ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЯРОСЛАВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. К. Д. УШИНСКОГО»

*На правах рукописи*

**Данилова Лариса Николаевна**

# РЕФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ЕВРОПЕ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XX – НАЧАЛО XXI В.)

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание учёной степени
доктора педагогических наук

Научный консультант:
Заслуженный деятель науки Российской Федерации
доктор педагогических наук,
профессор Л.В. Байбородова

Ярославль
2017

## СОДЕРЖАНИЕ


**Введение** 3

**Глава 1. Реформирование школы как исследовательская проблема** 26

**1.1.** Понятие реформирования в современном научном знании 28

**1.2.** Современное состояние изученности проблемы реформирования общего образования 45

**1.3.** Методологические основы исследования школьного реформирования 65

**Выводы по первой главе** 93

**Глава 2. Практика реформирования общеобразовательной школы в странах Западной Европы** 96

**2.1.** Школьные реформы в Западной Европе во второй половине XX века 99

**2.2.** Школьные реформы в Западной Европе в начале XXI века 131

**2.3.** Анализ реформирования общего образования в Западной Европе (середина XX – начало XXI века) 164

**Выводы по второй главе** 187

**Глава 3. Практика реформирования общеобразовательной школы в странах Восточной Европы** 189

**3.1.** Школьные реформы в Восточной Европе во второй половине XX века 190

**3.2.** Школьные реформы в Восточной Европе в начале XXI века 214

**3.3.** Анализ реформирования общего образования в Восточной Европе (середина XX – начало XXI века) 241

**Выводы по третьей главе** 260

**Глава 4. Концепция реформирования общеобразовательной школы** 263

**4.1.** Теоретическая основа реформирования общего образования 264

**4.2.** Этиология школьного реформирования 282

**4.3.** Подготовка реформирования общего образования 315

**4.4.** Реализация реформирования общего образования 338

**4.5.** Подведение итогов реформирования 380

**4.6.** Концептуальное обоснование реформирования общего образования 398

**Выводы по четвёртой главе** 443

**Заключение** 449

**Библиографический список** 458

# Введение

**Актуальность исследования**. С появлением формального образования в каждой стране периодически стал возникать вопрос о реформировании образовательной сферы. Исторически чаще всего реформированию в ней подвергается ступень общего образования. Во-первых, в сравнении с другими ступенями она отличается наибольшим разнообразием решаемых социально-экономических задач. Во-вторых, школа является центральным элементом в структуре образования, будучи единственным образовательным институтом, через который проходят все граждане. В-третьих, её деятельность направлена на образование граждан в период становления их личности. Благодаря школе общество передаёт накопленный культурный опыт юным поколениям и сохраняет свои ценности. Она формирует тип личности и общества в целом, а потому понимание того, как она развивается и что необходимо для её продуктивного усовершенствования, имеет непреходящую актуальность.

Исключительная значимость общеобразовательной системы делает её организацию и реформирование предметом изучения различных научных дисциплин, и прежде всего – педагогики. Глубокому научному анализу должны подвергаться отечественные и зарубежные школьные реформы, в результате чего раскрываются самые разнообразные аспекты реформирования общего образования (цели, задачи, стратегии, содержание, тенденции и меры преобразований, достижения, просчёты реформаторов и т. д.). Их анализ даёт представление о динамике школы отдельных государств, о единой картине развития образования и о положении, которое занимает в ней национальная общеобразовательная система. Выявление особенностей школьных реформ и их сопоставительный анализ необходимы для объективной оценки развития российского общего образования и сравнения его с системами других стран, для определения перспектив этого развития и государственной образовательной политики в сфере школьного дела, для определения дефицитов отечественной общеобразовательной системы, трудностей в ходе её усовершенствования и путей их преодоления.

Изучение образовательных реформ актуально и в историческом контексте, поскольку позволяет проследить развитие школы от прошлого через настоящее к будущему. Оно требуется для анализа опыта предыдущих школьных реформ, для понимания современной организации и тенденций изменения образования в мире, для выстраивания оптимальной стратегии дальнейшего развития национального образования.

Изучение реформационных процессов в общем образовании зарубежных стран важно для осознания курса, которым движется образование в разных регионах, и определения соответствия ему отечественной образовательной политики. Но не менее важным может быть прикладной аспект анализа организации школьных реформ: он полезен, прежде всего, производимым знанием об ошибках реформаторов, о проблемах управления реформированием, о его ключевых субъектах, их отношении к изменениям школы и сопротивлении таковым, об условиях, при которых школьные реформы становятся эффективными и т. д. Подобные знания крайне необходимы при организации реформационных процессов в российской школе, а изучение отечественных и зарубежных школьных реформ имеет принципиальное значение для определения теоретических положений организации реформирования в системе образования.

Исследованиям, направленным на выявление таких знаний, свойственна междисциплинарность, проявляющаяся в обращении педагогики к менеджменту, политологии, социологии, социальной психологии, экономике и другим наукам, изучающим отдельные аспекты реформирования в образовательной сфере. Однако несмотря на разносторонность подходов к исследованию реформ в образовании и на обилие публикаций о реформировании в этой сфере, в отечественной науке по-прежнему нет отчётливого представления о том, на каких основаниях строится любая школьная реформа, что составляет её специфику, что обеспечивает эффективность реформационного процесса, а потому вопрос о том, почему школьное реформирование зачастую не приносит запланированных результатов, до сих пор не нашёл системного обоснования.

Между тем, от содержательного наполнения школьных реформ следует обратиться к аспекту управления реформированием, от вопросов «Как менялась

(меняется) школа?» или «Что следует в ней изменить?» – к формулировке «Как организовать внедрение и адаптацию этих изменений, чтобы они действительно повышали качество образовательной системы?». Результаты отечественных и зарубежных школьных реформ современности и прошлого столетия наглядно подтверждают потребность в действенной системе знаний, дающей представление о сущности, закономерностях и движущих силах переустройства общего образования. Использование таких знаний необходимо реформаторам и может быть полезным для педагогов.

Реформирование школы стабильно вызывает научный интерес отечественных исследователей, но в основном он распространяется на конкретные школьные реформы или на объекты в условиях реформационных преобразований. Изучение зарубежных трудов по этой теме приводит к выводу о смешении понятий «образовательные реформы» и «образовательные изменения», в связи с чем на Западе она чаще рассматривается в контексте изменений образовательной сферы.

Анализ историографии проблемы организации реформационных процессов в сфере образования свидетельствует о том, что её многочисленные аспекты являются предметом изучения различных областей знания. В частности, наукой выявлены закономерности эффективности социально-экономической политики в образовании (Н.А. Пашкус) и закономерности реформирования педагогического образования в России (В.А. Болотов), обоснованы принципы изменений в образовании (Н.А. Пашкус, М. Фуллан) и принципы реформирования педагогического образования (В.А. Болотов), выделены отдельные причины происхождения образовательных реформ (А.В. Василюк, М. Фуллан), функции реформирования педагогического образования (Л.В. Занина). Определены акторы реформационного процесса в образовании, раскрыты внутренние механизмы, этапы и стратегии современных образовательных реформ (Б. Левин, Э. Хагривз, Р. А. Хорн и др.), составлен ряд классификаций образовательных реформ на основе различающихся критериев (А.В. Василюк, Э.Д. Днепров, А.А. Сбруева, Г.-Э. Тенорт, А. Тхожевський, Б. Шливерський). Весьма распространённой темой изучения в работах зарубежных исследователей также является сопротивление со стороны субъектов реформирования (М. Зембилас, Б. Левин, Э. Хагривз, М. Фуллан,

Р. А. Хорн и др.). Критерии эффективности инновационных процессов в педвузе определены В.А. Болотовым, критерии эффективности реформ всей образовательной сферы предложены А.М. Новиковым, А.А. Сбруевой, Н.А. Пашкус. Ряд условий успешности изменений образования выделен М.Фулланом.

