50; Dang 2008:82; Sen2009:13; OECD 2011a:111, Pallegedara 2011:16), все чаще возникает ощущение, что частное дополнительное обучение стало играть очень важную роль. Чуг (Chugh 2011) провел опрос детей и подростков в трущобах Дели (Индия), которые бросили школу, и выяснил, что 25,9 % из них были не в состоянии нести траты на частное дополнительное обучение (стр. 23):

«По мнению, как родителей, так и учеников, посещение школы без одновременного получения частного дополнительного обучения бесперспективно. Когда ученики чувствуют, что их семья не может себе этого позволить, они перестают учиться вообще».

Это наблюдение касается учеников средней школы, но в ряде других стран оно может относиться и к ученикам начальной школы. По сути, репетиторство/тьюторство стало фактором, лишаящим учеников, в том числе и бесплатного обязательного государственного образования.

В свою очередь, эти наблюдения могут быть связаны с вопросами социального согласия. Вышеупомянутое утверждение о взаимосвязи частного дополнительного обучения и академическими успехами вызывает сомнение в эффективности некоторых его форм, но данные исследований неоднородны и даже, если данные относительно ясные и четкие, они очевидны далеко не для всех. Следовательно, с точки зрения перспективы социального согласия, осознание неравенства доступа

¹⁶ См. полный текст: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120240r.pdf> – прим. ред.

к образованию более важно, чем реальное неравенство, измеряемое возможностями платных услуг.

В некоторых странах подобное осознание неравенства привело к большим социальным волнениям, которые имели как экономические, так и политические последствия. Вспоминаются десятилетия гражданской войны в Шри-Ланке, а также различные инциденты в КНР, Индии, Таджикистане и многих других странах.

Начиная со Шри-Ланки, Паллегедара (Pallegedara 2011) в своем обзоре данных о семейных расходах показывает, что сингальские ученики, составляющих 70 % всего населения, вкладывали в дополнительное платное обучение намного больше средств, чем тамилы, составляющие 20 % населения. Анализируя данные за 1995/96 учебный год, Паллегедара (Pallegedara) отмечает, что только 16,7 % тамильских семей тратили деньги на частное дополнительное обучение в сравнении с 24,3 % сингальских семей. К 2006/07 учебном году различия в пропорциях в обеих группах сильно возросли, разрыв уменьшился, но различия остались (см. табл. 12). Гунасекара (Gunasekara 2009:86) предоставил интересные сравнительные данные: ссылаясь на сведения об учениках тринадцати классов, он показывает, что 100 % учеников сингальских средних школ и только 67 % учеников тамильских школ получали частное дополнительное обучение.

Таблица 12

*Удельный вес семей с реальными расходами
на частное дополнительное обучение, Шри-Ланка (%)*

Учебный год	Этническая принадлежность			Место		
	Сингалы	Тамилы	Прочие	Сельская местность	Город	Землевладение
1995/96	24.2	16.7	25.0	19.2	40.5	14.8
2006/07	64.8	59.4	63.5	64.4	69.2	58.2

Источник: Pallegedara (2011:24)

Данг (Dang 2008) представил подобную схему для Вьетнама. В этой стране, в отличие от двунациональной структуры в Шри-Ланке, проживает множество национальных меньшинств, и несомненно, что модели их обучения существенно отличаются. В таблице 13 отражено значительное образовательное неравенство между численно преобладающей народностью «кин» и меньшинствами, рассматриваемыми как одна группа. Самый большой разрыв наблюдается на начальной ступени обучения, и он намного меньше в старших классах средней

школы. Однако сокращение неравенства на этапе старшей средней школы может просто указывать на то, что многие ученики из национальных меньшинств бросили учебу, не дойдя до этой ступени, а вовсе не свидетельствовать о достижении равенства в системе образования.

Таблица 13

Удельный вес учеников, получающих частное дополнительное обучение, Вьетнам, 1997/98 уч. г. (%)

Уровень	Этнические группы		Место расположения		
	Большинство	Меньшинство	Сельская местность	Город	Весь Вьетнам
Начальная школа	37.0	7.1	27.4	54.7	31.1
Средняя ступень средней школы	60.7	19.0	50.6	76.1	55.9
Старшая ступень средней школы	78.0	55.9	73.7	82.3	76.7

В отличие от Шри-Ланки и Вьетнама, где этническое большинство получает частное дополнительное обучение в большем объеме, чем этническое меньшинство. В Малайзии все наоборот: меньшинства получают большую долю дополнительных платных услуг (см. табл. 5, где приводятся статистические данные о расходах на обучение). Дополняя эти данные, Джилэни и Тэн (Jelani and Tan 2012) выяснили, что платные занятия посещают 46 % учеников из китайской этнической группы в Пенанге, составляющей всего 38 % населения, а среди малайцев, которые составляют 51 % населения, только 44 % занимаются дополнительно. Тэн (Tan 2011:105) также выявил, что в школах Куала-Лумпура и Силангора 65,8 % учеников-китайцев 1–3-его классов получали частное дополнительное обучение, доля индийских учеников составляла 45,6 %, а малайцев – 28,4 %.

Кроме данных об этнической принадлежности, в таблицах 12 и 13 приведены сведения о местности, где ученики проходят частное дополнительное обучение: в Шри-Ланке это город, село и плантации. Последний сектор, относящийся в основном к регионам, где выращивают чай, каучуковые деревья и кокосовые пальмы (в нем занято 5 % населения), характеризуется особо низкими доходами. Для Вьетнама в таблице представлены две категории: сельское и городское население. Хотя в обеих странах основное различие проявляется между городским и сельским секторами, подобная тенденция наблюдается

и в большинстве других стран, где сельские семьи получают частное дополнительное обучение в меньшем объеме по причине более низких доходов, а также из-за отсутствия доступа к тем видам образовательных услуг, которые предлагаются в городе.

Рассматривая проблемы социального согласия, возникающие из-за частного дополнительного обучения, Хейнеман (Heuneman 2011) также обратил внимание на масштабы коррупции, ассоциирующейся с этим сектором во многих странах. Коррупция может проявляться либо на местном уровне, когда учителя предлагают дополнительные платные уроки своим ученикам, оказывая давление (Bray 2003, Dong et al. 2006, Dawson 2009), либо на уровне системы, когда крупные компании заявляют, что обладают внутренней (секретной) информацией об экзаменационных материалах, дают сомнительную рекламу и/или оказывают давление на правительство, вынуждая его воздерживаться от регулирования образовательной системы (Dhall 2011a). Такие действия приводят к возникновению протестных настроений в социальных группах, которым эти действия наносят вред.

РЕКОМЕНДАЦИИ ОРГАНАМ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Данное исследование показало, что теневое образование играет значительную роль в некоторых Азиатских странах и стремительно распространяется по всему азиатскому региону. Даже там, где теневое образование имеет многолетнюю историю, меняются его масштабы и формы. В прошлом многие руководители системы образования предпочитали игнорировать это явление. Сейчас мало кто может себе это позволить. В одних странах система теневого образования стала слишком востребованной, чтобы ею можно было пренебрегать, в других государствах она набирает популярность. Вероятно, именно в последнем случае срочно требуется внимание правительства, так как у органов государственного управления в сфере образования есть возможность регулировать систему теневого образования, прежде чем она приобретет слишком много нежелательных характеристик и поддержку заинтересованных привилегированных групп общества, которые в будущем будут препятствовать реформам.

Отправной точкой для всех должностных лиц должны стать статистические данные. Очень немногие страны имеют точные данные по этой проблеме, и поэтому нужна значительно более надежная информация, как в количественном, так и в качественном отношении.

Она будет полезной разработчикам стратегий образования в любой части региона, а также их коллегам в тех странах, где собиралась эта информация.

Вторая область, требующая особого внимания, касается систем измерения результатов академических достижений. Поскольку экзамены на различных уровнях являются основными драйверами масштабов и форм теневого образования, то вполне обоснованно влияние системы измерения результатов академических достижений на его форму и роль.

Другие компоненты учебных планов также связаны с измерением результатов академических достижений. Некоторые руководители системы образования смогли провести фундаментальные реформы учебных планов, которые имели весьма значительные последствия и для частного дополнительного обучения. Однако иногда реформы вызывают неожиданные последствия, и должностным лицам следует извлечь урок из опыта, когда проведенные с благими намерениями реформы привели не к сокращению, а к распространению теневого образования.

Следующей областью, заслуживающей особого внимания, являются технологии обучения. Последние технологические достижения, такие как адаптивное онлайн программное обеспечение, могут помочь ученикам в решении широкого ряда проблем, даже если они находятся в самых разных местах. Как всегда, к заявлениям энтузиастов нужно относиться осторожно, но, похоже, достижения в области технологий действительно вносят радикальные изменения, как в организации основного, так и теневого образования.

Выходя за рамки технических проблем, обращаемся к вопросу управления образованием и, в частности, к нормативным документам. Краткое изложение существующих нормативных актов по таким вопросам как лицензирование репетиторов/тьюторов и центров частного дополнительного обучения, разрешение учителям школ основного образования взимать плату за дополнительные уроки со своих учеников, показывает их большое разнообразие. Пожалуй, еще больше различий возникает в степени применения нормативных актов и в успешности достижения поставленных в них задач.

Наконец, очень важно рассмотреть проблему сотрудничества. Правительство в одиночку не может эффективно решить все вопросы. Главными его партнерами являются школы основного образования, гражданское общество, союзы учителей и индустрия частного дополнительного обучения. В некоторых странах появились ассоциации провайдеров частного дополнительного обучения, которые занимаются саморегулированием системы и сотрудничают с правительством по вопросам повышения социального благосостояния.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДАННЫМИ И МОНИТОРИНГ ТЕНДЕНЦИЙ

Многие статистические данные, представленные в монографии, собрали ученые или небольшие команды исследователей, работающие в условиях ограниченного финансирования. Многим из этих ученых удалось собрать базовую информацию о масштабах, сферах и степени распространенности услуг частного дополнительного обучения. В некоторых исследованиях приводится недостаточно примеров, поэтому они иллюстративны, но не подкреплены статистикой. Более обширные данные по основным индикаторам, возможно, эффективно и экономически целесообразно координировать на национальном уровне.

Рынок теневого образования охватывает несколько секторов. Как развивающаяся индустрия и важный источник занятости он входит в сферу ответственности министерства торговли и связанных с ним организаций. Во многих странах правительственные учреждения отвечают за мониторинг, как образования, так и экономики, постоянно проводят опросы, каждый из которых включает множество пунктов в целях экономии места в опросных листах. Эти анкеты можно видоизменять, чтобы включить данные по дополнительному платному образованию, не увеличивая размер анкет. Последующие параграфы определяют стратегии сбора основных показателей производства, потребления и эффективности частного дополнительного обучения.

Индикаторы производства можно собрать, внося поправки в вопросы в анкетах переписи населения. Например, в большинстве таких анкет респондентов просят указать основную профессию и, соответственно, можно было бы включить категорию «частный репетитор». Длина опросных анкет из-за этого не увеличилась бы, зато появилась бы возможность оценить рост предложения дополнительных платных услуг на определенном отрезке времени. Поскольку бланки для переписи населения используются по всей стране и имеют единую форму, то должностные лица смогли бы получить более ясное представление о поставщиках дополнительных платных услуг. Эти анкеты могли бы включать вопросы об уровне образования репетиторов, их семейных доходах и месте проживания – город или сельская местность.

Индикаторы потребления частного дополнительного обучения можно получить, включив в общенациональную анкету о расходах семьи и пункт, касающийся частного дополнительного обучения. Правительства некоторых стран уже делают это, включив его как подкатегорию в список расходов на образование. Если же не упомянуть этот пункт в анкетировании, то упускается важная возможность

отслеживания расходов семей на репетиторство. Подобные анкеты можно использовать для изучения связи между дополнительным платным обучением и доходом семьи, этническими, лингвистическими группами и другими источниками социальной стратификации. Эти данные можно также использовать для мониторинга взаимоотношения расходов на образование между государственными и частными секторами.

Индикаторы эффективности частного дополнительного обучения можно получить, добавив этот пункт к вопросу о роли тестирования при определении успехов в обучении. Например, учеников, которые готовятся к вступительным экзаменам в колледж, можно спросить о том, занимались ли они в предыдущем году с репетиторами по любому из предметов, по которым им предстоит тестирование. Очень важно точно сформулировать вопросы, например, четко различать бесплатное дополнительное обучение, предлагаемое, возможно, членами семьи, и платное дополнительное обучение. При постановке вопросов необходима дифференциация типов частного дополнительного обучения, таких, как индивидуальное обучение или обучение через Интернет; индивидуальное обучение на дому или занятия в группе и т. д.

Важность подобной информации может оправдать необходимость предоставления этих данных. В большинстве азиатских стран экзамены являются основным механизмом измерения академических успехов и допуска к более высокому уровню образования. Если определенные группы обучающихся систематически терпят неудачу на экзаменах из-за того, что они не могут позволить себе частное дополнительное обучение, то можно усомниться в правомерности таких экзаменов как индикаторов способностей.

Подобные решения можно применить в каждой стране, упомянутой в этом исследовании. Их себестоимость относительно мала, но они предоставят огромное количество полезных данных. У властей некоторых стран может появиться желание пойти дальше. Правительство, намеревающееся внедрить политику, способную оказать влияние на частное дополнительное обучение (предоставление поручителей/ваучеров для малоимущих учеников, увеличение зарплаты учителей или реформирование системы экзаменов) могут решиться провести исследование в целях получения более релевантной и своевременной информации. В любом случае, лучше иметь такую информацию до того, как приступить к выбору политического курса. Например, в некоторых странах правительства надеялись, что повышение зарплаты учителям сдержит практику предоставления ими дополнительных платных уроков своим собственным ученикам. Опросы и интервью учителей, проведенные

перед повышением зарплаты, помогут определить, будет ли эта мера эффективна и если да, то существует ли здесь определенный порог.

Кроме того, правительства могут извлечь определенную пользу из сотрудничества с учеными и учениками. Многие исследования поощряются университетскими структурами, а также индивидуальными карьерными целями самих преподавателей. Однако правительства могут использовать собственные стимулы в виде грантов на проведение научных исследований, выполняемых на целевой основе. Изучение теневого образования сталкивается с методологическими проблемами, возникающими из-за того, что оно в значительной степени неформально или полужформально, а также из-за нежелания репетиторов подвергать свои доходы и педагогическую деятельность внешней проверке (Bray 2010). Тем не менее, объем исследований теневого образования увеличивается, многие методологические проблемы решаются. Таким образом, органы управления системами образования получают более широкий доступ к результатам достоверных количественных и качественных исследований. В случае если исследовательская база в отдельных районах, провинциях и странах еще недостаточно прочна, многое можно узнать из исследований тех стран, которые предоставляют достаточно информативные данные.

РЕФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМ ИЗМЕРЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ ДОСТИЖЕНИЙ

Поскольку частное дополнительное обучение во многом управляется системами измерения академических достижений, изменение самой сути основных характеристик этих систем приведет к изменениям в дополнительном платном обучении. Во всех системах образования решающей вехой является оценка результатов в конце обучения в средней школе, а в некоторых системах на более ранних стадиях. Правительства ряда стран решили, что обучающиеся начальных школ не должны делать «высокие ставки» на оценку результатов выпускных экзаменов, особенно, если в этих странах существует всеобщее неполное среднее образование. Правительства этих стран надеются, что изменение ситуации позволит снизить давление, вынуждающее школьников обращаться к дополнительному платному обучению.

В этой связи особенно примечателен опыт Республики Корея. Среди самых серьезных реформ образования в истории Кореи – замена экзаменов по окончании шестого класса лотереей на продолжение обучения в средней школе. Как часть политики уравнивания (шансов на обучение) в средней школе, ее ввели в Сеуле в 1969 г., в других больших

городах в 1970, а на остальной территории страны в 1971 г. (Kim and Lee 2001:8). Реформа была направлена на то, чтобы, уменьшив стресс, дать детям возможность нормально развиваться, не допустить сосредоточения обучения в начальной школе на подготовке к экзаменам для поступления в среднюю школу, лишить стимулов частное дополнительное обучение, сократить разрыв между различными типами средних школ и снизить финансовую и психологическую нагрузку на семьи.

Реформа имела определенный успех, по крайней мере, в краткосрочной перспективе. Однако школы выявили значительный разрыв в уровне знаний среди учеников. Отмена экзаменов при поступлении в неполную среднюю школу и расширение приема означала, что решающая веха просто переместилась на следующий уровень. Честолюбивые семьи, которые были недовольны тем, что обучение учеников с разным уровнем способностей происходит в одном и том же классе неполной средней школы, стали вкладывать деньги в частное дополнительное обучение, чтобы подготовить своих детей к переводным экзаменам на старшую ступень средней школы.