При несомненной значимости подобных результатов очевидно, что они не отличаются синтетичностью по отношению друг к другу, не представляют собой комплекс научных знаний о теоретических положениях организации реформ в различных сферах образования и что управление реформационными процессами именно в общем образовании не было предметом изучения в фундаментальных исследованиях.

Так, научного обоснования требует выбор подходов, принципов и методов реформирования общеобразовательной школы. Нераскрытыми остаются вопросы противоречий, лежащих в основе реформационных процессов, не выявлены закономерные связи, определяющие организацию школьного реформирования. Фрагментарный характер имеет освещение условий его эффективности, причин успеха и неудач. Не нашло системного отражения определение субъектов подготовки и проведения школьных реформ, не изучен их конструктивный и деструктивный потенциал в этих процессах. Не проанализирован цикл школьного реформирования, не систематизированы представления о сущности и многообразии школьных реформ. Недостаточно раскрытыми в отечественной науке остаются особенности сопротивления школьным реформам и стратегии его преодоления. Эти и другие пробелы в знании об эффективной организации школьного реформирования подтверждают, что важнейшие теоретико-методологические аспекты решения такой сложной социально значимой задачи ещё не были выявлены или не получили глубокого обоснования в науке.

Как показывает история, именно школа является наиболее распространённым объектом усовершенствования со стороны государства, а её реформирование имеет свою специфику в сравнении с реформами высшего образования. Понимание школы важнейшим структурным элементом образовательной системы и слабое научное обоснование её целенаправленного развития обусловливают актуальность

концепции школьного реформирования, разработка которой невозможна без анализа опыта организации конкретных реформ и синтеза отдельных знаний.

Такой анализ осуществим методами сравнительной педагогики, а его успешность во многом определяется выбором стран изучения. В основе отбора лежит принцип целесообразности сравнения, которая может обеспечиваться наличием у государств сходств в историческом развитии, культурных традициях, в образовательных проблемах или достижениях, территориальной близостью. Опора на данные критерии позволяет проанализировать реформационные процессы в общем образовании целого ряда государств Европы в силу их наибольшего социокультурного сходства с Россией, причём степень соответствия указанным требованиям отбора также выступает в качестве критерия, в результате чего выборка государств может быть ограничена Россией и некоторыми странами Западной и Восточной Европы (в том числе, Германией, Францией, Финляндией, Швецией, Австрией, Италией, Польшей, Болгарией). Охват большого числа стран обусловлен тем, что не бинарное, а именно региональное обобщающее сравнительное исследование необходимо для достижения достаточности и разнообразия фактов о реформировании школы: только анализ различных стран одного региона способен обеспечить полноту и повысить объективность знаний о европейских и отечественных реформах. Этому также способствует изучение изменений в общем образовании в историческом ракурсе, что формирует представление о динамике развития школы, о частном, общем и особенном в реформах.

Мощную волну реформирования в образовании, вызванную переходом к постиндустриальной стадии развития общества, мир пережил во второй половине XX в., а общим временем усовершенствования образования для всех европейских государств, включая Россию, служит послевоенный период. С завершением Второй мировой войны в Европе менялись законодательство, культура, философия, менталитет, что сопровождалось образовательными реформами, в итоге радикально изменившими школу: организацией в своём нынешнем виде она обязана именно переменам послевоенного десятилетия. Социально-педагогическая значимость развития общего образования в европейских странах этого периода обусловливает выбор 1945 г. в качестве нижнего рубежа хронологических рамок изучения

школьных реформ. Для создания дихотомии «прошлое» – «настоящее», обеспечивающей условия для сравнительного анализа реформационных процессов, верхний предел этих рамок представляет начало XXI в. как современный этап развития школы.

Обращение к школьным реформам прошлого развивает знания об условиях проведения реформационных процессов в разные десятилетия, о проблемах и типичных ошибках реформаторов, факторах успеха и неудач конкретных школьных реформ, о случаях сопротивления им учителей. Эти и другие аспекты исторического опыта реформирования общего образования отдельных европейских государств уже рассматривались в компаративных и историко-педагогических исследованиях, но на основе анализа школьного реформирования в региональном масштабе и обобщения научных данных может быть синтезировано принципиально новое содержание знаний об организации данного процесса, выраженное в форме соответствующей научной концепции.

Понимаемая как система взглядов на объект изучения, концепция школьного реформирования является особой разновидностью научной трактовки сущности и природы реформационных процессов в общем образовании.

Изучение научных представлений об организации образовательных реформ, анализ хода и результатов отдельных реформ отечественной школы выявляют ряд *противоречий***:**

– между тенденцией выравнивания отечественных модернизационных процессов в образовании с европейским опытом реформирования школы и отсутствием фундаментальных работ, научно обосновывающих факторы, мотивы, цели, принципы и трудности реформирования общего образования в европейском регионе в XX–XXI вв.;

– между накопленными отдельными науками знаниями о школьных реформах в России и за рубежом и отсутствием в педагогике научно обоснованной концепции реформирования образования, интегрирующей эти знания в единое целое;

– между объективной потребностью государства и общества в эффективности реформирования образования и отсутствием фундаментальных педагогических

исследований о научных закономерностях, принципах, трудностях и условиях эффективности данного процесса;

– между необходимостью научно обоснованного управления организацией школьного реформирования и слабой изученностью сложной структуры организации данного процесса.

Совокупность указанных противоречий актуализировала потребность в соответствующем исследовании, выявив **проблему:** каковы концептуальные основания организации реформирования в системе общего образования?

Решение проблемы определило **цель исследования**: на основе анализа европейских школьных реформ разработать концепцию школьного реформирования, направленную на объяснение, прогнозирование и управление реформационными процессами в сфере общего образования.

**Объектом исследования** является реформирование общего образования.

**Предмет исследования**: школьные реформы в Европе во второй половине XX – начале XXI в. и концептуальные положения реформирования общего образования.

Цель, объект и предмет исследования определили необходимость решения следующих базовых **задач:**

1. Охарактеризовав школьные реформы в России и других европейских государствах во второй половине XX – начале XXI в., раскрыть особенности динамики развития общего образования в Европе.
2. Установить сходства и различия в реформировании школы в Западной и Восточной Европе с 1945 г., типичные причины успеха и неудач в данном процессе.
3. Определить сущность, цели, функции, движущие силы и методологическую основу реформирования общего образования.
4. Обосновать структуру, компоненты и этапы реформирования общего образования, выделить и охарактеризовать их специфику.
5. Выявить и обосновать законы и закономерности реформирования общего образования.
6. Определить принципы реформирования общего образования, его методы, а также критерии и условия его эффективности.

**Методологические основы исследования** составили:

– философия диалектического материализма как всеобщий метод познания (А.В. Востриков, Г.В.Ф. Гегель, Э.В. Ильенков, П.В. Копнин, К. Маркс, Т.Б. Ойзерман, В.И. Столяров, Л.П. Туркин, Ф. Энгельс и др.), исходящий из материальности и познаваемости окружающей действительности, что позволяет не только объяснять организацию реформ общего образования, но и обнаруживать закономерности в истории реформационных процессов в школе;

– системный подход (Б.Г. Ананьев, И.В. Блауберг, А.В. Гаврилин, М.С. Каган, Ю.А. Конаржевский, А.Т. Куракин, Л.И. Новикова, В.Н. Садовский, А.Ф. Спирин, Г.Н. Сериков, Э.Г. Юдин), выступающий как общенаучный и представляющий реформирование школы как системный процесс с позиций элементарности его строения, структурности, целенаправленности, целостности, зависимости от внешней среды;

– цивилизационный подход (Н.Я. Данилевский, Б.Н. Кузык, Н.И. Пименов, А.Дж. Тойнби, С. Хантингтон, О. Шпенглер, Ю.В. Яковец и др.), избранный в качестве парадигмального, направленный на изучение развития образования и школьных реформ в различных государствах Европы с учётом экономических, политических и культурных условий функционирования их общеобразовательных систем;

– полидисциплинарный подход (Н.Я. Диденко, А.О. Жамборова, В.С. Мокий и др.), выбранный в качестве инструментального и необходимый для синтеза знания различных наук (педагогики, философии, истории, экономики, политологии, социологии, психологии и др.), изучающих отдельные аспекты образовательных реформ, для получения целостного системного представления о развитии школы, о школьных реформах и организации реформационных процессов в общем образовании;

– общенаучные принципы системности, единства теоретического и эмпирического, объективности, историзма, а также специальные принципы сравнительной педагогики и истории педагогики (принцип диалектического подхода к рассмотрению многообразного опыта зарубежных стран, принцип соответствия

практической реализации знаний о зарубежном образовании целям российской школы и условиям её развития, принцип противоречивости зарубежного педагогического опыта, опоры на исторические источники, принцип историографической традиции и др.).

**Теоретической базой исследования стали:**

– идеи о сущности и достоверности научных теорий и концепций (И.Д. Андреев, С.В. Бобрышов, В.В. Ильин, В.П. Кохановский, И. Лакатос, А.М. Новиков, Г.И. Рузавин, Г. Фоллмер, В.А. Штофф и др.);

– теории социальных изменений (М.С. Арчер, У. Мур, Т. Парсонс, Э. Гидденс, П. Штомпка);

– положения различных научных дисциплин о сложности организации реформационных процессов в социальной сфере (А.С. Ахиезер, Ю.Н. Власов, Т.И. Грицкевич, Г.Е. Егоров, Н.И. Лапин, В.Н. Лексин, В.М. Полтерович, В.Ю. Синюгин, Т.М. Трегубова, А.П. Тряпицына, А.Н. Швецов и др.);

– труды отечественных и зарубежных учёных о специфике изменений в образовательной сфере (А.Г. Бермус, М.В. Богуславский, В.А. Болотов, Э.Д. Днепров, Я.И. Кузьминов, Б. Левин, А.М. Новиков, Н.А. Пашкус, Т. Попкевиц, П. Салберг, С.Б. Саразон, Е.В. Ткаченко, М. Фуллан, А. Хагривс, Й.К. Ченг и др.);

– положения философии, педагогики, экономики, теории управления и других наук об организации реформ общего образования (Т. Н. Беркалиев, А.В. Василюк, Е.С. Заир-Бек, К.В. Зиньковский, Л. Кьюбен, О.Е. Лебедев, А.Н. Поздняков, А.Н. Саблина, А.А. Сбруева, Д.Б, Тайэк, Г.-Э. Тенорт, Д. Хопкинс и др.);

– идеи о субъектной позиции участников реформационных процессов в образовании (Н. Басциа, О.В. Данильченко, М. Зембилас, А.Н. Поздняков, С. Робертсон, Г. Смоллер);

– концепции постмодернизма (С. Ароновиц, Р. Ашер, И.А. Добрицына, П. Периклис, М. Фуко, Р. Эдвардс и др.), представляющие развитие образования, школьное реформирование и школу как сложные многомерные феномены;

– концепции о кризисе образования в мире и объективной необходимости его усовершенствования (Э.Д. Днепров, П. Дюран, Ф.Г. Кумбс, Г. Пихт, Э. Фор);

– культурологические и этнопсихологические концепции о единстве общего, особенного и единичного в культуре народов (Г.Н. Волков, В.Г.Дж. Зайда, В.Г. Крысько, Б.Ф. Поршнев, В.К. Трофимов, Д. Филлипс, К. Хоупс и др.);

– теоретические положения сравнительной педагогики (О. Анвайлер, Дж.Бередей, Е.И. Бражник, М. Брэй, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джуринский, З.А. Малькова, М.А. Соколова, Л.Л. Супрунова, Б. Холмс и др.);

– труды отечественных и зарубежных авторов, раскрывающие специфику реформирования общего образования в России (А.Г. Бермус, М.В. Богуславский, В.А. Болотов, Э.Д. Днепров, К.В. Зиньковский, И.М. Ильинский, Я.И. Кузьминов, В.Н. Липник, А.Н. Поздняков и др.) и в других европейских странах (М. Бабиаж, Б.Л. Вульфсон, С.С. Гриншпун, Г. Дёберт, А.Н. Джуринский, З А. Малькова, Ю. Олькерс, У. Ордон, Е.Я. Орехова, Л.И. Писарева, А.К. Савина, М. Фуллан и др.) в его исторической динамике.

**Источниковую базу исследования** составили: конституции и законы об образовании России и других европейских государств; опубликованные документы КПСС и политических партий в Европе о развитии образования; национальные проекты и концепции реформирования общего образования; национальные стратегии развития образования; материалы официальных сайтов министерств образования и школ отдельных европейских стран, сайтов международных организаций по изучению образования в мире; докторские и кандидатские диссертации по педагогическим, философским, экономическим, политическим, историческим, социологическим наукам; архивные материалы; статистические отчёты; экспертные аналитические материалы по изучению итогов реформ; воспоминания педагогов; специальная и справочная литература по философии, методологии, политологии, социологии, менеджменту, культурологии, экономике, истории. Источниковедческой базой также являлись: труды российских учёных по смежным проблемам и вводимые в отечественный научный оборот работы зарубежных исследователей по вопросам образовательных реформ (Э. Гудсона, Б. Левина, А. Либермана, П. Сальберга, С.Б. Саразон, Г.-Э. Тенорта, М. Фуллана, М. Форта, Э. Хагривса, Д. Хопкинса, Р.А. Хорна, Ч. Чепмана и др.); зарубежные материалы общественно-политической и научной периодики по вопросам

организации реформ («Bulgarian Journal of Science and Education Policy», «Comparative Education Review», «Erziehung undWissenschaft», «European Journal of Education», «Gesetzblatt der DDR», «International Review of Education», «Journal of Education Policy», «Scandinavian Journal for Educational Research», «Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften», «Zeitschrift für Pädagogik» и др.) и материалы отечественной печати по проблеме (журналы «Вестник образования», «Вопросы образования», «Директор школы», «Модернизация российского образования: документы и материалы», «Народное образование», «Право и образование», «Советская педагогика», газеты «Известия», «Правда», «Российская газета», «Учительская газета» и др.).