Следовательно, следующим этапом стала политика выравнивания обучения в старших классах полной средней школы, которую начали проводить в Сеуле и Пусане в 1974 г. и постепенно внедрились в нескольких больших городах. К 2003 г. этой политикой были охвачены 72 % учеников страны (Kim 2004:10). Согласно этой инициативе, как и на ступени неполной средней школы, были отменены вступительные экзамены и введено произвольное зачисление обучающихся. И снова, в течение короткого промежутка времени, наблюдался некоторый эффект (Lee et al. 2010: 100), но эта стратегия опять перенесла конкурентную борьбу на более высокую ступень обучения. Вступительные экзамены в колледже все еще имели определенные негативные последствия для неполной средней и начальной школ.

В 1980 г. к власти пришло военное правительство, которое решило заняться этой проблемой. В тот год, по проведенным оценкам, частное дополнительное обучение получали 12,9 % учеников начальной школы, 15,3 неполной средней и 26,2 % учеников высшей ступени средней школы (Kim 2007: 1). Правительство передало право контроля над вступительными экзаменами в колледжах от отдельных учреждений новому государственному органу, разработавшему Тест Проверки Уровня Знаний при Поступлении в Колледж (College Entrance Achievement Test (CEAT)).

Самыми радикальными мерами властей стало запрещение как дополнительных занятий на старшей ступени средней школы, так и частного дополнительного обучения академическим дисциплинам.

Не смотря на это, оказалось, что очень трудно воплотить этот запрет в жизнь, и его действие постепенно ослабело. Родители продолжали искать репетиторов, а запрет оспаривался в суде, и в 2000 г. был объявлен неконституционным и отменен.

Еще одной мерой было введение специализированных полных средних школ (Special Purpose High School (SPHS)) в 1980 годах. Эти школы появились как ответная реакция на критику весьма посредственного уровня обучения в базовых средних школах, куда ученики были распределены по результатам лотереи. Специализированные средние школы

предназначались для одаренных учеников, и их образование было сосредоточено на изучении естественных наук, иностранных языков, занятиях спортом или преподавании других академических дисциплин. К 2007 г. в этих школах обучалось 4,2 % из числа всех учащихся средних школ (Kim 2007:3), и конечно, жесткая конкуренция при поступлении в эти школы отразилась на дополнительном платном обучении.

Следующая реформа системы поступления в колледж была проведена в 1994 г. Целью Теста Проверки Уровня Знаний при Поступлении в Колледж (CEAT) была проверка знаний специального предмета/темы, а не тестирование учебных способностей на основе общих знаний. Новый тест для Колледжей по Проверке Способности к Обучению (College Scholastic Ability Test (CSAT)) был предназначен для определения общих учебных способностей абитуриентов, необходимых для высшей школы, и направлен на стимулирование высокого уровня мышления, а не фрагментарное краткосрочное запоминание. Ким (Kim 2004:3) констатирует, что CSAT, в некоторой степени, помог улучшить методы преподавания и обучения в полной средней школе, а учителя и ученики поняли, что механическое запоминание фрагментарной информации более не является эффективным методом обучения. Однако Kim добавляет (стр. 13):

«CSAT развивает другой вид запоминания, так как этот тест состоит из вопросов, на которые предлагается пять вариантов ответов. Следовательно, ученики должны овладеть навыками тестирования, что даст им возможность выбрать правильные ответы из нескольких вариантов в ограниченный период времени. Одной из лучших тактик для выполнения теста является запоминание типов вопросов формата CSAT и методов их решения. Чтобы научиться этим тактикам и овладеть навыками выполнения тестов, многие ученики проходят курсы в учреждениях частного дополнительного обучения и нанимают персональных репетиторов».

В 2000-х годах расширение частного дополнительного обучения значительно превысило объемы его распространения в 1970-х годах, когда были введены первые меры по снижению спроса на него. Корейский опыт является наглядным примером того, как решительные меры, в конечном счете, не оказывают значительного воздействия. Тем не менее, руководители системы образования не должны, основываясь на этом анализе, делать вывод о том, что все попытки снизить спрос на услуги частного дополнительного обучения безнадежны.

Переключив внимание на другой регион, будет полезно обратиться к анализу моделей в двенадцати странах Восточной/Центральной Европы и Центральной/Северной Азии, представленных в работах Силовой (Silova 2009).

На основе научных наблюдений (стр. 89) Силова отмечает, что «самый низкий уровень распространения частного дополнительного обучения фиксируется в странах, в которых нет экзаменов с «высокими ставками», где удовлетворенность общества основной образовательной системой стабильно высокая, а труд учителей оплачивается сравнительно хорошо. Все эти характеристики прослеживаются в Боснии и Герцеговине, Хорватии и Словакии. Основываясь на опросы, Силова приходит к выводу, что именно в этих трех странах наблюдается самое низкое количество платных репетиторских услуг. На другой чаше весов находятся Азербайджан, Грузия, Казахстан, Киргизская Республика и Литва. В этих странах «ставки» выпускных экзаменов в средней школе действительно высоки, и, соответственно, широко распространено репетиторство. Оно также в большом объеме представлено в Монголии и Украине. Хотя, в этих странах ставки выпускных экзаменов не столь высоки, но зато налицо неудовлетворенность общества основной образовательной системой, а учителя недовольны низкой заработной платой.

Подобные замечания были высказаны Джелани и Тэном (Jelani and Tan 2012) в Малайзии. Они выяснили, что в ходе опроса 49,4 % семей в своих анкетах в качестве основной причины поиска репетиторов назвали «подготовку к государственным экзаменам». Исследователи отмечают (стр. 13), что «большее внимание к получению знаний с помощью творческого радостного обучения облегчает нацеленность обучающихся на подготовку к экзаменам». Недавние заявления руководителей системы образования Малайзии об изменениях в двух национальных экзаменах, а именно, замена с 2016 г. Государственного экзамена на младшей ступени средней школы внутренним школьным экзаменом, а также упрощение теста по программе начальной школы, помогут значительно уменьшить волнения школьников по поводу экзаменов».

Однако не всегда все решается так просто. На техническом уровне даже самые сложные системы испытывают трудности в выборе оценочных критериев школьных знаний с тем, чтобы можно было провести их сравнение между школами. Особенно это касается систем, которым уже угрожает коррупция, и которая усилится в случае, если значимые права принятия решений попадут в руки учителей, не имеющих соответствующих инструментов для проведения мониторинга и усиления отчетности. Когда правительство Камбоджи отменило экзамены в 6-х классах, учителя ввели свои собственные экзамены и, по словам Доусон (Dawson 2010:17) «выполнили все по-деловому», но без реализации мер по контролю над качеством, которые обычно принимаются при проведении традиционного экзамена.

ИЗМЕНЕНИЕ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ

Механизмы измерения академических достижений, конечно же, связаны с учебными планами. Кроме того, необходимо рассмотреть некоторые другие аспекты учебных планов. Несколько отчетов о непредусмотренных последствиях реформ учебных планов могут послужить своего рода предупреждением министерствам образования. Но следует также отметить и положительные моменты.

Первым примером таких неожиданных последствий может послужить Западная Бенгалия, в которой отмечается самый высокий уровень распространения частного дополнительного обучения среди штатов Индии (India 2010:A-276; Pratham 2012: 235). К направлениям в политике правительства, которые непреднамеренно стимулировали высокий уровень репетиторства, относятся изучение иностранных языков и выполнение домашних заданий.

В 1983 г. правительство Западной Бенгалии отменило изучение английского языка в начальных классах государственных школ, что должно было сделать начальное образование более доступным для сельских и бедных детей, среди которых наблюдался низкий процент поступления и высокий процент отчисления из школы. На основе проведенного анализа, Рой (Roy 2010) выявил положительное и значительное влияние этой меры на достижения в обучении, особенно детей из бедных семей. Однако он также отметил существенное возрастание расходов на частное дополнительное обучение. Родители, которые могли позволить репетиторство для своих детей, хотели, чтобы они приобрели навыки владения английским языком. В связи с тем, что в школе английский язык не преподавался, они искали частных репетиторов. Правительство снова ввело в школах уроки английского языка в 1999 г.

С третьего класса, а в 2004 г. с первого. Хотя к тому времени предоставление дополнительных занятий по английскому языку значительно расширилось, и большинство семей уже привыкло к потреблению этой услуги.

Второе направление политики обучения касалось пересмотра домашних заданий для учеников начальной школы (Sen 2010:318). Неграмотные родители не могли помочь детям в подготовке домашних заданий. Многие родители настаивали на дополнительном платном обучении даже, если дети учились в школах с хорошим уровнем преподавания и были способны учиться без посторонней помощи, на том основании, что «ребенок будет учиться еще лучше». Многие учителя также считали частное дополнительное обучение важным, особенно для «учеников первого поколения». В отчете об исследованиях, проведенных Образовательным Фондом Пратичи (Pratiche Education Trust), отмечено (Rana 2009:23), что термин «ученик первого поколения» принес скорее вред, чем пользу:

«Может быть, эта политика замышлялась с хорошими намерениями», но вышло все наоборот. «Домашние задания» и неспособность неграмотных родителей помочь своим детям стали настолько взаимосвязанными, что учителя использовали этот аргумент для утверждения того, что такие дети вообще не способны воспринимать качественное обучение в школе, и им нужна дополнительная помощь. Другими словами, «ученики первого поколения» нуждаются в дополнительном платном обучении».

Поучительно, что необходимость помощи в выполнении домашних заданий может возникнуть и в обществах с высоким доходом и высоким уровнем образования. Тэн (Tan 2009:97) отмечает, что многие родители в Сингапуре чувствуют свое бессилие в результате бесчисленных реформирований учебных программ, что «сделало школьные тесты и экзамены малопонятными». И тут на помощь приходят частные репетиторы.

Еще одним примером непреднамеренных последствий реформы учебных планов является Грузия. В период 2005–2011 годов национальные учебные планы меняли несколько раз. Одним из таких изменений было введение интегрированных классов по естественнонаучным дисциплинам: в базовой и в средней школе в течение первой четверти/семестра ученики изучали химию, во второй – биологию, а в третьей – физику. Вскоре, после введения этой инициативы, возникли несколько проблем, связанных с преподаванием и изучением естественнонаучных дисциплин, и в 2009 г. Министерство образования и науки отменило эту схему. В 2011 г., когда Министерство ввело выпускные экзамены

в школе по восьми предметам, включая химию, биологию и физику, ученики почувствовали себя очень неуверенно. Большинство из них стали брать дополнительные платные уроки по естественнонаучным предметам, чтобы сдать выпускные экзамены и получить аттестат о школьном образовании. Исследования 2011 г. показали, что основной причиной обращения к репетиторам 40 % респондентов назвали несоответствие школьных учебных планов экзаменационным требованиям (EPRM 2011:28).

Следующая инициатива с непредсказуемыми последствиями в области образования была предложена в Гонконге. Разработчики учебных планов были весьма критично настроены на то, что они воспринимали как чрезмерную зависимость успешного обучения от механического запоминания и стереотипного мышления, чему отчасти способствовала индустрия репетиторства. Изучение гуманитарных предметов стало обязательным в старших классах средних школ в 2009 году, а первые выпускные экзамены по этим предметам прошли в 2012 г. Эта мера должна была помочь ученикам развивать критическое мышление в ходе решения сложных проблем с помощью исследования широких междисциплинарных областей, таких как «я и личностное развитие», «наука, технология и окружающая среда». Однако вместо того, чтобы одобрить и приветствовать гуманизацию учебного плана, изучение гуманитарных предметов было встречено с большим беспокойством. В течение долгого времени система образования готовила студентов к четким и определенным ответам на узкоспециальные вопросы. Неудивительно, что индустрия частного дополнительного обучения, расширяющаяся на волне озабоченности со стороны родителей и учеников, предложила курсы по гуманитарным дисциплинам, которые стали очень популярными (Chan 2011, Yeung 2011). Многие тьюторы обещали обучить четким приемам и формулам построения ответов на экзаменах в государственных школах, уточняя даже количество баллов, которые студенты смогут набрать за каждый аргументированный ответ.

Последним примером непредвиденных последствий реформы учебного плана может послужить Камбоджа, где Министерство Образования, Молодежной Политики и Спорта призывало учителей меньше полагаться на лекции, а больше использовать «благоприятные для детей» педагогические приемы (Камбоджа и UNICEF – Международный детский фонд ООН-2005, Cambodia 2010). При двухсменном обучении в школе, когда каждая смена длится только 4 часа, учителя жалуются, что эффективные для обучения детей, но отнимающие много времени методики, не дают им возможность освоить учебную программу в полном объеме (Dawson 2010:20). Это послужило дополнительным оправданием

для учителей, предлагающих платные уроки для изучения того материала, который они не успели разобрать на занятиях в школе.

Более позитивным примером может служить программа внеклассных занятий (After School Programs (ASP)) в Республике Корея. Эта инициатива была запущена в 2004 г. для сокращения семейных расходов на частное дополнительное обучение и смягчение социального неравенства (Bae et al. 2010, Lee 2011). К 2010 г. каждая школа предложила свою Программу внеклассных занятий, в которой были задействованы 43,1 % учеников начальной школы, 50 % учеников неполной средней школы и 79 % учеников старших классов средней школы (KNSO 2011: 9). Значительная часть программы финансировалась правительством, хотя существовали небольшие учебные взносы для «вовлеченности» семей в обучение в буквальном смысле. Кроме общих субсидий, в 2010 г. правительство предоставило 390.000 ваучеров для нуждающихся учеников на сумму 140 млрд. вон (14,8 млн. долларов США), что увеличило число бенефициариев (лиц, пользующихся пожертвованиями) на 40 000 по сравнению с 2009 г. (Jang 2011:37). Программы ASP определялись на уровне школы с приглашением специалистов из системы образования. В 2010 г. примерно 2/3 предложенных курсов в начальной школе носили факультативный характер, а 1/3 являлись обязательными для посещения. В средней школе это соотношение составляло 17,4 % и 82,6 % соответственно, а в старших классах 7,9 % и 92,1 % соответственно (Jang 2011:38).

Оценка деятельности ASP показала положительные результаты. Бае и др. (Bae et al. 2009) отметили положительный результат в отношении девочек, учеников сельских школ и семей с низкими доходами. Эта программа стала значительным фактором снижения общих расходов на теневое образование в 2010 г. по сравнению с 2009 г. (диаграмма 1; KNSO 2011). Янг (Jang 2011) анализировала социальный портрет учеников 9–10 классов, присоединившихся к программе ASP в 2004 г. и в 2007 г. и выполнивших тест на способность к обучению в колледже (CSAT). При анализе учитывались семейное происхождение обучающихся, местность, в которой расположены школы и другие переменные величины. Как и Бае (Bae et al. 2009), она приходит к выводу, что программа ASP наиболее успешно работает в сельской местности и в группах с низкими доходами, сокращая тем самым неравенство. Кроме того, она выяснила, что ученики, участвовавшие в ASP, получили на 0,23 балла больше по тесту CSAT в сравнении с учениками, не обучавшимся по программе ASP. Участие в ASP также сократило семейные расходы на теневое образование в среднем на 20,9% в сравнении с ситуацией, возможной при отсутствии этой программы.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ

Для решения проблемы частного дополнительного обучения правительство Республики Корея приступило к использованию двух основных технологических нововведений: Системы Образовательных Радиопередач (Educational Broadcasting System (EBS)) и Киберсистемы Обучения на Дому (Cyber Home Learning System (CHLS)).

Система EBS была учреждена в 1990 г. и завоевала признание своими высококачественными радио и телепрограммами. В 2004 г. правительство ввело радиотрансляцию уроков для старшеклассников средней школы с целью их подготовки к экзамену в колледж (CSAT). Одной из основных целей было создание альтернативы репетиторству. Радиоуроки проводили учителя и другие профессионалы, включая нескольких известных тьюторов. В связи с этим, правительство перевело наиболее популярные программы из частной сферы вещания в публичную сферу. Среди индикаторов потребления стали распродажи учебников на основе материалов EBS. В 2010 г. эти учебники приобрели 20,8 % учеников, причем девочки покупали больше, чем мальчики (22,9 % и 18,9 % соответственно). Среди обучающихся начальной школы учебники приобрели лишь 7,2 % учеников, а обучающиеся средних школ приобретали учебники очень охотно (54,8 %) (KNSO 2011:10). Исследование показало, что среди сельского населения EBS более популярно.

Параллельно в 2004 г. была введена Киберсистема Обучения на Дому (CHLS), нацеленная на уменьшение потребности в репетиторах. За пять лет работы данная система предоставила персональное обучение 1,6 млн. ученикам, с которыми работали 6147 кибер-учителей и 2692 родителей-тьюторов. Ким (Kim 2009) в своей оценке, основанной на опросе 55 272 учеников, 3842 учителей и 12783 родителей, отмечает положительные тенденции. Треть общей численности учеников, пользовавшихся возможностями системы, отметили, что их интерес к содержанию учебной дисциплины значительно вырос, а 25,3 % сообщили, что у них выработалась привычка целенаправленного самообучения. Многие из этих школьников были слабоуспевающими и имели относительно небольшую финансовую поддержку со стороны семьи. В то же время подсчеты показали, что многим ученикам не пришлось тратить деньги на частное дополнительное обучение и, следовательно, благодаря этой инициативе общие расходы на репетиторов сократились.

В других странах азиатского региона были разработаны on-line платформы, цель использования которых была аналогична предыдущим. Среди самых больших платформ – Математический Гуру

(Mathguru) в Индии. Она предоставляет обучающие видеофильмы для каждого модуля в соответствии с возрастом ученика, а также включает on-line упражнения с возрастающим уровнем сложности. Эти платформы позволяют записывать на видео работу самих учеников, что дает возможность улучшать качество услуг и проводить мониторинг прогресса обучающегося.

Широко известной некоммерческой Академией Khan (www.Khanacademy.org), основанной в США управляет команда преданных делу щедрых филантропов. В 2011 г. в библиотеке Академии насчитывалось более 2700 видео, Академия предлагала базовые вводные курсы в разнообразных областях, таких как математика по сингапурской методике¹⁷, биология, история искусств, финансы и педагогическое образование. Учеников заинтересовывали с помощью игровых приемов, которые используются в национальных школах. К декабрю 2011 г. Академия Khan провела свыше 82 млн. уроков. Компания предлагает новейшее программное обеспечение для отслеживания успехов учеников в усвоении ими различных понятий. Разработчики прибегают к этим данным также для усовершенствования алгоритмов, используемых для определения проблем, с которыми отдельные ученики захотят поработать в дальнейшем. Вебсайт также предлагает учащимся разнообразные способы взаимодействия в социальных сетях для поиска наставников. Можно также предусмотреть способы взаимопомощи учеников через различные онлайн форумы.

Несмотря на то, что онлайн обучение не может полностью заменить индивидуальное репетиторство, оно вполне может выместить некоторые формы частного платного обучения, особенно те, при которых индивидуальное общение учителя и ученика минимально. Будучи неспособным обеспечить обучение надлежащего качества, онлайн обучение может обеспечить более лёгкий доступ к менее качественному обучению. Пока же онлайн обучение находится в стадии становления. Ещё многое предстоит сделать на пути поиска лучшего способа индивидуальной работы с обучающимися, способного повысить уровень владения материалом. Более того, такой способ скорее смогут найти именно частные предприниматели, скорее удастся создать комбинацию профессиональных учителей и необходимых для их успешной работы финансов, что было сделано в Республике Корея. Тем министерствам образования, которые хотят поддержать развитие в своих странах платформ онлайн обучения, можно лишь посоветовать стимулировать за счёт

¹⁷ Методика преподавания, основанная на национальной учебной программе от детских садов до шестого класса – прим. ред.

финансирования из целевых фондов появление конкурирующих команд, а не пытаться сделать всю работу самостоятельно. Министерством образования следует определить критерии, которым эти платформы должны соответствовать, например, наличие возможности связи обучающихся и учителя, а также включение определенных дисциплин учебного плана. В таком случае правительство получит некую возможность контролировать развитие ситуации с помощью общественно-частного партнерства.

РАЗРАБОТКА И ИСПОЛНЕНИЕ НОРМАТИВНЫХ АКТОВ

Исторически, во всем мире школьные системы проходили путь от крайне слабого до весьма существенного государственного управления. В целом, общество считает важным:

- защищать учеников и их семьи от различных форм оскорблений;
- нацеливать администрацию образовательных учреждений на действия в направлении, наиболее желательном для достижения общественного блага.

Даже частные школы обычно следуют положениям о минимально требуемой квалификации учителей, материально-технической базе и основных элементах учебной программы. В некоторых территориальных образованиях руководителей частных школ заставляют соблюдать нормативы, касающиеся размера класса, процедур приема и финансового управления.

Два десятилетия назад всего в нескольких районах Азии действовали жесткие нормативные положения частного дополнительного обучения. В некоторых министерских директивах репетиторство вообще не упоминалось, а в большинстве подобных документов разделы, касающиеся этой формы обучения, ограничивались одним-двумя пунктами в примечаниях к подробным требованиям обучения в школе. Эти пункты не являлись результатом тщательного анализа и обсуждения, и государственные чиновники или тьюторы редко обращали на них внимание.

Современная эпоха внесла некоторые изменения в эти схемы, главным образом потому, что сектор теневого образования значительно расширился и все настойчивее входит в зону внимания правительств и общества в целом. Однако в большинстве стран нормативные рамки для сектора теневого образования остаются довольно свободными. Этому сектору еще предстоит «догнать» нормативы, обязательные для школ.

СОДЕРЖАНИЕ НОРМАТИВНЫХ АКТОВ

Сравнительный анализ демонстрирует масштаб соотношения в нормативных документах интересов образовательного сообщества и бизнеса. Дхалл (Dhall 2011a:1) продемонстрировал это соотношение на диаграмме 3. В рамках своей области исследования он обнаружил, что на сферу частного дополнительного обучения регулируют в более полной мере бизнес и торговля, но не образования. В нормативных документах частного сектора наибольший акцент делается на прозрачность финансовых сделок, контрактные взаимоотношения и управление помещениями, чтобы в случае пожара обеспечить эвакуацию и доступность выходов. В документах мало внимания уделяется непосредственно педагогике, количественному составу учебных групп, содержанию учебных программ и квалификации учителей. Однако Дхалл отмечает, что несмотря доминирующую роль законов бизнеса, законы образования и общественные ожидания от предоставляемых частным сектором услуг придают деятельности провайдеров частного дополнительного обучения определенное направление.

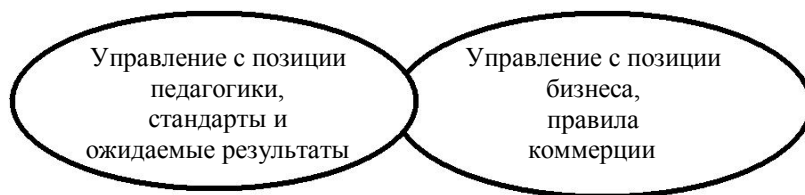


Диаграмма 3. Соотношение позиций в отношении управления образованием со стороны министерств образования и бизнеса

Источник: Dhall (2011 a: 1).

Для данной монографии разработано приложение с кратким изложением нормативных актов ряда стран. Большинство стран требуют регистрации центров частного дополнительного обучения, но они менее настойчивы в регистрации репетиторов/тьюторов, работающих индивидуально. В ряде стран министерства разработали нормативные акты, запрещающие учителям оказывать дополнительные платные услуги своим ученикам в государственных школах, однако многие хранят молчание по этому поводу.

В Шри-Ланке провинциальные власти запретили проведение частного дополнительного обучения в определенные периоды времени, по определенным дням недели, а в Республике Корея центрам частного дополнительного обучения запрещено работать после 10 часов вечера (Kim and Chang 2010:4; Блок 8). Власти Гонконга определили максимальную наполняемость классов, а их коллеги из Вьетнама запретили

дополнительно занимать детей, которые учатся в школе в режиме полного рабочего дня (но не для детей, обучающихся посменно).

Еще одной сферой, для которой необходимо ввести правила и нормативы, является реклама. В некоторых регионах действуют Советы по рассмотрению жалоб потребителей, но которые работают скорее в рамках коммерческого, чем образовательного законодательства. Комментарии Дхалл (Dhall 2011a:12) относительно ситуации в Австралии можно отнести и к другим регионам. Он отмечает несколько областей, в которых реклама репетиторства вызывает обеспокоенность:

- *Использование статистики.* Такие заявления, как «95 % наших учеников поступают в известные школы или университеты», или «98 % обучающихся нашей школы улучшили свои академические результаты за шесть недель» очень трудно проверить;

- *Обнародование результатов вступительных экзаменов.* Тьютор или компания обнародует имена своих обучающихся, их фотографии и результаты экзаменов, как бы заявляя о своем праве собственности на эту информацию. Иногда это делается без ведома или согласия учеников и их родителей. В любом случае, достоверность подобных объявлений также трудно проверить;

- *Утверждения тьюторов о сотрудничестве с министерством образования, органами управления образованием, экзаменационными советами или другими уполномоченными ведомствами и структурами.* Частные образовательные организации могут использовать в своих названиях такие понятия как «Институт», «Высшая школа» и т.п., использовать изображение государственного герба на своих логотипах, намеренно вводя общественность в заблуждение;

- *Квалификация тьюторов.* Такие заявления, как «высококвалифицированный» звучат убедительно, но не дают информации о квалификации преподавателей. Более того, некоторые центры частного дополнительного обучения используют нормативные документы в своих целях. В Гонконге подобные центры довольно часто в своей рекламе размещают (в том числе и на своих зданиях) объявления о том, что у них «имеется регистрация в Департаменте Образования», намекая на то, что, содержание их образовательной деятельности как бы одобрено уполномоченными органами. Подобные проблемы присутствуют и в Сингапуре (Basu 2010: D3).

Еще одна проблема, которая не упоминается в нормативных документах стран, описанных в Приложении, но которая встречается и в других частях мира, касается ненадлежащего обращения с детьми, когда взрослый работает с ребенком один на один, индивидуально

у себя дома или в доме ребенка. Например, в Квинсленде, Австралия, у педагогов, работающих с детьми, должна быть специальная Голубая Карта (Blue Card), которая выдается уполномоченными органами после изучения личного дела педагога на причастность к криминальной деятельности (Druett 2010). Подобные требования применяются и во многих странах Европы, и вопрос введения подобных требований к частным педагогам необходимо поставить на повестку министерств образования стран Азии (Bray 2011:58).

Блок 8. Как в Республике Корея борются с дополнительными платными занятиями, проводимыми поздними вечерами

Одним дождливым вечером в среду в Сеуле шесть государственных служащих собрались в офисе, чтобы подготовиться к ночному патрулированию. Миссия была простая: найти детей, которые учатся после 10 часов вечера, и прекратить эти занятия.

Так начиналась статья Рипли (Ripley 2011:41) о мерах, принятых правительством Республики Корея в 2009 г. с целью ограничения количества времени, проводимого школьниками в центрах частного дополнительного обучения. Рипли поясняет (стр. 42), что применение жестких таких мер является «частью более важной задачи присмирить сложившийся в стране образовательный мазохизм». Автор исследования добавляет, что проблема заключается не столько в том, что корейские дети учатся мало или недостаточно усердно, а в том, что они учатся не эффективно:

«Посещая некоторые школы, я видела классы, в которых треть учеников спала, а учитель продолжал читать лекцию, не переживая по этому поводу. В магазинах подарков продаются специальные подушки, которые кладут на руку, чтобы было удобнее дремать на парте. Таким образом, возникает обратная логика: можно спать днем в классе и учиться допоздна вечером.

Правительство пытается решить проблему, изменяя модель интеллектуального развития. Рипли отмечает (стр. 42), что если реформы будут проведены правильно, эту модель можно будет использовать и в других странах. Власти уже опробовали много мер за десятки лет, но глубоко укоренившуюся культуру обучения нелегко изменить.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИСПОЛНЕНИЯ НОРМАТИВНЫХ АКТОВ

Даже если нормативные акты и существуют, они не всегда исполняются. В одних случаях это объясняется тем, что у правительства есть другие приоритеты, а в других тем, что эти акты не достаточно однозначно сформулированы. Кроме того, есть отдельные виды услуг частного дополнительного обучения, которые трудно поддаются регламентации. Деятельность коммерческих организаций, работающих

в отдельных специализированных помещениях, довольно легко регламентировать, так как работники и клиенты находятся в поле зрения и работают открыто. Тьюторов и репетиторов, работающих с учениками на дому, контролировать гораздо труднее, поскольку в данном случае отношения между сторонами носят, как правило, неофициальный характер, а плата за обучение производится из рук в руки и не подтверждается квитанциями.

Еще сложнее контролировать частное дополнительное обучение, осуществляемое через Интернет, особенно, если провайдеры и клиенты находятся в разных странах, с разным законодательством в области образования и разными требованиями к результатам обучения, что, безусловно, создаёт трудности в измерении эффективности предоставляемых услуг. Дхал (Dhall 2011a:11) отмечает, что некоторые компании, практикующие Интернет-обучение, с обязательной аудио фиксацией занятий для того, чтобы родители обучающихся могли в любой момент затребовать записи всех учебных занятий и бесед тьютора с учеником. Некоторые компании используют программу Skype и другие видео и аудио средства и имеют большую свободу в выборе методов обучения. Такая online форма обучения не связана с опасностью физического насилия, оскорблением детей, что иногда случается во время занятий в доме репетитора или ученика. Однако, вероятность эмоционального оскорбления обучающегося некорректным поведением репетитора/тьютора все же существует.

Власти стремятся с помощью нормативных актов регулировать работу сектора частного дополнительного обучения с тем, чтобы процесс обучения стал более удобным и приятным для пользователя. Ссылаясь на опыт Казахстана и Таджикистана, Силова (Silova 2010: 337) предлагает частным репетиторам регистрироваться в качестве индивидуальных предпринимателей, получать лицензию и платить налог на доход от платных уроков. Однако она добавляет, что следует упростить процедуру регистрации в качестве индивидуального предпринимателя и сделать её менее дорогостоящей, в частности, беря во внимание тот факт, что репетиторство непостоянно и носит скорее сезонный характер. В любом случае, внедрение нормативных актов в этих двух странах было приостановлено из-за основного противоречия между правовым аспектом проблемы и существующими школьными реалиями (стр. 339). Репетиторство в указанных странах законодательно разрешено, но в законе не прописаны механизмы взимания платы за обучение. Например, в нормативных актах говорится, что родители или попечители, чьи дети берут дополнительно платные уроки у учителей, работающих в школах, где эти дети обучаются, должны переводить деньги на банковские счета

этих школ. Однако крайне мало государственных школ в Казахстане имеет свои банковские счета, и таковых совсем нет в Таджикистане. Далее Силова добавляет (стр. 340), что у репетиторов нет стимулов для того, чтобы регистрироваться в налоговых органах, так как власти не предлагают им взамен налоговые льготы. На сегодняшний день в Таджикистане ситуация складывается таким образом, что репетиторам пришлось бы отдавать весь свой заработок на возмещение подобных расходов.

Правительства многих стран признают, что выполнение требований, предъявляемых к репетиторам, тьюторам и компаниям предполагают определенные издержки, поскольку обязывают провайдеров частного дополнительного обучения иметь подробную документацию и тратить время на заполнение различных форм. Следовательно, власти могут сделать послабления при заполнении налоговой отчетности. Они также могут помочь в согласовании нормативной документации по эксплуатации помещений, а также по другим организационным вопросам и предложить способы защиты от несправедливых жалоб потребителей. Такую защиту особенно ценят репетиторы, которые считают себя педагогами, а не предпринимателями. Как отмечает Дхал (Dhall 2011a:13): «В учебных планах педагогических вузов не существует спецкурсов, обязательных в бизнес образовании, которые бы обеспечивали готовность будущих учителей работать с жалобами клиентов».

Однако, как и в любой другой сфере, власти должны быть готовы к тому, что провайдеры частного дополнительного обучения найдут лазейки для нарушения духа, если не самой буквы закона. В Гонконге тьюторы-«звезды» нашли способ, обойти нормы максимальной наполняемости классов до 45 учеников, построив лекционные аудитории со стеклянными перегородками. Тьютор ведет занятие в одной части аудитории, а в прилегающих залах видеоэкраны и помощники, которые исполняют роль подставных учителей. Ученики могут увидеть «живое» представление сквозь стеклянные перегородки или, что более удобно, смотреть на видеоэкран в своей части лекционного театра.

ПОИСК ПАРТНЕРОВ

Министерства образования не могут изменить сложившуюся в образовании ситуацию, полагаясь лишь на собственные силы. Эффективно управлять системой теневого образования, как и любой другой системой, возможно лишь в условиях сотрудничества.