Для решения поставленных задач в работе использовались различные **методы исследования.** *Теоретические методы*: индукция (применялась для установления на основе частных фактов о различных школьных реформах общих характеристик реформационного процесса, выявления его закономерностей и принципов) и дедукция (обеспечившая логические выводы на основе перехода от известных связей к выявлению и объяснению частных фактов о данном процессе); методы анализа и синтеза (первый был незаменим при составлении классификаций, периодизаций, выявлении проблем и результатов реформ; второй позволял выделять главное, интегрировать, создавать и обосновывать новые знания); сравнение, описание и историко-логический анализ как специальные методы сравнительно-педагогического исследования; статистический анализ (для интерпретации количественных показателей отдельных аспектов реформационных процессах в образовании); обобщение; анализ российской и зарубежной философской, социологической, культурологической, педагогической, психологической и исторической литературы по изучаемой проблеме; систематизация (классификации реформ и субъектов реформирования, группирование периодов развития образования, субъектов инициирования реформ и т. д.), кейс-стади (для изучения причин успеха или неэффективности отдельных школьных реформ). *Эмпирические методы*: изучение законодательных актов и постановлений органов управления образованием в отдельных государствах, необходимое для понимания нормативно-правовой базы реформационных процессов; беседы с педагогами и социологические

опросы, направленные на определение специфики отношения педагогов к школьным реформам и сопротивлению таковым.

Исследование проводилось в **три этапа**.

*Первый этап* (2005–2007 гг.) начался с изучения практики реформирования немецкой школы, осуществлявшегося в рамках работы над кандидатской диссертацией «Реформирование общеобразовательной школы объединённой Германии». Параллельно осуществлялся анализ организации общего образования в ряде европейских государств, позволивший сформировать представление о его состоянии и эффективности в отдельных государствах.

*На втором этапе* (2007–2013 гг.) определялась динамика развития общего образования в Европе, наблюдались реформационные процессы в школе европейских государств, устанавливалась специфика этих процессов в национальном масштабе, анализировался опыт успешных и неудачных школьных реформ. В то же время были сформулированы проблема, базовая идея исследования, выявлен уровень разработанности проблемы. Одновременно осуществлялся поиск источников, а также определялась методология её решения.

*На третьем этапе* (2013–2016 гг.) результаты исследования были обобщены, систематизированы и оформлены в виде диссертационной работы.

**Обоснованность и достоверность результатов исследования** обеспечена: использованием комплекса взаимодополняющих методов и подходов, опорой на принципы научных изысканий в педагогике, соответствующих предмету и задачам исследования; анализом процессов реформирования школы в различных государствах Европы за последние 70 лет; фундаментальностью и внутренней непротиворечивостью положений и выводов; междисциплинарным характером исследования; подтверждением теоретических выводов результатами анализа практического опыта в сфере школьного реформирования; объёмом источниковедческого материала, соответствующего выбранному историческому периоду (вторая половина XX – начало XXI в.); опорой на отечественные и зарубежные исследования по проблеме, изучением источников на английском, немецком, болгарском и украинском языках; длительностью исследования.

**Научная новизна исследования** заключается в следующем:

– путём сравнительно-педагогического анализа реформ разработана концепция школьного реформирования, выступающая научной характеристикой единства идей и положений о реформировании в общем образовании, в своей совокупности представляющих теоретическую основу для управления реформированием школы; концепция предлагает новый научный взгляд на решение проблемы организации реформирования в общем образовании, системно рассматривая разносторонние теоретико-методологические аспекты данного процесса;

– обнаружены и обоснованы законы реформирования общего образования (законы: политической обусловленности; совокупного влияния; специфики реформ; неизбежности; неповторимости реформ; сопротивления изменениям; субъективного влияния; компетентностной зависимости), а также отражающие их закономерности (группа внешних закономерностей определяет зависимость реформирования от внешних условий, внутренние закономерности представляют устойчивые зависимости от специфики самой общеобразовательной системы); данное положение представляет новое и принципиально важное знание междисциплинарного характера, не имеющее аналогов в других исследованиях, посвящённых школьным реформам;

– определён комплекс принципов организации школьного реформирования, опора на которые обеспечивает направленность на оптимизацию продуктивности данного процесса (ряд из них носит универсальный характер и определяет эффективность организации реформ в любом типе общества: принципы целенаправленности, согласованности, реформационных процессов, актуальности, культуросообразности, научности реформирования, приоритета государства, благоприятности условий, комплексности реформационного процесса, компетентности субъектов реформирования, эффективности управления, обязательности улучшения);

– предложена развёрнутая классификация школьных реформ как ключевого средства реформирования, составленная на основе критериев происхождения, целей, размеров, степени изменений, идеологии реформирования, его содержания,

скорости проведения и продолжительности (классификация уточняет имеющиеся представления о видах образовательных реформ);

– выявлен комплекс причин низкой эффективности школьного реформирования, основу которого составляют две группы ошибок и просчётов реформаторов, обусловленные воздействием специфичных факторов (ошибки, допущенные при подготовке преобразований, объясняются двумя факторами: недостаточной компетентностью реформаторов и/или неблагоприятными внешними условиями для проведения школьного реформирования; ошибки, допущенные в ходе проведения реформ, вызваны другими факторами: сложностью управления социальными институтами, консерватизмом школы как устоявшегося социального института, недостатками планирования); данная совокупность причин и факторов дополняет научные знания о природе неэффективности образовательных реформ;

– системно обоснована эффективность реформирования в общем образовании, понимаемая как качественная характеристика результатов данного процесса и выявляемая на основе комплекса критериев эффективности (достижение заявленных целей и решение совокупности задач реформирования, стабильность полученных результатов, рост качества общего образования, наличие и специфика непредвиденных последствий реформирования, экономические выгоды от проведённых школьных реформ, подготовленность педагогов к их реализации, принятие педагогами замысла и средств реализации реформ); этот результат расширяет представления теории образовательного менеджмента и экономики образования об эффективности реформ в образовательной сфере;

– на основе причин и факторов неэффективности реформирования в общем образовании определены условия успешности школьного реформирования (его своевременность, наличие твёрдой политической воли, высокая квалификация реформаторов в вопросах организации школьных преобразований, основательность планирования изменений, сбалансированность целей реформирования, реальное взаимодействие государства и общества, принятие во внимание специфики культуры общества, регулируемость реформ), которые дополняют данные сравнительно-педагогических, исторических и общепедагогических исследований по проблеме эффективности образовательных реформ.

**Теоретическая значимость исследования.**

1. Разработкой концептуальных положений организации школьного реформирования (о его структуре, субъектах, специфике их деятельности на различных этапах, объективных взаимосвязях) внесён вклад в развитие теории управления образовательными системами, входящей в раздел общей педагогики. Представление авторской дефиниции термина «реформирование общего образования», широко употребляемого в научной литературе и нормативных документах, но ещё не введённого в активный словарный оборот, конкретизирует понятийный аппарат педагогической науки. Определение движущих сил, причин, целей и задач организации реформирования школы, его этапов и субъектов значительно расширяет и уточняет представления о развитии общеобразовательной системы в условиях проведения реформ, о группах интересов и специфике школьных реформ.

2. Изучение различных аспектов реформационных процессов в ряде государств Западной и Восточной Европы с середины прошлого века до начала XXI в. расширяет знания сравнительной педагогики (пополнены научные представления о периодах и факторах развития школьного образования в Европе, выявлены общие принципы организации реформирования школ в данном регионе в начале XXI в., уточнена специфика реформирования российской школы в сравнении с другими европейскими государствами, обобщены причины недостаточной эффективности реформационных процессов, выделены факторы и причины успешности отдельных случаев реформирования школы в странах Западной и Восточной Европы).