Отправной точкой сотрудничества, вероятно, является сама школьная система. Поскольку теневая система существует только благодаря

наличию школьной, вполне естественно, что в случае если власти будут сотрудничать со школой, им удастся продвинуться в вопросах управления теневым образованием. Школы могут разрабатывать кодексы поведения учителей, независимо от того, являются ли они также и тьюторами/репетиторами. Все большее количество стран разрабатывают подобные кодексы на государственном уровне. Большинство подобных кодексов относятся только к школьным учителям и их регулярным обязанностям, но их можно расширить, включив требования, предъявляемые частным репетиторам и тьюторам. Вьетнамский кодекс призывает к тому, чтобы учителя не давали дополнительных платных уроков в нарушение правовых актов, и определяет университеты и педагогические институты партнерами по распространению правил и требований кодекса (Viet Nam 2008: Article 6).

Эффективными партнерами могут стать и различные общественные организации. Теневое образование существует только потому, что родители и ученики ощущают в нем необходимость. Общественные организации могут помочь в мониторинге работы репетиторов/тьюторов и привлечь внимание к случаям ненадлежащего обращения с детьми. Более решительно общественные организации могут сотрудничать с властями для развития определенных форм частного дополнительного обучения для детей, которые действительно в нуждаются в подобного рода образовательных услугах. Среди организаций, с которыми сотрудничает правительство Сингапура, следует назвать Совет по образованию для малайцев/мусульман (Mendaki), Сингапурская ассоциация развития индусов (Singapore Indian Development Association (SINDA)). Это сотрудничество началось в 1980-х годах, когда правительство было обеспокоено расовым фактором различий в результатах академических достижений, и особенно низкими результатами этнических малайцев по сравнению с китайцами (Tan 2009). Власти оказали финансовую поддержку Mendaki и SINDA, чтобы эти организации обучили тьюторов, которые в качестве волонтеров, либо за минимальную оплату проводили дополнительные занятия с отстающими учениками. Структуры частного дополнительного обучения, созданные этими организациями, функционируют и по сей день (Yayasan Mendaki 2010:9; SINDA 2011:12).

Партнеров можно найти и в самом секторе частного дополнительного обучения. В некоторых странах в целях самоорганизации были созданы ассоциации тьюторов. Например, Японская ассоциация «juku» (www.jja.or.jp), Китайский союз подготовки учителей (www.cetu.net.cn) в КНР и Ассоциация дополнительного образования Большого Тайчжуна (www.tcschool.org.tw) на Тайване. Вне этого региона, такие организации

как Национальная ассоциация частного дополнительного обучения (www.ntatutor.com), и Австралийская ассоциация дополнительного платного образования (www.ata.edu.au) реализуют модели дополнительного обучения. Эти организации сотрудничают с органами государственного управления в сфере образования в том числе и с целью демонстрации того, что репетиторство и тьюторство являются достойными занятиями с высокими стандартами качества.

УРОКИ ТЕНЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вместо поиска способов защиты от теневого образования, министерствам образования и органам государственного управления в сфере образования следует найти ответ на вопрос о том, почему услуги теневого образования пользуются таким спросом и какие уроки можно извлечь из этого явления. Как отмечалось в первой главе, подобно тому, как тень на солнечном циферблате сообщает о времени дня, так «тень» в системе образования может рассказать об особенностях основных образовательных систем. Некоторые формы теневого образования указывают на недостатки в системах общего образования, которые власти могут исправить. Другие формы формируются под влиянием более глобальных социально-экономических сил, которые находятся вне зоны контроля органов государственного управления, но которые нужно хотя бы понимать. Министрам образования и органам управления в сфере образования необходимо задать себе следующие вопросы:

- Что конкретно предлагает теневое образование родителям и ученикам, чего нет в обычных школах, и каким образом школы могут расширить спектр и повысить качество своих образовательных услуг?
- Каким образом компании частного дополнительного обучения привлекают клиентов, и должны ли обычные школы быть более ориентированы на нужды потребителей своих образовательных услуг?
- Как компании частного дополнительного обучения привлекают в свой штат преподавателей, часто учителей школ, и какие последствия это может иметь для школы?
- Почему родители, считающие занятия в укрупненных классах (до сорока человек) неэффективными, охотно оплачивают занятия своих детей в условиях огромных лекционных аудиторий, где занятия проводят тьюторы-«звезды» (например, в Бангкоке, Коломбо и Гонконге)?
- Почему родители и ученики готовы оплачивать услуги неквалифицированных репетиторов, многие из которых являются студентами

университетов или даже обучающимися средних школ, имея возможность обучаться у дипломированных специалистов в основной школе?

- Почему компании частного дополнительного обучения, по крайней мере, некоторые из них, чаще используют новейшие образовательные технологии и разрабатывают эффективные обучающие программы, чем это делают обычные школы, даже с солидным ресурсным обеспечением?

- Что станет с бесплатным образованием в тех регионах, где основная масса родителей хотят и могут оплачивать услуги теневого образования?

- Насколько общеобразовательные школы способны обеспечить гибкость учебного процесса и содержания академических дисциплин, по сравнению с тeneвым образованием?

- На какие обещания в рекламе дополнительных образовательных услуг откликается наибольшее количество родителей и обучающихся и что служит поводом обращения к услугам репетиторов?

- Должны ли власти активно работать на пути поиска способов улучшения имиджа общеобразовательных школ?

Поиск ответов на эти вопросы может оказаться хорошим началом совершенствования образовательных систем азиатских государств и открыть путь к повышению их эффективности.

Проведенное исследование также показало важную роль сравнительного анализа в поиске подходов к реформированию образовательных систем. Очень важно сравнивать природу систем теневого и основного образования не только в своих регионах, но и в других странах, чтобы изучить факторы, лежащие в основе их сходств и различий. Полезно проводить бинарные исследования, например, Япония и Республика Корея, Бангладеш и Индия, Малайзия и Сингапур, Казахстан и Киргизская Республика. Кроме того, сравнительный анализ даёт возможность увидеть весь изучаемый регион в сложившейся мозаике разнообразных проявлений, что поможет определить сходства, различия, противоречия и тенденции. В данном исследовании нет возможности провести детальное сравнение регионов мира, но следует заметить, что в Европе, как и в Азии, есть и развивающиеся страны бывшего социалистического лагеря, и давно сложившиеся капиталистические страны. В Европе есть страны, в которых тeneвое образование имеет большие или наоборот скромные масштабы (Bray, 2011). В Африке тоже есть условия, схожие с некоторыми регионами Азии по разнообразию экономической ситуации и влиянию колониального наследия, что способствовало формированию теневого образования (Bray and Suso 2008).

В Северной Америке также есть примеры компаний, обладающих франшизой, компаний, использующих инновационные технологии, а также разнообразные формы партнерства государственно-частных компаний (Davies and Aurini 2004, Burch 2009).

ВЫВОДЫ ИСЛЕДОВАНИЯ

Теневое образование имеет богатую историю во многих странах азиатского региона. В Блоке 2, представленном в начале монографии, приводится официальное отношение властей Цейлона (ныне Шри-Ланки) к распространению теневого образования, выработанное в 1943 году. В Республике Корея, где активное правительственное вмешательство было еще более значительным на протяжении десятилетий, в некоторых районах проблема частного дополнительного обучения игнорируется до сих пор. Даже в Японии, где огромное количество молодых людей оказываются под влиянием «juku», власти традиционно придерживаются политики невмешательства.

Теневое образование больше нельзя игнорировать по причине его значительной распространенности в азиатском регионе. Некоторые результаты такой экспансии можно было бы приветствовать, как способ предоставления качественных образовательных услуг и формирования человеческого капитала, но дело в том, что теневое образование несет угрозу такой цели правительств как достижение социального равенства. Теневое образование гораздо меньше озабочено предоставлением помощи отстающим ученикам, нежели продвижению своих бизнес интересов, что ведёт к снижению эффективности самих систем образования и даже к появлению коррупции.

ДВИЖУЩИЕ СИЛЫ

В монографии особое внимание уделяется роли механизмов отбора при переходе с одной ступени образования на другую, культурным факторам, пониманию родителями недостатков в работе общеобразовательных школ, а также сочетанию факторов растущего благосостояния и уменьшающегося численного состава семей, которые отражены в комментариях, касающихся анализа детерминантов спроса на услуги частного дополнительного обучения.

Цели декларации «Образование для всех» были одобрены мировым сообществом в Джомтьене, Таиланд в 1990 г. и вновь поддержаны в Дакаре в 2000 г. (Всемирная конференция по образованию для всех, 1990; Всемирный Форум по образованию, 2000). Всеобщее начальное

образование является одной из задач программы ООН «Цели развития тысячелетия» (2000 г.). По мере экономического роста стран и реализации возможности получения всеми гражданами начального образования, появляется необходимость обеспечить население доступным средним, средним профессиональным и, наконец, высшим образованием, увеличивая количество учебных мест. Вместе с государственным образованием растёт и теневое.

Еще одной распространенной тенденцией стал перенос рыночных отношений в сектор образования. Многие страны имеют социалистическое наследие как, например, страны бывшего Советского Союза или самостоятельные государства, такие как КНР, Лаосская Народно-демократическая республика, Монголия и Вьетнам.

До 1990-х годов в этих странах свободные рыночные отношения, особенно в образовании, были очень ограничены. Экономическая и политическая реформы способствовали появлению частных образовательных организаций. *Маркетизация* стала все больше проявляться в таких странах как Бангладеш, Малайзия и Сингапур, экономические системы которых всегда были капиталистическими, но образование традиционно входило в сферу ответственности государства. Таким образом, расширение теневого образования отражает значительные изменения роли государства в управлении образованием.

Расширение теневого образования может быть связано с усилением глобализации и конкуренции. Родители всегда вкладывали деньги в образование детей, чтобы укрепить или улучшить свое социальное и экономическое положение (Блок 9). Но если раньше таковое рассматривалось в контексте влияния региональных и государственных факторов, то сейчас оно формируется силами глобализации, что сопровождается мобильностью капитала и труда. В широком смысле, образование рассматривается как основной инструмент достижения победы в конкурентной среде, и наоборот, недостаточный уровень образования считается фактором, ограничивающим карьерные и прочие возможности.

Блок 9. Теневое образование как статусное благо

Уровень профессиональной квалификации может восприниматься потребителями в качестве статусного блага. Основным показателем уверенности людей в надежности своей квалификации является сравнение ее с уровнем квалификации своих сверстников или конкурентов. В предыдущие столетия человек пользовался авторитетом, имея образование на уровне старших классов средней школы, затем показателем статуса стал диплом университета, а сейчас во многих странах такого рода показателем стала ученая степень (Hollis 1982).

Чтобы объяснить то, каким образом теневое образование можно рассматривать в качестве статусного блага, возьмем в качестве примера спортивный стадион. Если все зрители на стадионе сидят, то всем удобно наблюдать за игрой. Но если сидящие впереди встанут, то сидящие сзади будут также вынуждены встать, чтобы увидеть игру. В конце концов, встать придется практически всем. Исключение составят только те, кто не могут встать – и как следствие, они только услышат, но не увидят игру. Подобным образом, когда одна группа получает частное дополнительное обучение, другие группы чувствуют необходимость в дополнительных занятиях, и так будет продолжаться до тех пор, пока репетиторство не охватит почти всех, а те, кто не будет заниматься дополнительно, окажутся в невыгодном положении.

РАЗНООБРАЗИЕ МОДЕЛЕЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Из широкого разнообразия существующих моделей дополнительного обучения, в разных странах мира выбирают те, которые более соответствуют местным условиям. Почти во всех странах городские районы обслуживаются лучше, чем сельские; в некоторых странах теновая система проникла глубже, чем в других. В Азии следует выделить три группы стран по степени распространенности теневого образования:

- *Восточная Азия* имеет самую долгую историю теневого образования, с продолжающимся ростом, особенно в КНР.

- *В Южной Азии* есть свои особенности, которые обусловлены британским колониальным наследием, культурными характеристиками и экономической структурой. Доходы населения стран этого региона сравнительно низкие, хотя в некоторых регионах, например, в ряде районов Индии, наблюдается динамика роста благосостояния граждан. Камбоджу, которая является частью Юго-Восточной Азии можно отнести к группе Южной Азии, а вот Сингапур – к группе Восточной Азии.

- *Страны Северной, Центральной и Западной Азии* все еще рассматриваются как наследие бывшего Советского Союза, в которые в 1990-х годах неожиданно пришла рыночная экономика. Это привело к значительной экспансии теневого образования, которую нелегко будет обуздать.

Естественно, внутри отдельных субрегионов (подобластей) наблюдается тенденция роста отличий. Например, характерные черты теневого образования в Японии отличаются от таковых в Республике Корея; в Малайзии специфика теневого образования может отличаться от специфики Сингапура. Кроме того, в разных странах могут быть разные количественные показатели по рождающимся мальчикам и девочкам, а также специфика может быть выражена национальными особенностями

этнических и расовых групп, пользующимися услугами теневого образования. Из этих различий происходит и разнообразие форм, методов и содержания теневого образования. В Камбодже большая часть услуг частного дополнительного обучения реализуется школьными учителями, в Гонконге частными репетиторами или частными компаниями, как мелкими, так и крупными. В Монголии в большинстве форм частного дополнительного обучения максимально задействованы физические ресурсы, а именно непосредственно труд учителя, репетитора, тьютора и т. п., в Японии большое количество компаний максимально используют компьютерные технологии и дистанционное обучение. Теневое образование, как правило, идет по стопам школьного образования, но иногда опережает его. Несмотря на то, что частное дополнительное обучение в большей мере дублирует содержание школьной программы, часть учебного материала выходит за рамки школьного учебного плана, дополняя и расширяя знания, полученные в школе.

Существует также большое разнообразие форм, интенсивности и сезонности частного дополнительного обучения. Формы обучения включают индивидуальное обучение, работу в больших группах, в огромных лекционных театрах, а также Интернет обучение. Интенсивность может варьироваться от 1–2 часов в семестр до 10 или более часов в неделю. Что касается сезонности, дополнительные платные занятия востребованы и непосредственно перед экзаменами, особенно перед переходными и выпускными, и в течение всего срока обучения в школе, начиная с первого класса (или даже раньше). Все эти факторы требуют внимания со стороны министерств образования для оценки, как региональных, так и глобальных специфик.

НЕРАВЕНСТВО И НЕЭФФЕКТИВНОСТЬ

Неоспоримым является тот факт, что наиболее финансово преуспевающие семьи способны оплачивать более качественные дополнительные образовательные услуги и большее количество часов дополнительных занятий, чем семьи с низким достатком. Расширение теневого образования, следовательно, оказывает значительное влияние на социальное расслоение общества. Оно дискредитирует официальные заявления о бесплатном образовании и создает угрозу существованию согласия в обществе.

В некоторых странах можно найти доказательства тому, что частное дополнительное обучение действует как предохранительный клапан, который позволяет элите сохранять определенные преимущества, потеря которых грозит им при осуществлении правительством политики

социального равенства. Ссылаясь на исследования, проведенные два десятилетия назад, Харниш (Harnisch1944:330) отмечает, что система «juki» способствует сокращению значительного разрыва между требованиями, предъявляемыми к обучающимся в общеобразовательной школе и требованиями, предъявляемыми абитуриентам при поступлении в вузы». Подобную точку зрения высказывает и Доусон (Dawson 2010:17), описывая способы, с помощью которых «juki» может помочь семьям найти свой путь вопреки риторике официальных поборников равноправия. Возмущение социальным неравенством, которое всегда имеет место быть при теневом образовании, может стать серьезной угрозой социальному единству во многих частях азиатского региона. Бари (Bari 2012), ссылаясь на пример Пакистана, отмечает проблему страны, которую он описывает как «крайне социально неоднородное, раздробленное и разделенное общество», в котором дифференцированный доступ к дополнительному платному обучению «только обостряет ситуацию». Другие исследователи могли бы подтвердить эти утверждения в разных контекстах. Как отмечают Али и Зуанг (Ali and Zhuang 2007:4–5): «...увеличение очевидного разрыва между богатыми и бедными, весьма заметные изменения в потребительском спросе и образе жизни богатых ведут к осязаемому усилению социальной и политической напряженности, подрывая социальное единство. Постоянное и увеличивающееся неравенство в получении социальных благ, таких как образование и здравоохранение, обостряемое неравенством доходов, вызывает сильное беспокойство».

Акцентируя внимание на инклюзивном росте, Азиатский Банк Развития (2010) признает необходимость включения проблемы равенства в число экономических проблем, а писатели Уиликсон и Пиккетт (Wilkinson and Pickett 2010) утверждают, что «равенство - это лучший выход для всех».

Что касается неэффективности, Калеро и др. (Calero et al. 2011:17) отмечают, что многие семьи «делают излишние вложения в определенные формы частного дополнительного обучения из-за отсутствия информации о реальной пользе таких вложений». Регулярное обучение в школе довольно трудно оценить, особенно родителям, у которых нет ни инструментов, ни данных для проведения анализа. Еще труднее оценить репетиторство, которое является полуофициальным. Во многих странах компании, реализующие услуги частного дополнительного обучения, сознательно представляют неверную информацию о качестве своей работы с целью привлечения клиентов.

Другого рода неэффективность возникает в результате взаимодействия систем теневого и основного образования. Учителя могут

позволить себе не тратить силы на регулярных занятиях, зная, что ученики восполнят недостающую информацию на дополнительных уроках. Те же учителя, которые ещё и подрабатывают репетиторами или тьюторами, просто вынуждены экономить свои силы на основном месте работы, отдавая их на подработке. В большинстве противоречивых ситуаций учителя, которые занимаются репетиторством со своими собственными учениками, могут сознательно уменьшать объем изучаемого материала на уроках, обеспечивая тем самым непрерывный спрос на свои частные услуги. Некоторые компании частного дополнительного обучения приглашают лучших учителей из школ, забирая их, таким образом, из основного образовательного потока. Несмотря на то, что теневое образование обычно описывают как форму *дополнительного* платного образования, оно может стать участником основного образования, воздействуя на него как отрицательно, так и положительно.

ДВИЖЕНИЕ ВПЕРЕД

В монографии акцентируется значение различных факторов, влияющих на развитие системы частного дополнительного обучения, поскольку именно эти особенности усложняют работу министерств образования и органов управления в сфере образования по регулированию сектора теневого образования.

Признание факта существования теневого образования и понимание природы этого явления, равно как и особенностей его развития является необходимым условием эффективного управления этим сектором образовательных услуг. Более детальные исследования данного явления помогли бы подробнее изучить проблему теневого образования. Возникает вопрос о том, какие действия необходимо предпринять органам государственного управления в сфере образования, чтобы максимально эффективно использовать преимущества, имеющиеся у теневого образования и минимизировать его потенциальный вред.

Особое внимание в данной монографии уделено опыту Республики Корея. Отчасти это объясняется тем, что корейские исследователи предоставили самую подробную информацию по проблеме исследования. Корейские власти активно работали над проблемой теневого образования в течение более длительного времени, чем их коллеги в какой-либо другой стране азиатского региона. Кроме того, в Корее существует университетский сектор с сильной исследовательской базой. Корейский опыт служит своего рода предупреждением другим странам региона. Он показывает, что если структуры и особенности теневого образования укоренятся в обществе, их будет очень сложно изменить. Корейские

власти использовали разные способы, приложили огромные усилия, чтобы уменьшить нежелательный финансовый гнет теневого образования и его сопутствующее влияние на молодежь. Примерно в 2010 г. появились признаки того, что их усилия, возможно, дадут положительный результат.

Принятые руководством страны меры, а именно, издание постановлений, ограничивающих доступ к услугам частного дополнительного обучения, проведение кампаний по просвещению общественности о вреде теневого образования, реформирование систем измерения академических достижений, а также использование возможностей альтернативных источников обучения EBC и CHLS дали свои результаты.

Другие страны должны придерживаться точки зрения, что «лучше предупредить, чем лечить». В 2011 г. правительство Бутана, изучив опыт других стран, решило поддержать запрет на деятельность компаний по оказанию дополнительных платных услуг (Choden 2011). Системы теневого образования появились уже везде, но им еще можно придать определенную форму. Власти КНР, например, изучив опыт Республики Корея, взяли под контроль формирование системы теневого образования до того, как его структуры, характерные особенности и социальные ожидания укрепились в обществе.

В других частях азиатского региона теневое образование укоренилось прочно, и теперь перед властями стоит вопрос о том, как с ним сосуществовать в условиях, когда искоренить его уже невозможно. На примере этих стран, используя сравнительный анализ применяемых способов регулирования деятельности теневого образования, можно найти ответ на вопрос о том, как избежать непредвиденных последствий неверной политики в области управления сферой частного дополнительного обучения и образования в целом. Можно также узнать о способах формирования партнерства между государственным и частным секторами.

Итак, главный призыв авторов данного исследования к функционерам в области образования заключается в том, что проблемам теневого образования необходимо уделять гораздо больше внимания. Этот призыв в большей степени относится к тем странам, где в настоящий момент теневое образование еще не укоренилось, поскольку важно помнить, что предупреждение болезни, эффективней её лечения. Эта область исследования сложна, но будет гораздо легче найти способы решения проблемы, если ее активно обсуждать, а не игнорировать.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Опыт управления сферой частного дополнительного обучения

Страна	Принимаемые меры по управлению теневым образованием
Бангладеш	<p>В соответствии с правилами для учителей негосударственных средних школ (1979), учитель, работающий на полную ставку в школе, не может давать дополнительные платные уроки или заниматься другим видом деятельности без предварительного разрешения руководства своей образовательной организации (Статья 9).</p> <p>В 2010 и 2011 годах прозвучали требования ужесточения правил. Был привлечен Верховный суд для оказания давления на министерство образования и школы, учителя которых подрабатывали в центрах частного дополнительного обучения («The Daily Star», 5 января 2012).</p>
Бутан	<p>Услуги частного дополнительного обучения находятся под полным запретом. Однако, в 2011 году министерство образования отмечало факты обращения родителей обучающихся к репетиторам во внеурочное время, несмотря на запрет. В тоже время министерством образования был получен ряд заявок от предпринимателей на открытие частных центров дополнительного обучения, которые министерство было намерено поддержать, но негативная реакция со стороны педагогической общественности способствовала тому, что дополнительные уроки остались под запретом.</p>
Бруней Даруссалам	<p>Закон об образовании и порядок регистрации учителей требуют, чтобы частные репетиторы и их учебные центры также получали регистрацию (Negara Brunei Darussalam 2003, 2004). В нормативных актах 2009 года говорится о необходимости применения жестких административных мер к учителям, как государственных, так и частных школ, предоставляющим частные уроки без имеющегося разрешения (Waleed 2009).</p> <p>Подобные меры применяются в частности к учебным центрам, осуществляющим свою деятельность в собственных частных офисах, либо в арендуемых помещениях.</p>
Камбоджа	<p>В середине 1990-х правительство Камбоджи предприняло попытку запретить частное дополнительное обучение. Однако меры оказались неэффективными. Дополнительный акт об учительской этике, одобренный в 2008 году, запрещает учителям собирать деньги, взимать неофициальную плату или заниматься частной практикой в стенах государственных школ (статья 13).</p>

<p>Китайская Народная Республика</p>	<p>Частные или негосударственные образовательные организации известны в Китае как предприятия «Minban». Закон об образовании в негосударственных образовательных организациях (China, People's Republic of 2002) охватывает и центры частного дополнительного обучения. В законе говорится, что подобные центры могут иметь налоговые льготы и получать экономическую прибыль. Последующие директивы (China, People's Republic of 2004) указывают на то, что тьюторы в центрах частного дополнительного обучения должны иметь такой же квалификационный минимум, как и учителя в школах.</p> <p>Учителям государственных школ строго запрещается давать дополнительные платные уроки. В национальных правилах о профессиональной этике учителя говорится, что учителя «должны отказаться от частного дополнительного обучения сознательно» (China, People's Republic of, Ministry of Education 2008: Item 5). Инициативы в Шанхае являются примером регионального подхода. Правительство ввело систему оплаты труда учителей, основанную на результатах их педагогической деятельности с тем, чтобы у учителей было меньше экономических стимулов заниматься дополнительным платным обучением (Shanghai Education Commission 2009).</p>
<p>Грузия</p>	<p>Частное дополнительное обучение никогда не запрещалось. Школам разрешено оказывать дополнительные платные образовательные услуги, если: а) услуги предоставляются не учителями школы, б) услуги не являются обычным регулярными уроками, в) услуги предоставляются не во время школьных уроков (статья 12.1, II). Кодекс этики учителя, выпущенный в 2010 году Министерством образования и науки (статья 4, III) гласит, что учителя «не должны давать дополнительные платные уроки своим ученикам с целью получения выгоды/доходов, за исключением случаев, прописанных в законе».</p>
<p>Гонконг, Китай</p>	<p>Глава 279F Законов Гонконга, измененных в 2004 году, разрешает классифицировать центры частного дополнительного обучения как частные школы, предлагающие неформальную учебную программу. Эти центры должны пройти регистрацию, если частное дополнительное обучение получают 20 учеников или более за один день или 8 учеников или более одновременно. Чтобы зарегистрироваться, у центров должна быть документация, подтверждающая, что их здания соответствуют требованиям Департамента пожарной безопасности, и что в классах обучается не более 45 учеников одновременно.</p>

<p>Индия</p>	<p>Положения принимаются на государственном и местном уровнях. В Уттар Прадеш согласно закону «Об оказании дополнительных платных образовательных услуг» (2002), центры дополнительных платных услуг должны иметь обязательную регистрацию. Однако не все центры подчиняются этому требованию (Sujatha and Rani 2011: 143).</p> <p>В Махараштре центры частного дополнительного обучения проходят регистрацию согласно Коллективному договору Департамента государственных сборов (финансовое управление), а бюро, которое предоставляют репетиторов для домашних платных уроков, регистрируются согласно Акту комиссии по благотворительности. Зарегистрированные центры платят 1 % налоговых сборов в финансовое управление, а бюро платит 8 % за услуги в Комиссию по благотворительности (Sujatha and Rani 2011: 152).</p> <p>Правительство Западного Бенгала запрещает учителям давать дополнительные платные уроки, несмотря на трудности с введением этого запрета (Times of India 2010). Подобная ситуация наблюдается в Трегуре (The Telegraph 2011).</p> <p>В течение 2011 года власти Северной Индии привлекли внимание средств массовой информации своим полным запретом на оказание дополнительных платных услуг преподавателями колледжей (Malla 2011). Власти заявили, что учителям, работающим в государственных учреждениях, разрешается заниматься дополнительным платным обучением только после школьных уроков. В действительности это означало одобрение правительством того факта, что учителя дают дополнительные платные уроки в свое свободное время.</p>
<p>Япония</p>	<p>Dierkes (2010:25) заявляет, что «учреждения теневого образования, как образовательные организации, совершенно не контролируются и с юридической точки зрения играют роль малого (а иногда очень крупного) бизнеса». В 1998 году Министерство Международной торговли и Промышленности разработало директивы для «juku» (Mogy and Baker 2010: 44).</p>
<p>Казахстан</p>	<p>Предоставление дополнительных платных образовательных услуг регулируется Декретом 1438 от 1999 года (Kalikova and Rakhimzhanova 2009:94). Частное дополнительное обучение – это дополнительные уроки по школьным предметам на основе индивидуальных занятий с учениками в дополнение к учебным часам по государственной учебной программе. Также, школам разрешено предлагать дополнительные программы.</p>

<p>Республика Корея</p>	<p>В 1980 году Корейские власти выпустили постановление о полном запрете частного дополнительного обучения. Однако эта мера оказалась неэффективной. Поэтапно вводились поправки, допускающие послабления и в 2000 году этот запрет объявили неконституционным (Lee and Jang 2010). С того времени основное внимание было направлено на разработку стандартов для центров частного дополнительного обучения, включающие санитарно-эпидемиологические требования к помещениям и квалификационные требования к персоналу. Проводилось инспектирование выполнения данных требований. В 2009 году национальное правительство вводит закон, согласно которому занятия, проводимые в рамках частного дополнительного обучения должны заканчиваться к 10 часам вечера (Kim and Chang 2010). Закон был основан на различных директивах местных властей, которые были введены в течение предыдущих лет (Kim and Park 2010: 415).</p>
<p>Малайзия</p>	<p>Министерство образования выпустило циркуляр о том, что учителя могут заниматься дополнительным платным обучением вне школы не более 4-х часов в неделю, если получают повторное разрешение, действительное в течение 1 года. Заявление необходимо подать, по меньшей мере, за 2 месяца до начала занятий, оно должно быть подтверждено разрешением с места работы, а также у заявителя должно быть не менее 80 % положительных отзывов от клиентов за предыдущий год работы. Учителям запрещено использовать для дополнительных платных уроков школьные помещения или оборудование, предлагать свои услуги по дополнительному платному обучению ученикам школы устно, используя рекламные проспекты, либо иные способы рекламы своих услуг. Учителя, получившие разрешение, должны предлагать свои услуги через центры частного дополнительного обучения, зарегистрированные в государственном департаменте образования и не принадлежащие членам их семьям или родственникам.</p>
<p>Монголия</p>	<p>Согласно поправке 2006 года к Закону об образовании и Кодексу этики 2007 года учителям запрещено проводить дополнительные платные уроки со своими учениками, обучающимися в общеобразовательной школе (Silova 2010: 338). В разделе 2 Кодекса говорится, что учителя «не должны заставлять учеников покупать учебники, учебные материалы и другие товары и не должны предлагать услуги частного дополнительного обучения». На нарушителей этих директив налагается Штраф, либо они лишаются лицензии на преподавание.</p>

Мьянма	Закон от 1984 года запрещает учителям государственных школ проводить частное дополнительное обучение, хотя его часто нарушают. Поправка 2006 года привела к ряду судебных исков, однако, запрет по-прежнему не работает.
Сингапур	Согласно нормативным актам о частном образовании (Singapore 2009) центры частного дополнительного обучения должны быть зарегистрированы в Советах Частного образования правительства Сингапура. Данные бизнес-предприятия не подлежат контролю, если их курсы длятся менее одного месяца или менее 50 часов. Акты требуют наличия, по крайней мере, одной изолированной классной комнаты и помещения для администрации. Тьюторы должны иметь специальное педагогическое образование.
Шри Ланка	Ответственность за качество образовательных услуг возложена на правительство и девять региональных Советов. В 2010 году несколько региональных Советов выразили свою озабоченность состоянием дел в сфере частного дополнительного обучения. Региональный Совет в Сабарадамува запретил частное дополнительное обучение детей в возрасте от 5-ти до 16-ти лет с 8 утра до 2-х часов дня по воскресеньям и ежемесячно в дни соблюдения религиозных обрядов буддистов (Роуа Days). Нарушившие закон более одного раза «должны заплатить штраф не менее 5.000 рупий (45 долларов США) и должны быть заключены в тюрьму на 6 месяцев» (Yaumanne 2010).
Тайбэй, Китай	Директивы издаются на местном уровне. В законе о дополнительном и непрерывном образовании (Taipei, China Ministry of Education 2004) говорится, что центры краткосрочного обучения могут работать с «одобрения уполномоченных органов образования соответствующего муниципалитета, округа или города». Соответствующие власти принимают решение об условиях и процедурах учреждения и аккредитации центров, оборудовании и управлении, учителях, методах получения оплаты, количестве учеников в классе, инспекциях, вознаграждениях, условиях аннулирования или отзыва лицензий, а также административных правилах. Такой уровень децентрализации привел к значительной диверсификации в сфере дополнительных образовательных услуг.
Таджикистан	Закон об образовании от 2004 года дает определение тьютора как «учителя, который предлагает ученикам дополнительные платные уроки на индивидуальной основе или в группах вне официальных рабочих часов в школе или университете» (Kodirov and Amonov 2009: 145).