3. Уточнение и определение концептуальных положений школьного реформирования (его элементов и взаимосвязей, целей и задач, стратегий, методов, ресурсов) способствует интеграции различных научных знаний о социальных реформах (теорий социальных изменений, теории управления социально-политическими процессами как раздела политологии, экономики реформ и экономики образования, социальной психологии), усиливая междисциплинарный характер результатов. Решение проблемы концептуального обоснования школьного реформирования содействует развитию исследований, связанных с организацией модернизационных процессов в отечественном образовании.

4. Авторская концепция школьного реформирования имеет важное значение для становления научной теории реформирования общего образования, актуальность которой обусловлена объективной необходимостью опоры реформаторов на целостную систему научных знаний о сущности, движущих силах и закономерностях процессов школьного реформирования для повышения качества управления им: синтезируя факты и идеи о реформах, определяя методологический, научный и понятийный аппарат, вскрывая законы и закономерности реформирования школы, представляемая концепция вносит существенный вклад в разработку теории реформирования общего образования.

**Практическая значимость исследования** обусловлена тем, что его выводы способствуют решению такой сложной практической проблемы социально-культурного значения, как повышение эффективности реформирования общеобразовательной школы. Благодаря разработке концепции школьного реформирования, данное исследование отличает принципиальная направленность на усовершенствование реформационных процессов в общем образовании (и общеобразовательной системы в целом). Ключевые выводы о сложном характере школьного реформирования и научно обоснованных аспектах его организации будут полезны реформаторам образования, усиливая научно-методическое сопровождение реформационных процессов закономерностями, принципами, условиями реформирования школы, критериями оценки её эффективности. Основные положения концепции и практические рекомендации по организации реформационных процессов в общем образовании могут быть положены в основу принятия управленческих решений по данному вопросу и использоваться при подготовке и проведении школьных реформ, обеспечивая успешность организации изменений. Результаты исследования могут применяться при изучении курсов теории управления образовательными системами, сравнительной педагогики, истории педагогики, а также при проведении дальнейших исследований по проблемам развития отечественного и зарубежного образования.

**Личный вклад автора в исследование** заключается в разработке основных идей и методологического инструментария исследования, в обобщении фактического материала, в анализе проблемы теоретических оснований

реформирования общеобразовательной школы, определении особенностей процессов школьного реформирования в странах Европы, а также в разработке основных положений концепции реформирования общего образования (законов, закономерностей реформирования школы, принципов организации данного процесса, условий успешности его протекания, его структуры, механизмов, инструментов и т. д.) и составлении рекомендаций для реформаторов и педагогов. Личный вклад автора состоит также в обосновании актуальности, научного категориального аппарата специальной теории реформирования общего образования, становлению которой содействует представляемая концепция.

**Апробация и внедрение результатов исследования**. Основные результаты излагались и обсуждались на международных (Архангельск, 2010; Брест (Белоруссия), 2009, 2011, 2013, 2015; Вологда 2016; Горловка (Украина), 2010; Москва, 2012, 2014; Томск, 2009–2010; Ярославль, 2005–2016), всероссийских (Москва, 2011, 2013; Новосибирск, 2010; Ульяновск, 2011; Ярославль, 2009); межрегиональных и региональных научно-практических конференциях (Кострома, 2012; Ярославль, 2009). С сообщениями по теме исследования автор выступал на методологическом семинаре, на заседаниях кафедры теории и истории педагогики и кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, на конференциях работников образования и студентов ЯГПУ и ЯТУ. Материалы исследования используются в курсах педагогики и сравнительной педагогики ЯГПУ, а также нашли отражение в монографии, учебно-методических пособиях и научных статьях.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Реформирование школы – особый вид деятельности по усовершенствованию системы общего образования, организуемый государственной властью при помощи реформ на различных уровнях управления и имеющий системный характер. Его сущность составляет совокупность целенаправленных действий государства и общества по приведению общего образования в соответствие с актуальными политическими и социально-экономическими требованиями. Движущие силы реформирования общего образования также обусловливают специфику целей, представляя собой деятельность государства и общества по разрешению

противоречий между системой образования и внешними факторами её развития (политические, экономические и социальные интересы, исторический опыт, развитие педагогики, особенности демографии, уровень развития науки и техники).

Реформирование школы выполняет несколько функций: социально-модернизационную, школьно-преобразовательную, функцию внешнего влияния на развитие школы, а также прогностическую и ценностную. Цели данного процесса определяются внешними условиями (в связи с чем различаются в каждом конкретном случае) и сводятся к изменению школьного дела в соответствии с актуальными потребностями общества и государства. Вместе с субъектами и объектом цели входят в состав ключевых элементов системы реформирования. Его объект представляет собой общеобразовательная система, субъектами могут выступать различные заинтересованные группы, наиболее значимые и влиятельные из которых: реформаторы, чиновники правительства, партийные деятели, бизнесмены, профессиональные объединения (в том числе, учительские), научное сообщество, международные организации, учителя. Степень их потенциальных возможностей в организации школьного реформирования отличается в зависимости от этапов данного процесса.

Реформационный цикл в общем образовании включает в себя четыре последовательных этапа: инициирование перемен, подготовку реформ, их реализацию и подведение итогов реформирования. Инициирование (зарождение реформационного процесса) в демократических государствах является процессом мало управляемым, развиваясь в соответствии с интересами крупных групп влияния, получающих политические, материальные и прочие выгоды от усовершенствования общеобразовательной системы, но три последних этапа составляют структуру управления реформированием. Если влияние на данный процесс со стороны команды реформаторов стабильно высоко на всех этапах, то позиции педагогов довольно сильны лишь на этапе проведения реформ, где они выступают проводниками перемен, осуществляя практический перевод планов реформаторов в условия конкретной школы и класса. Готовность педагогов к этой деятельности и отношение к изменениям во многом определяют качества проведения и итоги школьных реформ на местах.

2. Школьные реформы как осуществляемые государством целенаправленные изменения в общеобразовательной системе, предполагающие усовершенствование её элементов, но не меняющие совокупности её сущностных характеристик, выступают главным способом реформирования общего образования. Систематизировать знания о разнообразии школьных реформ позволяет составление соответствующей классификации на основе различающихся критериев, таких как: размер реформ (масштабные и узкие); происхождение (выделяются реформы, спускаемые «сверху», и разработанные «наверху» при участии общественности); степень изменений (кардинальные и частичные); идеология (консервативные, либеральные, социалистические и др.); содержание изменений (инновационные и корректирующие); скорость проведения (плавные и резкие реформы); продолжительность (краткосрочные, долгосрочные и среднесрочные). Сочетание типов реформ, критериев их сравнения и социокультурных условий реформирования обеспечивает уникальность школьных реформ в каждом конкретном случае, вследствие чего воспроизведение реформ невозможно.

3. Научно обосновать реформы способна концепция реформирования общего образования. Она представляет собой научную характеристику единства определённых идей и положений о реформировании школы, разносторонне обосновывающих специфику этого сложного процесса и в своей совокупности предлагающих теоретическую основу для управления реформированием.

Ключевое место в методологии организации реформирования школы в диссертации отведено системному, социокультурному и полидисциплинарному подходам, способствующим получению комплексного глубокого представления о предмете. Генетический, морфологический, структурный и функциональный анализ в рамках системного подхода содействует синтезу знаний о многочисленных аспектах школьного реформирования и организации эффективного взаимодействия всех элементов данной системы. Социокультурный подход понимает реформирование как взаимодействие его субъектов, определяемое, с одной стороны, культурой общества, с другой, интересами государства и различных социальных групп в изменении школы. Реформирование школы в рамках институционального подхода выступает как специально организованное взаимодействие субъектов,

определяемое влиянием формального законодательства и неформальным воздействием различных институтов.