	<p>Статья 24 разрешает родителям или другим опекунам обращаться с просьбой в государственные средние школы с целью организации дополнительных платных уроков. Частное дополнительное обучение может выполняться: а) по программе и предметам, которые не включены в государственную образовательную программу, б) по углубленному изучению тем, которые не проходят в образовательных организациях, в) по другим видам образовательных услуг, которые не входят в перечень государственных образовательных стандартов.</p>
Таиланд	<p>Центры частного дополнительного обучения можно регистрировать как неофициальные школы, согласно Акту о Частных школах (Thailand, Kingdom of 2007). По словам Dhall (2011b), частным образовательным центрам, имеющим официальную регистрацию, разрешено использовать слова «школа» в своих названиях и получать прибыль, минимум 20 %. Они освобождаются от уплаты налога на прибыль.</p>
Вьетнам	<p>Директивы, изданные Министерством образования и подготовки в 2007 году, позволяют организациям и индивидуальным лицам оказывать дополнительные платные образовательные услуги при наличии у них разрешения местных органов управления на осуществления такого рода деятельности. Им запрещено предлагать частное дополнительное обучение ученикам, которые уже проучились две смены (в стране большинство школ работают в две смены) в школе. (Dang 2011 a).</p>

БИБЛИОГРАФИЯ

1. ADB (Asian Development Bank). 2010. Poverty\ Inequality, and Inclusive Growth in Asia: Measurement, Policy Issues, and Country Studies. Manila: Asian Development Bank.
2. Ali, Ifzal and Juzhong Zhuang. 2007. Inclusive Growth Toward a Prosperous Asia: Policy Implications. ERD Working Paper No.97, Manila: Economics and Research Department, Asian Development Bank. Available on-line: [http:// www.adb.org/Documents/ERD/Working_Papers/WP097.pdf](http://www.adb.org/Documents/ERD/Working_Papers/WP097.pdf)
3. ASER (Annual Status of Education Report)—Pakistan. 2011. Annual Status of Education Report (Rural). Islamabad: South Asian Forum for Education Development (SAFED). Available on-line: [http://www.safedafed.org/aser/document/aser/2011/Total%20PDF%20Aser%20Report%20Low %20resolution.pdf](http://www.safedafed.org/aser/document/aser/2011/Total%20PDF%20Aser%20Report%20Low%20resolution.pdf)
4. ----- .2012. Annual Status of Education Report 2011: National (Rural) Paid Tuition. Islamabad: South Asian Forum for Education Development (SAFED). Available on-line: http://www.aserpakistan.safedafed.org/document/report_cards/2011/Tuition.pdf
5. Aslam, Monazza. 2012. – The Private Tuition Industry in Pakistan: An Alarming Trend.|| In ASER-Pakistan. 2012. Annual Status of Education Report 2011: National (Rural) Paid Tuition. Islamabad: South Asian Forum for Education Development (SAFED), pp.23–25. Available on-line: http://www.aserpakistan.safedafed.org/index.php?func=aser_2011
6. Aslam, Monazza and Paul Atherton. 2011. – The – Shadow|| Education Sector in India and Pakistan: The Determinants, Benefits and Equity Effects of Private Tutoring.|| Presentation at the UKFIET (United Kingdom Forum for International Education and Training) Conference, University of Oxford, 13–15 September.
7. Bae, Sanghoon, Hyunchul Kim, Lee Cheol Won, and Hong Won Kim. 2009: – The Relationship between After-School Program Participation and Students De-mographic Background.|| KEDI Journal of Educational Policy 6(2): 69–96.
8. Bae, Sanghoon, Hunseok Oh, Hyunchul Kim, Cheolwon Lee, and Beomho Oh. 2010. – The Impact of After-School Programs on Educational Equality and Private Tutoring Expenses|| Asia Pacific Education Review 11(3): 349–361.
9. Bagdasarova, Nina and Alexander Ivanov. 2009. – Private Tutoring in Kyrgyzstan,|| in Silova, Iveta (ed.), Private Supplementary Tutoring in

CentralAsia: New Opportunities and Burdens. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP), pp. 119–142.

10. Bakhutashvili, Sophie. 2011. General Ability: Learning or Development? Tbi-lisi: Tbilisi State University. (In Georgian).

11. Bari, Faisal. 2012. – Shadow Education||. Pakistan Today, 9 January. Available on-line: <http://www.pakistantoday.com.pk/2012/01/the-shadow-education/?printType=article>

12. Barro, Robert J. and Jong-Wha Lee. 2010. A New Data Set of Educational Attainments in the World, 1950-2010. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. Available on-line: <http://www.nber.org/papers/w15902.pdf>

13. Basu, Radha. 2010. – Hothouse for Success.|| Straits Times (Singapore), 28 August, pp.D2–3.

14. Benavot, Aaron, Julia Resnick, and Javier Corrales. 2006. Global Educational Expansion: Historical Legacies and Political Obstacles. Washington DC: American Academy of Arts and Sciences. Available on-line: <http://www.amacad.org/publications/Benavot.pdf>

15. Benveniste, Luis, Jeffrey H. Marshall, and Lucrecia Santibanez. 2008. Teaching in Lao PDR. Washington DC: Human Development Sector, East Asia and the Pacific Region, World Bank, and Vientiane: Ministry of Education, Lao Peoples Democratic Republic.

16. Bhattacharjea, Suman, Wilima Wadhwa, and Rukmini Banerji. 2011. Inside Primary Schools: A Study of Teaching and Learning in Rural India. Mumbai: Pratham. Available on-line: http://images2.asercentre.org/homepage/tl_study_print_ready_version_oct_7_2011.pdf

17. Bishop, G. 1989. Alternative Strategies for Education. London: Macmillan.

18. Blakely, Rhys. 2007. – Indian Takeaway as Learning Goes Off-shore.|| The Times, 28 March. Available on-line: http://business.timesonline.co.uk/tol/business/industry_sectors/technology/article1577313.ece

19. Blatchford, Peter, Paul Bassett, and Penelope Brown. 2011. – Examining the Effect of Class Size on Classroom Engagement and Teacher-Pupil Interaction: Differences in Relation to Pupil Prior Attainment and Primary vs. Secondary Schools.|| Learning and Instruction 21(6):715–730.

20. Bray, Mark. 1999a. The Private Costs of Public Schooling: Household and Community Financing of Primary Education in Cambodia. Paris: UN-ESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). Available on-line: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001176/117632e.pdf>

21. 1999b. The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners. Fundamentals of Educational Planning 61, Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). Available on-line: <http://www.iiep.unesco.org/information-services/publications/search-iiep-publications/economics-of-education.html>
22. 2003. Adverse Effects of Private Supplementary Tutoring: Dimensions, Implications and Government Responses. Series – Ethics and Corruption. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). Available on-line: <http://www.iiep.unesco.org/information-services/publications/abstracts/2003/etico-adverse-effects.html>
23. 2008. Double-Shift Schooling: Design and Operation for Cost-Effectiveness. Third edition. Fundamentals of Educational Planning 90, Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP).
24. 2009. Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring? Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). Available on-line: http://www.unesco.org/iiep/eng/publications/recent/abstracts/2009/Bray_Shadoweducation.htm
25. 2010. – Researching Shadow Education: Methodological Challenges and Directions. Asia Pacific Education Review 11(1): 3–13.
26. 2011. The Challenge of Shadow Education: Private Tutoring and its Implications for Policy Makers in the European Union. Brussels: European Commission. Available on-line: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/the-challenge-of-shadow-education-1>
27. Bray, Mark and Seng Bunly. 2005. Balancing the Books: Household Financing of Basic Education in Cambodia. Washington DC: World Bank, and Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong. Available on-line: <http://www0.hku.hk/cerc/Publications/cambodia.htm>
28. Bray, Mark and Emmanuelle Suso. 2008. The Challenges of Private Supplementary Tutoring: Global Patterns and their Implications for Africa. Paper commissioned for the Biennial Ministerial Meeting of the Association for the Development of Education in Africa, Maputo, Mozambique. Available on-line: <http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/Biennale%202008/Documentation/Papers%20for%20presentation/04.%20Session%204/Parallel%20session%204D/Final%20PDF%20documents/Session%204D%20Doc%201%20IIEP%20ENG.pdf>

29. Brehm, William C. and Iveta Silova. 2012. – Hidden Privatization of Public Education in Cambodia: Equity Implications of Private Tutoring. || Journal for Educational Research Online, in press.
30. Burch, Patricia. 2009. Hidden Markets: The New Education Privatization. New York: Routledge.
31. Byun, Sooyong. 2011. – Shadow Education and Academic Success in South Korea. || College of Education, Pennsylvania State University. Downloaded 2 December 2011 from: <https://sites.google.com/site/sooyongbyunshome-page/research-2>
32. Calero, Jorge, Alvaro Choi, and Josep-Oriel Escardibul. 2011. Hell to Touch the Sky? Private Tutoring and Academic Achievement in Korea. Documents de Treball de l'IEB 2011/10. Barcelona: Institute of Economics (IEB). Available on-line: http://econpapers.repec.org/paper/iebwpaper/2011_2f5_2fdoc2011-10.htm
33. Cambodia. 2010. Education Strategic Plan 2009–2013. Phnom Penh: Ministry of Education, Youth and Sport.
34. Cambodia and UNICEF. 2005. Expanded Basic Education Programme (EBEP) Phase II: 2006-2010. Phnom Penh: Ministry of Education, Youth and Sport, and United Nations Children's Fund.
35. CAMPE (Campaign for Popular Education). 2007. Education Watch 2006: Financing Primary and Secondary Education in Bangladesh. Dhaka: CAMPE. Available on-line: <http://www.campebd.org/download/EW2006FullReportEnglish.pdf>
36. Caritas, Community and Higher Education Service. 2010. Private Supplementa-ry Tutoring of Secondary Students: Investigation Report. Hong Kong: Caritas. (In Chinese) Available on-line: <http://klncc.caritas.org.hk/private/document/644.pdf>
37. Chakraborty, Sudhir. 2003. Lekhapara Kore Je: A Collection of Bengali Essays on our Current Education World. Kolkata: Dey's Publishing. (In Bengali).
38. Chan, Claudia. 2011. – Shadow Education and Liberal Studies || Seminar presentation in the Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, 8 June.
39. Cheo, Roland and Euston Quah. 2005. – Mothers, Maids and Tutors: An Empiri-cal Evaluation of Their Effect on Children's Academic Grades in Singa-pore. || Education Economics 13(3):269–285.
40. China, People's Republic of. Ministry of Education. 2008. Rules of Professional Ethics of Teachers in Primary and Secondary Schools. Beijing. (In Chi-nese). Available on-line: www.jyb.cn/xwzx/gnfy/bwxx/t20080902_192557.htm

41. China, People's Republic of. 2002. Minban Education Enhancement Law of Peoples Republic of China. Beijing. (In Chinese). Available on-line: www.gov.cn/test/2005-07/28/content_17946.htm
42. 2004. Implementation Regulations of Minban Education- Enhancement Law of Peoples Republic of China. Beijing. (In Chinese). Available on-line: www.gov.cn/zwgk/2005-05/23/content_200.htm
43. Choden, Karma. 2011. Personal communication to Mark Bray, Ministry of Edu-cation, Bhutan. 20 December.
44. Chua, Amy. 2011. Battle Hymn of the Tiger Mother. New York: Bloomsbury.
45. Chugh, Sunita. 2011. Dropout in Secondary Education: A Study of Children Living in Slums of Delhi. New Delhi: National University of Educational Plan-ning and Administration. Available on-line: <http://www.nuepa.org/Download/Publications/Occasional%20Paper%20No.%2037.pdf>
46. Clement, Victoria. 2006. Trends in Secular and Religious Education in Turkme-nistan. Seattle: National Bureau of Asian Research.
47. The Daily Star (Dhaka). 2012. – Teachers Involved in Coaching to Face Music.|| 5 January. Available on-line: <http://www.thedailystar.net/newDesign/news-details.php?nid=217054>
48. Dang, Hai-Anh. 2007. – The Determinants and Impact of Private Tutoring Classes in Vietnam.|| Economics of Education Review 26(6): 648–699.
49. 2008. Private Tutoring in Vietnam: An Investigation of its Causes and Impactswith Policy Implications. Saarbrucken: VDM Verlag Dr. Muller.
50. 2011a. – A Bird's-eye View of the Private Tutoring Phenomenon in Vietnam.||
51. IIAS Newsletter (University of Leiden, International Institute for Asian Stu-dies), 56:26-27. Available on-line: http://213.206.241.179/files/iias__nl56_1819.pdf
52. 2011b. – Private Tutoring in Vietnam: A Review of Current Issues and its Major Correlates.|| Unpublished manuscript, Washington DC: World Bank.
53. Dang, Hai-Anh, Elizabeth King, and Jeffrey Waite. 2010. Teacher Incentives, Monitoring and Efforts: Evidence from Lao PDR. Washington DC: The World Bank. (Draft version).
54. Dang, Hai-Anh and Halsey Rogers. 2009. – The Decision to Invest in Child Quality over Quantity: Has Declining Fertility Increased Household Investment in Education in Vietnam?|| Annual Meeting of the Population Association of America, Princeton, 2 May. Available on-line:

<http://65.54.113.26/Publication/5616151/the-decision-to-invest-in-child-quality-over-quantity-has-declining-fertility-increased-household>

55. Davies, Scott and Janice Aurini. 2006. – The Franchising of Private Tutoring: A View from Canada. || *Phi Delta Kappan* 88(2): 123-128.

56. Dawson, Walter. 2009. – The Tricks of the Teacher: Shadow Education and Corruption in Cambodia, || in Heyneman, Stephen P. (ed.), *Buying Your Way into Heaven: Education and Corruption in International Perspective*. Rotterdam: Sense Publishers, pp.51-74.

57. 2010. – Private Tutoring and Mass Schooling in East Asia: Reflections of In-equality in Japan, South Korea, and Cambodia. || *Asia Pacific Education Re-view* 11 (1):14–24.

58. 2011. – Supplementary Education in Cambodia. || *IIAS Newsletter* (University of Leiden, International Institute for Asian Studies), 56:18-19. Available on-line: http://213.206.241.179/files/iias_nl56_1819.pdf

59. de Castro, Belinda V. and Allan B. de Guzman. 2010. – Push and Pull Factors Affecting Filipino Students' Shadow Education (SE) Participation. || *KEDI Journal of Educational Policy* 7(1):43-66.

60.

61. Delors, Jacques (Chairman). 1996. *Education: The Treasure Within-Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.

62. de Silva, W.A. 1994. *Extra-School Tutoring in the Asian Context with Special Reference to Sri Lanka*. Mahargama: Department of Educational Research, National Institute of Education.

63. de Silva, W.A., Chandra Gunawardena, Swarna Jayaweera, Lai Perera, S. Rupa-singhe, and Swarna Wijetunge. 1991. *Extra-school Instruction Social Equity and Educational Equality (Sri Lanka)*. Singapore: International Development Research Centre.

64. Dhall, Mohan. 2011a. – Trends and Issues with Private Tuition: A Global Perspective. || *NTA Newsletter* (National Tutoring Association, USA). Winter 2011:1, 5–15. Available on-line: http://www.ata.edu.au/component/option,com_docman/task,doc_view/gid,143

65. 2011b. – Tuition World News, || *Within Tuition* 6(2):3. Available on-line: http://www.ata.edu.au/component/option,com_docman/task,cat_view/gid,11/Itemid,5

66. Dierkes, Julian. 2010. – Teaching in the Shadow: Operators of Small Shadow Education Institutions in Japan. || *Asia Pacific Education Review*, 11 (1): 25–35.

67. 2011. – Supplementary Education in Japan. || *IIAS Newsletter* (University of Leiden, International Institute for Asian Studies), 56: 24–25. Available on-line: http://213.206.241.179/files/iias_nl56_1819.pdf

68. Dong, Alison, Batjargal Ayush, Bolormaa Tsetsgee, and Tumen-delger Sengedorj.
69. 2006. – Mongolia. || In Iveta Silova, Virginija Budiene, and Mark Bray (Eds.), Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring. New York: Open Society Institute, pp.257-277.
70. Druett, Chris. 2010. – Working with Children: Individual State Based Criteria. || Within Tuition 5(3): 1-2. Available on-line: http://www.ata.edu.au/component/option,com_docman/task,cat_view / gid, 11/Itemid,5
71. The Economist. 2011. – The One-Shot Society: The System that has Helped South Korea Prosper is Beginning to Break Down. || 17 December. Available on-line: <http://www.economist.com/node/21541713>
72. EPPM (International Institute of Education Policy, Planning and Management). Study of Private Tutoring in Georgia. Tbilisi: EPPM. (In Georgian). Everonn. 2012. – About Everonn. || http://www.everonn.com/about_everonn.html accessed 6 January.
73. George, Cherian. 1992. – Time to Come out of the Shadows. || Straits Times, 4 April, p.28.
74. Ghosh, P.P. and Kumar Rana. 2011. Status of Elementary Education in Bihar.
75. Kolkata: Pratichi (India) Trust, and Patna: Asian Development Research Institute. Available on-line: http://pratichi.org/sites/default/files/Status_of_Elementary_Education_in_Bihar.pdf
76. Gunasekara, P.D.J. 2009. – A Study of the Attendance Patterns of G.C.E. (A/L) Student at School. || Sri Lankan Journal of Educational Research 11: 56–89.
77. Ha, Tran Thu and Trudy Harpham. 2005. – Primary Education in Vietnam: Extra Classes and Outcomes. || International Education Journal 6(5): 626–634.
78. Hamid, M. Obaidul, Roland Sussex, and Asaduzzaman Khan. 2009. – Private Tutoring in English for Secondary School Students in Bangladesh. || TESOL Quarterly 43 (2): 281–308.
79. Han, Y.K. and H.J. Kim. 1997. The Tuition of Private Institute (Hagwon): Problems and Their Measures. Seoul: Korean Educational Development Institute (KEDI). (In Korean).
80. Harnisch, Delwyn L. 1994. – Supplemental Education in Japan: Juku Schooling and its Implication || Journal of Curriculum Studies 26(3):323–334.
81. Hemachandra, H.L. 1982. – The Growing Phenomena of Tuition Classes: The Perceived Reasons and Some Latent Social Factors. || Sri Lanka Journal of Social Sciences 5(2): 39–69.