4. Центральное место среди положений концепции занимают законы и закономерности школьного реформирования. Знание законов необходимо для грамотной организации данного процесса в силу отражения ими наиболее устойчивых объективных связей в реформировании. Критериями обнаружения законов могут служить распространение их действия на любые страны, время и структурные элементы реформационного процесса. В соответствии с данными критериями реформирование общего образования подвержено влиянию следующих законов: политической обусловленности (политические субъекты имеют решающее влияние на различные аспекты школьных реформ); закон совокупного влияния (единство влияния на реформационные процессы разнообразных факторов общественного развития); закон специфики реформ (процесс и результаты реформирования обусловлены характером его школьных реформ); закон неизбежности; закон неповторимости реформ; закон сопротивления (изначально школьные реформы вызывают противодействие); закон субъективного влияния (реформирование обусловлено индивидуальными характеристиками и мировоззрением его субъектов); закон компетентностной зависимости (ход и итоги школьных реформ обусловлены компетентностью субъектов реформирования).

Научно обоснованная организация школьных реформ опирается на знание закономерностей реформирования общего образования, отражающих данные законы в определённых условиях. В зависимости от сферы влияния на реформационный процесс, закономерности делятся на внешние и внутренние. Группа внешних закономерностей характеризует влияние политических, экономических, этнопсихологических и прочих внешних условий, к ней, среди прочих, относятся следующие зависимости: чем выше уровень общественно-политического консенсуса в вопросах образовательной политики, тем спокойнее протекают процессы планирования и реализации школьных реформ, если эти реформы проводятся в стране с действующей демократией; характерный признак реформирования общего образования при демократии – конфликтность процесса; чем острее социально-политические проблемы, которые способна решать школа,

тем вероятностнее запуск реформирования общего образования; в периоды значимых политических трансформаций реформирование школы запускается только как инструмент данных трансформаций, а во время экономических кризисов – как инструмент борьбы с кризисом. Внутренние закономерности отражают устойчивые зависимости школьного реформирования от специфики самой общеобразовательной системы, например: инертность школы проявляется в постепенном и медленном приятии реформ, скорость которого зависит от политической воли реформаторов и соответствия содержания изменений интересам и традициям общеобразовательной системы; чем теснее связь образовательной системы с культурными традициями и социальной структурой, тем больший конфликт в условиях демократии вызывают попытки изменить эту систему; при отсутствии системного управления реализацией реформирования, чем больше недовольство педагогов изменениями, тем меньше запланированный эффект реформ.

5. Связующим элементом между теорией и практикой являются принципы реформирования общего образования, выступающие как общие требования, в соответствии с которыми должен организовываться данный процесс для достижения его эффективности. Основополагающими принципами реформирования общего образования являются принципы актуальности, их целенаправленности, социально-политического консенсуса, приоритета государства, благоприятности момента, компетентности, социальной поддержки, культуросообразности, комплексности реформационного процесса, гласности и открытости, согласованности, эффективности управления, научности реформирования, обязательности улучшения.

К условиям, обеспечивающим эффективность реформирования школы, относятся: своевременность реформирования, реальная заинтересованность и поддержка верховных властей, высокая квалификация реформаторов в вопросах подготовки и проведения реформ, тщательность планирования изменений, сбалансированность целей реформирования, реальное взаимодействие государства и общества, учёт специфики культуры общества, регулируемость реформ.

Совокупность знаний о законах, закономерностях, принципах и условиях школьного реформирования ориентирована на обеспечение эффективности его организации. Эффективность реформирования в общем образовании представляет

собой качественную характеристику результатов данного процесса и определяется на этапе оценки реформ с помощью ряда критериев (достижение общих целей реформирования, решение совокупности его задач, стабильность полученных результатов, рост качества общего образования, наличие и характер непредвиденных последствий реформирования, экономические выгоды от проведённых реформ, готовность педагогов к их реализации, принятие педагогами замысла и средств реализации реформ).

На этом же этапе определяются причины низкой эффективности школьного реформирования. Их можно представить двумя группами ошибок и просчётов реформаторов, обусловленных воздействием специфичных факторов: ошибки, допущенные при подготовке преобразований (объясняются недостаточной компетентностью реформаторов и/или неблагоприятными внешними условиями для проведения школьного реформирования), и ошибки, допущенные в ходе проведения реформ (факторы сложности управления социальными институтами, консерватизма школы как устоявшегося социального института, дефициты планирования).

6. Теоретические положения концепции подтверждаются данными о динамике и реформационных процессах в школе государств Западной и Восточной Европы, имеющих различающийся опыт усовершенствования национального образования. Развитие школьного образования в двух регионах может быть представлено как последовательность непараллельных для них периодов, качественно разнящихся друг с другом на основе специфики условий усовершенствования школы и его содержания.

Критериями их выделения являются факторы мощного и универсального влияния на образовательную политику, вызывавшие реформационные процессы в национальных общеобразовательных системах: политические интересы; экономические интересы; исторический опыт; развитие педагогической науки; социальные интересы; особенности демографии; уровень развития науки и техники. Ключевыми факторами запуска реформационных процессов в школе различных государств Европы в каждый период выступали экономические, политические интересы и социальные запросы. При этом влияние исторического фактора в западных странах было сильнее, чем в восточноевропейских, где предпочтение в

организации общего образования отдавалось не зарекомендовавшим себя национальным традициям, а заимствованию советского опыта развития школьного дела.

В истории школы западноевропейских стран с середины XX в. по настоящее время выделяется четыре периода: послевоенное восстановление и модернизация общего образования (1945–1950-е гг.); реформационный бум в условиях экономического, научно-технического прогресса и образовательного кризиса (60-е – сер. 70-х гг.); экономическая реорганизация общего образования (сер. 70-х – 90-е гг.); модернизация в рамках мировых глобализационных процессов (2000-е гг.).

История школы восточноевропейских стран может быть представлена пятью периодами: послевоенные восстановление/перестройка (1945–50-е гг.); реформы единой социалистической школы по образцу советской образовательной системы (конец 50-х – 60-е гг.); повышение качества национальных систем социалистической школы в соответствии с социокультурной спецификой государств (70-е – середина 80-х гг.); реорганизация школы, вызванная ломкой политической и социально-экономических систем (середина 80-х – 90-е гг.); модернизация школы в контексте мировых глобализационных процессов (2000-е гг.).

Различия в периодизациях двух регионов объясняются разницей их исторического пути и культуры (спецификой экономического развития, политического устройства, достижений педагогической науки, особенностями проблем образовательных систем и т. д.). Сходство содержания развития западной и восточной школы на первых и последних периодах обусловлено идентичностью общественно-политических условий в обоих регионах (трудности послевоенного времени и интенсификация глобализационных процессов).

**Структура исследования**. Диссертация состоит из введения, четырёх глав, заключения и списка использованной литературы. Текст диссертации изложен на 494 страницах. Список литературы содержит 470 источников, из которых 185 – на иностранных языках.

## Глава 1. Реформирование школы как исследовательская проблема

Сущность настоящего исследования заключается в представлении научно обоснованного авторского взгляда на организацию реформирования школьного дела. Отражаемая в нём концепция способна не только описывать, систематизировать и объяснять факты и процессы в сфере реформирования общего образования, но и выполнять практическую функцию – ориентировать реформаторов на различных этапах их преобразовательной деятельности. Кроме того, наше исследование будет полезно при прогнозировании развития ситуаций в реформировании школы, поскольку обнаруживает научные закономерности, принципы реформирования, условия его успешности, на основе которых можно определять перспективы явлений и деятельности в этом процессе. Предлагаемая в диссертации концепция при дальнейшем её развитии может служить базой для становления специальной научной теории реформирования общего образования, фундаментом которой будут являться идеи и положения нашего исследования.