82. Hershock, Peter, Mark Mason, and John N. Hawkins (Eds.). 2007. *Changing Education: Leadership, Innovation and Development in a Globalising Asia Pacific*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, and Dordrecht: Kluwer.
83. Herskovitz, Jon and Christine Kim. 2009. – Fame, Fortune for Web Tutors in Education-crazy South Korea. || Reuters, <http://www.reuters.com/article/2009/07/02/us-korea-education-tech-life> – idU-STRE5612SI20090702
84. Heyneman, Stephen P. 2010. – Private Tutoring and Social Cohesion. || *Peabody Journal of Education* 86(2): 183–188.
85. Hollis, Martin. 1982. – Education as a Positional Good. || *Journal of Philosophy of Education* 16(2): 235–244.
86. Horio, Teruhisa. 1986. – Towards Reform in Japanese Education: A Critique of Privatisation and Proposal for the Re-creation of Public Education. || *Comparative Education* 22(1): 31–36.
87. Hrynevych, Liliya, Anna Toropova, Tymofiy Pylnyk, Leonid Sereda, and Ulyana Gerasevich. 2006. – Ukraine || In Iveta Silova, Virginija Budiene, and Mark Bray (Eds.), *Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring*. New York: Open Society Institute, pp. 305–325.
88. Huang, Hsin Mei. 2004. – Effects of Cram Schools on Children's Mathematics Learning. || in Fan, Lianghuo; Wong, Ngai-Ying; Cai, Jinfa and Li, Shiqi (Eds.), *How Chinese Learn Mathematics: Perspectives from Insiders*. Singapore: World Scientific Publishing, pp. 282–304.
89. India, Government of. 2010. *Education in India: 2007-08. Participation, and Expenditure*. New Delhi: National Sample Survey Office, Ministry of Statistics and Programme Implementation.
90. Jang, Sunhwa. 2011. *The Effects of After-School Programs on Students Achievement and Shadow Education Expenditures*. PhD thesis, Department of Education, Graduate School of Seoul National University.
91. Japan, Ministry of Education and Training. 2008. *Report on the Situation of Academic Learning Activities of Children*. Tokyo: Monbukagakusho Hoko-kusho. (In Japanese).
92. Jayachandran, Seema. 2008. – Incentives to Teach Badly? After-School Tutoring in Developing Countries. || Palo Alto: Department of Economics, Stanford University. Available on-line: <http://faculty.wcas.northwestern.edu/~sjv340/tutoring.pdf>
93. Jayamanne, Dilanthi. 2010. – Private Tuition Classes Banned in Ratnpura on Poya Days and Sundays. || *The Island* (Sri Lanka), 10 May Available on-line: www.island.lk/2010/05/10/news20.html
94. Jelani, Juliana and Andrew K.G. Tan. 2012. – Determinants of Participation and Expenditure Patterns of Private Tuition Received by Primary

School Students in Penang, Malaysia: An Exploratory Study. || *Asia Pacific Journal of Education* 32(1): 19–35.

95. Kalikova, Saule and Zhanar Rakhimzhanova. 2009. – Private Tutoring in Kazakhstan, || in Silova, Iveta (Ed.), *Private Supplementary Tutoring in Central Asia: New Opportunities and Burdens*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP), pp. 93–118.

96. Kang, Changhui. 2009. – Does Money Matter? The Effect of Private Education Expenditures on Academic Performance in the Republic of Korea, || in Barre-ra-Osorio, Felipe; Patrinos, Harry Anthony and Wodon, Quentin (eds.), *Emerging Evidence on Vouchers and Faith-Based Providers in Education: Case Studies from Africa, Latin America, and Asia*. Washington DC: World Bank, pp. 151–164.

97. Kara, Orhan. 2010. – Comparing Two Approaches to the Rate of Return to Investment in Education. || *Education Economics* 18(2): 153–165.

98. Kenayathulla, Husaina Banu. 2012. *An Economic Analysis of Household Educational Decisions in Malaysia*. PhD dissertation, School of Education, Indiana University.

99. Kim, C.I. Eugene and Chester Hunt. 1968. – Education and Political Development: A Comparison of Korea and the Philippines. || *Journal of Developing Areas* 2(3): 407–420.

100. Kim, Hyunjin. 2004. – Analysing the Effects of the High School Equalization Policy and the College Entrance System on Private Tutoring Expenditure in Korea. || *KEDI Journal of Educational Policy* 1(1): 5–24.

101. Kim, Ji-Ha and Jihyun Chang. 2010. – Do Governmental Regulations for Cram Schools Decrease the Number of Hours Students Spend on Private Tutoring? || *KEDI Journal of Educational Policy* 7(1): 3–21.

102. Kim, Ji-Ha and Daekwon Park. 2010. – The Determinants of Demand for Private Tutoring in South Korea || *Asia Pacific Education Review* 11(3): 411–421.

103. Kim, Kwan-Young. 2009. – Un modele d'innovation pour l'enseignement public: le Cyber Home Learning System coreen. || Paper presented to the international colloquium 'Un seul monde, une seule école? Les modes scolaires à l'épreuve de la mondialisation.' Sevres: Centre International d'Etudes Pédagogiques, 12-14 March. Available on-line: www.ciep.fr/ries/colloque-2009/.../Kim-atelier-E-colloque-Revue-CIEP.pdf

104. Kim, Kyung-Keun. 2010. – Educational Equality, || in Lee, Chong Jae; Kim, Seongyul and Adams, Don (Eds.), *Sixty Years of Korean Education*. Seoul: Seoul National University Press, pp. 285–325.

105. Kim, Kyung-Min and Daekwon Park. 2012. – Impacts of Urban Economic Factors on Private Tutoring Industry. || *Asia Pacific Education Review* 13(2): 273–280.

106. Kim, Misook. 2007. – School Choice and Private Supplementary Education in South Korea. || Paper presented at the Policy Forum Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring, IIEP/SEM 279/7. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP).

107. Kim, Sunwoong and Ju-Ho Lee. 2001. Demand for Education and Developmental State: Private Tutoring in South Korea. *Social Science Research Network*. Available on-line: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=268284

108. 2010. – Private Tutoring and Demand for Education in South Korea. || *Economic Development and Cultural Change* 58(2): 259–296.

109. KNSO (Korea National Statistical Office). 2011. – The 2010 Survey of Private Education Expenditure. || Seoul: Korea National Statistical Office. Available on-line: [http://kostat.go.kr/portal/english/news/1/8/index.board?bmode](http://kostat.go.kr/portal/english/news/1/8/index.board?bmode=read&tbSeq=&aSeq=2465848q3ageNo=1&xowNum=108mavCount=10 &currPg=&sTarget=title&sT xt=) =read&tbSeq=&aSeq=2465848q3ageNo=1&xowNum=108mavCount=10 &currPg=&sTarget=title&sT xt=

110. Ko, Ivy and Jing Xing. 2009. Extra Classes and Subjective Well-being: Empirical Evidence from Vietnamese Children. *Young Lives Working Paper No.49*, Oxford: Department of International Development, University of Oxford. Available on-line: <http://www.dfid.gov.uk/r4d/SearchResearchDatabase.asp?OutPutId=180042>

111. Kodirov, Shodibeg and Nodir Amonov. 2009. – Private Tutoring in Tajikistan, || in Silova, Iveta (Ed.), *Private Supplementary Tutoring in Central Asia: New Opportunities and Burdens*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP), pp. 143–165.

112. Kohli, Harinder S., Ashok Sharma, and Anil Sood. 2011. *Asia 2050: Realizing the Asian Century*. New Delhi: SAGE.

113. Kristof, Nicholas D. 2011. – Girls Just Want to Go to School. || *The New York Times*, 9 November. Available on-line: http://www.nytimes.com/2011/11/10/opinion/kristof-girls-just-want-to-go-to-school.html?_r=28&hp

114. Kuan, Ping-Yin. 2011. – Effects of Cram Schooling on Mathematics Performance. || *Comparative Education Review* 55(3): 342–368.

115. Kumon. 2012. – What is Kumon? || <http://www.kumon.com/AboutUs.aspx> accessed 2 January 2012.

116. Kwan-Terry, Anna. 1991. – The Economics of Language in Singapore: Students' Use of Extracurricular Language Lessons, || *Journal of Asian Pacific Communication* 2(1): 69–89.

117. Kwo, Ora and Mark Bray. 2011. – Facing the Shadow Education System in Hong Kong.|| HAS Newsletter (University of Leiden, International Institute for Asian Studies), 56:20. Available on-line: <http://www.ias.nl/article/fac-ing-shadow-education-system-hong-kong>
118. Kwok, Percy. 2001. – Local Knowledge and Value Transformation in East Asian Mass Tutorial Schools,|| International Education Journal 2(5): 86–97.
119. 2010. – Demand Intensity, Market Parameters and Policy Responses Towards Demand and Supply of Private Supplementary Tutoring in [People’s Republic of] China.|| Asia Pacific Education Review 11 (1): 49–58.
120. Le Thuc Due and Bob Baulch. 2011. – Do Extra Classes Make Kids Smarter? Evidence from Vietnam.|| Paper presented at the 11th biennial conference of the United Kingdom Forum for International Education and Training, Ox-ford, 13-15 September.
121. Lee, Chong Jae and Hyo-Min Jang. 2010. – The History of Policy Responses to Sha-dow Education in Korea: Implications for the Next Cycle of Policy Responses.|| In Chong Jae Lee, Seong-yul Kim, and Don Adams (Eds.), Sixty Years of Korean Education. Seoul: Seoul National University Press, pp. 512–545.
122. Lee, Chong-Jae, Hyun-Jeong Park, and Heesook Lee. 2009. – Shadow Education Systems.|| In Gary Sykes, Barbara Schneider, and David N. Plank (Eds.), Handbook of Education Policy Research. New York: Routledge for the American Educational Research Association, pp. 901–919.
123. Lee, Jin. 2011. – The Policies on Supplemental Education in Korea.|| HAS Newsletter (University of Leiden, International Institute for Asian Studies), 56: 16–17. Available on-line: <http://www.ias.asia/article/policies-supplemental-education-korea>
124. Lee, Jong-Tai, Yang-Boon Kim, and Cho-Hee Yoon. 2004. – The Effects of Pre-Class Tutoring on Student Achievement: Challenges and Implications for Public Education in Korea.|| KEDI Journal of Educational Policy 1(1): 25–42.
125. Lei, Wan-peng. 2005. – Expenditures of Private Supplementary Tutoring by High School Students: Influential Factors and Policy Implications.|| Educa-tion and Economics 1: 39–42. (In Chinese).
126. Liu, Jeng. 2012. – Does Cram Schooling Matter? Who Goes to Cram Schools?|| International Journal of Educational Development, 32(1):46-52.
127. Liu, Oprah. 2010. – Tutors Distort Education.|| South China Morning Post (Hong Kong), 20 November, p.A12.

128. Malaysia, Ministry of Education. 2006. Surat Pekeliling Perkhidmatan Kementerian Pelajaran Malaysia Bill Tahun 2006: Garis Panduan Kelulusan Mela-kukan Pekerjaan Luar Sebagai Guru Tuisyen Atau Tenaga Pengajar Sam-bilan. Kuala Lumpur: Ministry of Education.

129. Malla, Vijay Kumar. 2011. – Kashmir Chief Reviews Regulation of Private Tui-tion Centres||. Ground Report 28 February. Available on-line: http://www.groundreport.com/Media_and_Tech/Kashmir-Chief-reviews-Regulation -of-Private-Tuitio_2/2935389

130. Manchanayake, A. and G.L.S. Nanayakkara. 1986. A Study on School Children from Government Secondary Schools Seeking Private Tuition. Colombo:Ministry of Education.

131. Marimuthu, T., J.S. Singh, K. Ahmad, H.K. Lim, H. Mukherjee, S. Oman, T. Chelliah, J.R. Sharma, N.M. Salleh, L.Yong, L.T. Leong, S. Su-karman, L.K. Thong, and W. Jamaluddin. 1991. Extra-school Instruction, Social Equity and Educational Quality. Report prepared for the International Development Research Centre, Singapore.

132. Matiashvili, Anna and Nino Kutateladze. 2006. – Georgia,|| in Si-lova, Iveta, Bu-ediene, Virginija and Bray, Mark (Eds.), Education in a Hid-den Market-place: Monitoring of Private Tutoring. New York: Open Society Institute, pp. 191–210.

133. McGrath, Kip. 2012. – About us. || <http://www.kipmcgrath.com/About-Us/About-Us.aspx> accessed 2 January 2012.

134. Modern Education Group Limited. 2011. Global Offering (for stock market launch). Hong Kong.

135. Mori, Izumi and David Baker. 2010. – The Origin of Universal Shadow Education: What the Supplemental Education Phenomenon tells us about the

136. Postmodern Institution of Education. || Asia Pacific Education Re-view 11 (1): 36–48.

137. Mulji, Neda. 2003. – All Work and No Play. || The Review, Dawn, 28 August–3 September, pp. 4–8.

138. Myanmar Education Research Bureau. 1992. Education Sector Study Phase 1: Final Report. Yangon: Myanmar Education Research Bureau.

139. Nanayakkara, G.L.S. and Mahinda Ranaweera. 1994. – Impact of Private Tuition and the Educational Challenges of the 21st Century. || Economic Review (People's Bank, Colombo), 20 (2 and 3): 11–14 and 17.

140. Nath, Samir Ranjan. 2008. – Private Supplementary Tutoring among Primary Students in Bangladesh. || Educational Studies 34(1): 55–72.

141. 2011a. – The Role of NGOs in Education: The Case of Bangladesh and its Wider Implications. || Presentation at the ANTRIEP (Asian Network

of Training and Research Institutions in Educational Planning) Policy Seminar, New Delhi, 19–21 October.

142. 2011b. – Shadow Education in Bangladesh||. Presentation at a seminar organized by UNESCO in conjunction with the National Academy of Educational Management (NAEM), Dhaka, 11 August.

143. The Nation (Bangkok). 2011. – Cram Schools Should be Taxed and Controlled.|| 17 January. Available on-line: <http://www.nationmultimedia.com/2011/01/17/opinion/Cram~schools-should~be-taxed-and-controlled-30146513.html>

144. Nazeer, Abdulla. 2006. Teaching Economics at Secondary School Level in the Maldives: A Cooperative Learning Model PhD thesis, University of Waikato. Available on-line: <http://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/10289/2540/1/thesis.pdf>

145. Negara Brunei Darussalam. 2003. Education Order 2003 – Supplement to Gazette, S59. Bandar Seri Begawan.

146. 2004. Education (Registration of Teachers) Regulations 2004, SI2. Bandar Seri Begawan.

147. Ngai, Angela and Sharon Cheung. 2010. Students' Participation in Private Tuition. Youth Poll Series No. 188. Hong Kong: Hong Kong Federation of Youth Groups.

148. Nonoyama-Tarumi, Yuko. 2011. – Prevalence and Determinants of Participation in Shadow Education in Four East Asian Societies.|| Comparative Education (Japan Comparative Education Society) 43: 63–82.

149. OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2011a. Economic Surveys: Japan 2011. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

150. 2011b. Quality Time for Students: Learning in and out of School. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

Pallegedara, Asankha. 2011. Demand for Private Tuition Classes under the Free Education Policy: Evidence Based on Sri Lanka. Munich: Munich PersonalRePEc Archive. Available on-line: http://mpra.ub.uni-muenchen.de/31969/1/MPRA_paper_31969.pdf

151. Pararajasingham, G. 1980. A Study of the Growth and Development of Private Tuition in the City of Jaffna (Sri Lanka). M.Phil. dissertation, University of Delhi.

152. Pratham. 2011. Annual Status of Education Report 2010. Mumbai: Pratham. Available on-line: http://www.pratham.org/aser08/ASER_2010_Report.pdf

153. 2012. Annual Status of Education Report 2011. Mumbai: Pratham. Available on-line: <http://pratham.org/images/Aser-2011-report.pdf>

154. Psacharopoulos, George. 1989. – Why Educational Reforms Fail: A Comparative Analysis. || International Review of Education 35(2):179-195.
155. Rana, Kumar (Coordinator). 2009. The Pratichi Education Report II: Primary Education in West Bengal-Changes and Challenges. New Delhi: Pratichi(India) Trust. Available on-line: http://pratichi.org/sites/default/files/Prati-chi_Education-Report_II.pdf
156. Rana, Kumar, Santra Subhrangsu, Arindam Mukherjee, Tapati Banerjee, and Mou-mita Kundu. 2005. – Public-Private Interface in Primary Education: A Case Study in West Bengal || Economic and Political Weekly 9 April: 1550-1555. Rich, John Martin. 1975. Innovations in Education: Reformers and Their Critics. Boston: Allyn and Bacon.
157. Ripley, Amanda. 2011. – Teacher, Leave Those Kids Alone. || Time 25 September, pp. 41–43.
158. Roesgaard, Marie H. 2006. Japanese Education and the Cram School Business: Functions, Challenges and Perspectives of the Juku. Copenhagen: Nordic Institute of Asian Studies Press.
159. Rohlen, Thomas P. 1980. – The Juku Phenomenon: An Exploratory Essay || Journal of Japanese Studies 6(2): 207–242.
160. Roy, Joydeep. 2010. – Can Changing Academic Standards Affect Educational Outcomes? Evidence from a Policy Experiment in India. || Washington DC: Georgetown University. Available on-line: <http://www9.georgetown.edu/faculty/jr399/Papers/westbengal.pdf>
161. Samath, Feizal. 2007. – Sri Lanka: Primary Education in Crisis. || <http://www.ipsnews.net/print.asp?idnews=38219>
162. Sawada, Toshio and Sachino Kobayashi. 1986. An Analysis of the Effect of Arithmetic and Mathematics Education at Juku. Translated with an after-word by Horvath, P. Compendium 12, Tokyo: National Institute for Educational Research.
163. Sen, Amartya. 2009. – Introduction: Primary Schooling in West Bengal, || in Rana, Kumar (Coordinator), The Pratichi Education Report II: Primary Education in West Bengal – Changes and Challenges. New Delhi: Pratichi (India) Trust. Available on-line: http://pratichi.org/sites/default/files/Pratichi_Education-Report_II.pdf
164. 2010. – Primary Schooling in West Bengal. || Prospects: Quarterly Review of Comparative Education 40 (3): 311–320.
165. Seth, Michael J. 2002. Education Fever: Society, Politics, and the Pursuit of Schooling in South Korea. Honolulu: University of Hawai'i Press.
166. Shanghai Education Commission. 2009. Implementation of Merit-pay Salary Reform of Primary and Secondary School Teachers in Shanghai to Prevent Fee-paying Tutoring. (In Chinese). Available on-

line:http://shanghai.eol.cn/shanghainews_5281/20091120/t20091120_422916.shtml

167. Sheryn, Aishath. 2011. Improving Efficiency of Schooling in the Maldives: Is De-shifting a Desirable Policy Direction? MA in Economics dissertation, Massey University Available on-line: <http://mro.massey.ac.nz/handle/10179/2486>

168. Silova, Iveta. 2009a. – Education and Post-Socialist Transformations in Central Asia,|| in Silova, Iveta (Ed.), Private Supplementary Tutoring in Central Asia: New Opportunities and Burdens. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP), pp. 49–68.

169. 2009b. “Examining the Scope, Nature and Implications of Private Tutoring in Central Asia.” in Silova, Iveta (Ed.), Private Supplementary Tutoring in Central Asia: New Opportunities and Burdens. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP), pp. 69–92.

170. 2009c. “Global Patterns and Post-Socialist Realities in the Private Tutoring Market: Conceptual and Methodological Considerations.” in Silova, Iveta (Ed.), Private Supplementary Tutoring in Central Asia: New Opportunities and Burdens. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP), pp. 33–47.

171. 2010. “Private Tutoring in Eastern Europe and Central Asia: Policy Choices and Implications.” Compare: A Journal of Comparative and International Education 40(3): 327–344.

172. Silova, Iveta and Elmina Kazimzade,. 2006. “Azerbaijan,” in Silova, Iveta, Bu-diene, Virginija, and Bray, Mark (eds.), Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring. New York: Open Society Institute, pp. 113–142.

173. SINDA (Singapore Indian Development Association). 2011. SINDA Annual Report 2010. Singapore. Available on-line: http://issuu.com/mysinda/docs/sin-da_annual_report_2010

174. Singapore, Government of. 2009. Private Education Regulations 2009. Singapore: Government Gazette. Available on-line: <http://www.cpe.gov.sg/cpe/slot/u54/Publications/PE%20Regulations%20%28gazette%20copy%29.pdf>

175. 2011. Singapore’s Education System. Singapore: Ministry of Education. Available on-line: <http://www.singaporeedu.gov.sg/htm/stu/stuO1.htm>

176. Sohn, Heekwon, Donghwan Lee, Sunhwa Jang, and Tae Kyun Kim. 2010. “Longitudinal Relationship among Private Tutoring, Student-Parent Conversation, and Student Achievement” KEDI Journal of Educational Policy 7(1): 23–41.

177. Son, Hyun H. 2010. "Human Capital Development." *Asian Development Review* 27(2): 29–56.
178. Song, Ki-Sang and Soon-Hwa Kim. 2009. *E-Learning Applications to Meet the Special Needs of K-12 Education in Korea*. Seoul. Available on-line: [http:// ipac.kacst.edu.sa/eDoc/2009/173799_1.pdf](http://ipac.kacst.edu.sa/eDoc/2009/173799_1.pdf)
179. South China Morning Post. 2010. – Editorial: The Lesson that All Parents Need to Learn|| 26 April, p.A10.
180. Stevenson, David L. and David P. Baker. 1992. – Shadow Education and Allocation in Formal Schooling: Transition to University in Japan.|| *American Journal of Sociology* 97(6): 1639–1657.
181. Sujatha, K. and P. Geetha Rani. 2011. *Management of Secondary Education in India*. New Delhi: Shipra and National University of Educational Planning and Administration.
182. Suraweera, A.V. 2011. Dr. Kannangaras Free Education Proposals in Relation to the Subsequent Expansion of the Tuition Industry. Dr. C.W.W. Kannangara Memorial Lecture 22, Mahargama, Sri Lanka: Department of Research and Development, National Institute of Education.
183. Suryadarma, Daniel, Asep Suryahadi, Sudarno Sumarto, and A. Halsey Rogers.
184. 2006. – Improving Student Performance in Public Primary Schools in Developing Countries: Evidence from Indonesia.|| *Education Economics* 14(4): 401–439.
185. Synovate Limited. 2011. Marketing survey of tutoring businesses in Hong Kong, cited in Modern Education Group Limited (2011), *Global Offering (for stock market launch)*, Hong Kong, p.96.
186. Taipei, China, Ministry of Education. 2004. *Supplementary and Continuing Education Law*, Taipei. Available on-line: <http://english.moe.gov.tw/content.asp?CuItem=8207&mp=1>
187. Tan, Jason. 2009. – Private Tutoring in Singapore: Bursting out of the Shadows|| *Journal of Youth Studies (Hong Kong)*, 12(1):93–103.
188. Tan, Peck Leong. 2011. *The Economic Impacts of Migrant Maids in Malaysia*. PhD thesis, University of Waikato. Available on-line: <http://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/handle/10289/5366/thesis.pdf?sequence=3>
189. The Telegraph (Calcutta). 2011. – Circular to Ban Private Tuition.|| 17 April. Available on-line: http://www.telegraphindia.com/110418/jsp/northeast/sto-ry_13865577.jsp
190. Thailand, Kingdom of. 2007. *Private School Act B.E. 2550 (2007)*. Bangkok: Ministry of Education. Available on-line: <http://www.ctlo.com/mediacenter/Publications/2011-03-28-PrivateSchoolAct-En.pdf>

191. Thapa, Amrit. 2011. Does Private School Competition Improve Public School Performance? The Case of Nepal PhD dissertation, Graduate School of Arts and Sciences, Columbia University. Available on-line: <http://academiccom-mons.columbia.edu/catalog/ac:132305>

192. Times of India. 2010. – All Teachers Now under Pvt Tuition Ban. || 28 December. Available on-line: http://articles.timesofindia.indiatimes.com/2010-12-28/kol-kata/28262957_1_private-tuitions-private-schools-teachers

193. Toh, Mavis. 2008. – Tuition Nation. || Asiaone News, 17 June. Available on-line: <http://www.asiaone.com/News/Education/Story/AlStory20080616-71121.html> UNDP (United Nations Development Programme). 2007. Educational Transformations in Armenia: National Human Development Report 2006. Yerevan: UNDP. United Nations. 2000. Millennium Development Goals. New York: United Nations

194. United Nations High Commissioner for Human Rights. 1989. Convention on the Rights of the Child. New York: United Nations High Commissioner for Human Rights. Available on-line: <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm>

195. Ventura, Alexandre and Sunhwa Jang. 2010. – Private Tutoring through the Internet: Globalization and Offshoring. || Asia Pacific Education Review 11 (1): 59–68.

196. Viet Nam, Socialist Republic of. 2008. Regulations on the Code of Ethics of Educators. Ha Noi: Ministry of Education and Training. Available on-line: <http://teachercodes.iiep.unesco.org/teachercodes/codes/Asia/Vietnam.pdf>

197. Vora, Nikhil and Shweta Dewan. 2009. Indian Education Sector: Long Way from Graduation! Mumbai: IDFC-SSK Securities Ltd.

198. Vu Xuan Nguyet Hong and Ngo Minh Tuan with Ta Minh Thao and Nguyen Minh Thao. 2011. Forms and Effects of Corruption on the Education Sector in Vietnam. Ha Noi: Towards Transparency (TT) and Transparency International (TI). Available on-line: http://www.transparency.org/regional_pages/asia_pacific/transparency_international_in_vietnam/activities/corruption_in_service_delivery#education

199. Waleed, P.D. Mahdini. 2009. – MoE Comes Down Hard on Private Tuitions. || Brunei Times, 14 October. Available on-line: <http://news.brunei.fm/2009/10/14/moe-comes-down-hard-on-private-tuitions>

200. WCEFA (World Conference on Education for All). 1990. World Conference on Education for All: Final Report. New York: Inter-Agency Commission, WCEFA.

201. WEF (World Education Forum). 2000. The Dakar Framework for Action – Education for All: Meeting our Collective Commitments. Paris: UNESCO.
202. Wilkinson, Richard and Kate Pickett. 2010. The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone. London: Penguin.
203. Wong, Khoon Yoong, Berinderjeet Kaur, Phong Lee Koay, and Jamilah binti Hj Mohd Yusof. 2007. – Singapore and Brunei Darussalam: Internationalisation and Globalisation through Practices and a Bilateral Mathematics Study,|| in Atweh, Bill; Calabrese Barton, Angela; Borba, Marcelo C.; Gough, Noel and Keitel, Christine (Eds.), Internationalisation and Globalisation in Mathematics and Science Education. Dordrecht: Springer, pp.441–463.
204. Woessmann, Ludger and Martin West. 2006. – Class-size Effects in School Systems around the World: Evidence from Between-grade Variation in TIMSS.|| *European Economic Review*, 50 (3): 695–736.
205. Xue, Hai-ping and Xiao-hao Ding. 2009. – A Study on Additional Instruction for Students in Cities and Towns in [People’s Republic of] China.|| *Educational Research*, 30 (1): 39–46. (In Chinese).
206. Xueda Education Group. 2012. – Corporate Profile.|| <http://ir.xueda.com/phoenix.zhtml?c=240891&p=irol-homeProfile> accessed 6 January 2012.
207. Yayasan Mendaki. 2010. Annual Report 2009. Singapore: Yayasan Mendaki. Available on-line: http://www.mendaki.org.sg/upload_files/cuteeditor/Document/Yayasan%20Mendaki%20AR_lores.pdf
208. Yeung, Linda. 2011. – Tested to the Limit.|| *South China Morning Post*, 5 December, p.A4.
209. Yeni. 2006. – New Private Tuition Law Takes Effect.|| *The Irrawaddy*, 26 May. Available on-line: http://www.irrawaddy.org/article.php?art_id=5795
210. Yuan, Zhang, Guanghua Wan, and Niny Khor. 2011. The Rise of the Middle Class in the People’s Republic of China. Economics Working Paper Series No.247, Manila: Asian Development Bank.
211. Zeng, Kangmin. 1999. *Dragon Gate: Competitive Examinations and their Consequences*. London: Cassell.
212. Zhang, Wei. 2012. – Field Notes on Private Tutoring in Chongqing, [People’s Republic of] China.|| Hong Kong: The University of Hong Kong, Faculty of Education.
213. Zhang, Yu. 2011. – The Determinants of National College Entrance Exam Performance in [People’s Republic of] China—With an Analysis of Private Tutoring.|| PhD dissertation, Columbia University.

Научное издание

Марк БРЭЙ
Чэд ЛИКИНЗ

**ТЕНЕВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ЧАСТНОЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ
И ЕГО ВЫЗОВЫ ОРГАНАМ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ
В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ СТРАН АЗИАТСКОГО РЕГИОНА**

Монография

Научные редакторы *Н.Е. Боревская, М.В. Морозова*
Компьютерная верстка *Т.В. Казанцева, О.В. Ожогова*
Дизайн обложки *Е.Г. Фисоченко*


**Отпечатано в Издательстве ТПУ в полном соответствии
с качеством предоставленного оригинал-макета**

Подписано к печати 26.03.2016. Формат 60x84/16. Бумага «Снегурочка».
Печать XEROX. Усл. печ. л. 6,92. Уч.-изд. л. 6,26.
Заказ 000-16. Тираж 200 экз.



Национальный исследовательский Томский политехнический университет
Система менеджмента качества
Издательства Томского политехнического университета
сертифицирована в соответствии с требованиями ISO 9001:2008



ИЗДАТЕЛЬСТВО  **ТПУ**. 634050, г. Томск, пр. Ленина, 30
Тел./факс: 8(3822)56-35-35, www.tpu.ru

Теневое образование: частное дополнительное обучение и его вызовы органам государственного управления в сфере образования стран азиатского региона

Во всех странах Азиатского региона семьям приходится тратить значительную часть своего бюджета на оплату услуг частных преподавателей. Частные преподавательские услуги, с одной стороны, могут способствовать закреплению знаний, получаемых обучающимися в стенах школы, но, с другой стороны, могут спровоцировать усиление социального неравенства среди населения, снижение эффективности работы преподавателей на основном месте работы, оказывая тем самым негативное влияние на систему образования в целом.

Частное дополнительное обучение всё чаще называют теневым образованием, поскольку оно как тень следует за школьной системой, изменяя своё содержание, в унисон с изменениями содержания школьной программы.

В монографии представлены результаты исследования, демонстрирующие масштаб и природу теневого образования, распространившегося в разных странах азиатского региона, что непременно будет иметь экономические и социальные последствия для этих государств в долгосрочной перспективе.

Монография издаётся при финансовой поддержке Shirley Grundy Memorial Fund педагогического факультета университета Гонконга.

Азиатский Банк Развития

Азиатский банк развития (АБР) видит Азиатский-Тихоокеанский регион территорией, свободной от бедности. Миссия АБР заключается в том, чтобы помочь развивающимся странам региона снизить уровень бедности и повысить качество жизни населения.

Азиатский банк развития, штаб-квартира которого находится в Маниле, объединяет 67 членов правления, 48 из которых являются представителями стран Азиатско-Тихоокеанского региона. Основную задачу стимулирования роста экономики в регионе АБР решает, обеспечивая возможность политического диалога, а также направляя в страны региона прямые займы и оказывая техническое содействие.

Оригинальный текст монографии [Теневое образование: частное дополнительное обучение и его вызовы органам государственного управления в сфере образования стран азиатского региона] опубликован Азиатским банком развития (АБР) совместно с Научно-исследовательским центром по сравнительному образованию Университета Гонконга под названием: Shadow Education: Private Supplementary Tutoring and Its Implications for Policy Makers in Asia © 2012 Asian Development Bank. Монография, переведённая на русский язык, публикуется с согласия АБР.

Поскольку английский язык является официальным языком АБР, оригинальный текст монографии на английском языке является единственным оригинальным источником (т.е. официальным авторским текстом). Любое цитирование текста монографии возможно только с оригинала. Качество перевода текста монографии на русский язык и соответствие переведённой версии монографии оригиналу является ответственностью Научно-исследовательского центра по сравнительному образованию Университета Гонконга.