Инструментом построения научной теории реформирования общего образования станет анализ реформационных процессов в различных государствах Европы на протяжении последних 70 лет. Изучение общего и особенного в этих процессах, трудностей, с которыми сталкивались реформаторы, и редких случаев успеха, хронологии и продолжительности изменений, их предпосылок и последствий, многих других аспектов реформирования школы в каждом отдельном случае необходимо для выхода на основные положения теории – её законы и закономерности, принципы, условия, классификации, периодизации и т.д. Такое продвижение от практики к теории определяет логику исследования.

Однако реформирование является сложным многоаспектным явлением, недостаточно изученным как на уровне философии, так и отдельными дисциплинами. Узкое представление о реформировании как содержании усовершенствований в образовательной сфере имеет и педагогика, поэтому предварение анализа реформационных процессов в Европе мы начнём со

своеобразного введения в проблему, призванного уточнить её понятийный аппарат, степень изученности и методологию предстоящего исследования – именно этим ключевым вопросам будет посвящена его первая глава.

В первом параграфе мы определим этимологию понятий реформа и реформирования, их сущностные различия и признаки, выявим взаимосвязи, сходства и отличия реформ от других философских смежных категорий: развитие, изменение, трансформация, реструктуризация, революция и т.д. Для понимания проблемы важно проследить происхождение понятия «школьная реформа» и определиться с его трактовкой, равно как и с дефиницией «реформирования общеобразовательной школы», поскольку второй термин практически не представлен в словарях, а первый зачастую рассматривается не как научная категория, а как конкретные преобразования, имевшие место в какой-то период в отдельно взятой стране. Принципиальное значение для исследования имеет также выделение признаков школьных реформ и реформирования общего образования.

Выявлению степени изученности проблемы школьного реформирования будет отведён второй параграф. Посредством метода периодизации здесь будет показан длинный путь, пройденный наукой до осознания необходимости выделения специальной теории, способной объяснять и предсказывать реформационные процессы в школьном деле. Мы проанализируем источники по проблеме, что позволит установить наличие некой теоретической базы, выступающей основанием для формирования такой теории. Отдельного внимания заслуживают труды, внесшие наиболее весомый вклад в развитие проблемы: будут определены конкретные результаты, особо значимые для выхода на теорию реформирования общего образования. Исходя из данных результатов, уже на предварительном этапе исследования можно определить пробелы, имеющиеся в данной теме, и задачи дальнейшего изучения.

Определиться с методологическими основами исследования реформирования в школьном образовании нам поможет третий параграф, где в соответствии с разноуровневой структурой будет обоснован выбор четырёх научных подходов,

принципов и методов изучения предмета, необходимое сочетание которых обеспечит объективный научный поиск.

### 1.1. Понятие реформирования в современном научном знании

Состояние и функционирование отечественной школы постоянно подвергается критике, время от времени указывается на необходимость исправления ситуации реформационным путём. Недовольство организацией школьного дела существует уже не первое столетие во всех цивилизованных странах. Это говорит о том, что тема образовательных реформ актуальна в различные времена и повсеместно. Но как реформировать школу, до сих пор остаётся мало изученным вопросом и в нашей стране, и за рубежом.

Прежде всего, чтобы изучать теоретические основы реформирования, необходимо понимать основные категории данной темы. Категории «реформа» и «реформирование» являются ключевыми для нашего исследования, а потому важно начать изучение указанных процессов с определения этих и смежных понятий, для чего требуется обратиться к этимологии, семантике и морфологии.

В ходе лингвистического анализа мы пришли к выводу, что «реформа» берёт своё начало от слова «реформация». Известно, что оно употреблялось с XV века как производная глагола «реформировать» (XIV века), но относилось к церковной и правовой лексике [400; 419], обозначая преобразование и перестройку. Слово использовалось ещё до Лютера. В средневековье так называли пересмотр церковных канонов, издание новых законов, обновление содержания теологического образования[1]. Важно, что слово имело глубокий философский смысл. «Реформация», «реформировать» происходят от латинских морфем «re» и «form», где корень переводится «форма», а приставка имеет значение возвращения чего-либо к его изначальному состоянию. Реформировать означало вернуть вещи подлинный, изначально данный ей вид, вернуть её сущность [419], а это значит, что

[1] Именно в этом смысле понимается оно, к примеру, в памфлете «Реформация императора Сигизмунда», появившемся в Германии в начале XV в. [242].

первичное значение понятия «реформация» имело отчётливый консервативный оттенок. Можно объяснить это тем, что исторически до наступления Нового времени управление социальными процессами было нацелено на предотвращение изменений и сохранение сложившегося порядка вещей.

Сегодня этот оттенок утратился благодаря обновлению смысла слова. В XVI в. в Европе возникло мощное общественно-политическое и религиозное движение против католической церкви, получившее название «реформация». С тех пор реформацией называют широкое, сложное по социальному составу участников, социально-политическое и идеологическое движение, принявшее форму борьбы против католической церкви и носившее в своей основе антифеодальный характер [243]. Теперь термин указывал не на возврат к старому, а на проведение системных и коренных изменений в некой сфере, т.е. придание ей новых качеств и свойств.

Изменение его содержания и привело к понятию реформ: в эпоху Возрождения стала очевидной необходимость изменений не только в духовной сфере, но также в политической и социальной. Оно быстро закрепилось в общественном сознании. С одной стороны, этому способствовало то, что реформа могла стать способом постепенных, но осознаваемых перемен в обществе и государстве. С другой, в эпоху гуманизма распространилось убеждение, что она является самым приемлемым способом совершенствования жизни, т.к. влечёт за собой наименьшие социальные издержки: реформа затрагивала лишь некоторые стороны общественной жизни, при этом основы строя оставались неизменными [30].

В русский язык слово «реформа» было заимствовано из французского только в XVIII в.[2] [277], когда оно закрепилось в социально-философском знании. До Нового времени Европа относились к социальным переменам с подозрением, основанием для изменений служили древние традиции и обычаи предков. В.М. Полтерович предположил, что эта осторожность объяснялась опытом неудачных социальных экспериментов. Поэтому современный смысл слова «реформа» приобретал своё значение постепенно, по мере появления современных социальных систем [212].

[2] по некоторым источникам – в XIX в. [282]

Сегодня существует два смысла данного понятия. В широком смысле это любая реорганизация и изменение. Так, в одном немецком политическом словаре реформа обозначает масштабную перестройку и реорганизацию [442], а в американском – изменение к лучшему, улучшение [458]. В узком смысле реформа касается только отдельной сферы общественно-политической жизни. Классическое определение реформы в узком понимании – «преобразование, изменение, переустройство какой-либо стороны общественной жизни (порядков, институтов, учреждений), не уничтожающее основ существующей социальной структуры» [27], последнее уточнение указывает на ограниченность сферы деятельности реформаторов. Именно в этом смысле принято уточнять, о какой области изменений идёт речь: политические, экономические, образовательные реформы и т.д.

Заметим, что в общественных науках, постоянно имеющих дело с реформами, специальные разделы о реформах как организационных процессах не разработаны. В последнее время, теория реформ активно изучается только в экономике. Слабая разработанность реформ как организационного процесса в отдельных науках ведёт к недопониманию их сущности.

Поскольку нас интересует только одна область социальных изменений – образование, – то в работе мы будем придерживаться узкого понимания реформ. Из различных определений, от перечисления которых мы воздержимся, наиболее близким нам является **трактовка реформ** как способа изменения, преобразования или переустройства тех или иных значимых сфер жизнедеятельности государства и общества, осуществляемого сверху, самой властью [424]. Важно, что любое определение реформ имеет нейтральное значение: в нём нет информации о позитивности или негативности изменений, о прогрессе или регрессе.

Понятие реформы применяется только по отношению к социальным учреждениям, общественным отношениям и взаимосвязям[3]. Следовательно, существует определённая профессиональная область употребления данного

[3] В разговорной речи не говорят: «реформировать автомобиль», «реформировать дружбу», «осуществить реформу литейного цеха»; это звучит неграмотно и вычурно, поскольку в первом случае речь идёт лишь о предмете, во втором – о межличностных отношениях, в третьем – о структурном компоненте производства.

понятия: оно строго используется в сфере управления и преобразования общества через механизмы власти [60. С. 201].

Реформы принято делить на экономические, политические, правовые и социальные. Они направлены на преобразование отдельного общественного института или отношений, в связи с чем можно выделить три их уровня [60]. Реформы макроуровня проводятся в любой указанной сфере, охватывая её полностью и меняя тем самым целостную систему общества благодаря изменению его институтов. Такой эффект, к примеру, имеют политические реформы, сопровождающиеся сменой власти и ломкой идеологии, поскольку отражаются на остальных сферах. Реформы мезоуровня охватывают системные компоненты внутри одной сферы и направлены только на её структуры. Так, реформы образования затрагивают все ступени образовательной системы, не влияют на политическую или правовую сферы, но в перспективе отражаются на экономической. Наконец, реформы микроуровня имеют точечную направленность внутри одной сферы, а потому влияют на остальные сферы только опосредованно и в ещё меньшей степени (реформа дошкольного образования и др.).

Долгое время реформы выделяются и в качестве предмета изучения педагогической науки. Здесь в центре внимания находятся реформы образовательных систем. Однако все исследования подобного рода описывали лишь частный опыт – конкретные реформы в России или зарубежной стране, опыт текущих изменений или некого периода в прошлом. Реформы рассматриваются в различных науках с позиций предмета исследования этих наук. Например, история анализирует реформы в различных странах на отдельных стадиях их исторического развития. Политология изучает политический аспект реформ, социология – их социальную сторону (участие общества, социальную направленность и цели). В экономике исследуется влияние реформ на функционирование экономических институтов. В философии общество рассматривается как целостная система, и процессы его реформирования изучаются с различных сторон. Научные данные разных областей дополняют друг друга. Ещё Герберт Спенсер указывал, что

политику-реформатору необходимы разносторонние знания, хотя «в деятельности реформатора, в отличие, например, от деятельности изобретателя, нет строгой привязанности к решению одной проблемы, а также к чисто техническим механизмам её осуществления» [247. С.86].

Так, на основе обращения к экономической науке можно уточнить **признаки реформ**. Соответствующий перечень был выделен В.Н. Лексиным и А.Н. Швецовым: специальная организация, проведение «сверху», легитимность, нацеленность на серьёзные перемены в общественных отношениях или отдельных сферах жизнедеятельности общества и государства [163. С. 76]. Мы полагаем, что он является универсальным и относится к реформам в любой сфере, в том числе и в образовании. Несколько дополняет этот перечень Т.И. Грицкевич. В своём философском исследовании, анализируя значения терминов «реформатор», «реформаторство», «реформа», она выделяет их общие существенные признаки: преобразование, целеполагание и осознанная направленность самой деятельности на видоизменение объекта, особый способ изменения социального объекта, осуществление изменений властными структурами, управление этими изменениями [60. С. 110]. Несомненно, эти же признаки присущи и однокоренным словам «реформировать» и «реформирование».

Глагол «*реформировать*» указывает на предписанные или запланированные попытки устранить обнаруженную проблему [352], на улучшение путём реформ [347]. Именно через глагол можно трактовать термин «*реформирование*». Специально изучая понятие реформаторства с позиций философии, Т.И. Грицкевич справедливо заключает, что на сегодняшний день в справочной литературе и исследованиях наблюдается дефицит его определений [60]. Продолжая эту мысль, мы бы сказали, что и определение термина «реформа» содержится не во всех словарях, а слово «реформирование» мы обнаружили только в одном из них, и то это скорее отсылка, чем определение: «реформирование – процесс действия по знач.

несов. глагола «реформировать»[4]. Такой дефицит говорит, что термин ещё не имеет однозначного понимания, хотя и употребляется в речи не первое десятилетие. Проанализировав применение данного слова в английском и немецком языках, мы пришли к аналогичному выводу, а также заключили его слабую распространённость даже в научной и официально-деловой речи соответствующих стран[5].

Учитывая, что **реформирование** – это изменение посредством проведения реформ, в дальнейшем мы будем трактовать его как процесс усовершенствования отдельной или нескольких сфер общественной жизни путём проведения реформ, целенаправленно организуемый и осуществляемый властными структурами.

Заметим, что в языке существует также понятие реформаторства, неоднократно привлекавшего интерес философов, культурологов, историков и других учёных [5; 34; 59; 60; 176]. **Реформаторство** – это деятельность реформатора [26]. Два понятия очень близки. Однако мы исходим из того, что в процессе преобразования любого объекта существует деятельность не только реформатора, но и других субъектов. В данном смысле реформаторство понимается несколько однобоко и более узко, чем реформирование. По этой причине мы избрали объектом исследования именно реформирование, поскольку здесь отражается деятельность субъектов изменений и их взаимоотношения, что позволяет рассмотреть процесс более полно.

Реформирование представляет собой не только процесс, но и сложную динамичную специально организованную систему, в результате чего оно обладает такими признаками системы, как целенаправленность (все реформы преследуют некую цель, определяемую условиями жизнедеятельности конкретного общества), элементарность и структурность строения, целостность (единство целей, задач, содержания, принципов, форм и методов проведения, стратегии и тактики и т.д.), иерархичность, субординация и связь с внешней средой.

---

[4] Ефремова, Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка. В 3 т. Т. 3 / Т. Ф. Ефремова. – М.: «Издательская группа АСТ», 2006. – 973 с.

5 Однако в отечественной науке существуют определения реформирования, относящиеся к отдельным сферам общественной жизни (например, к банковской системе и системе управления).

Любая категория существует в системе других категорий и определяется либо через смысловую связь или противопоставление им. Для внесения полной ясности в понятийный аппарат следует кратко остановиться на отличиях реформирования от ряда сходных понятий, выражающих изменения. Прежде всего, необходимо отличать реформирование от модернизации, трансформации, реорганизации, реструктуризации, революции.

В частности, *отличие реформирования от трансформации* заключается в том, что последняя может не обладать такими признаками, как осуществляемость государственными органами, целенаправленность, управление и контроль результатов. Важное отличие и в том, что в ходе трансформации обязательно происходит изменение направления развития объекта. В широком смысле ею называется «преобразование, изменение вида, формы, существенных свойств чего-л.» [107]. Исходя из этого, социальная трансформация – это процессы изменений в обществах или социальных системах. Понятие может отражать как сознательные изменения (например, реформы или революции), так и стихийные перемены в общественной жизни. Пояснить значение термина можно на примере событий в России 1917-1930-х гг. Этот исторический период был трансформацией государства и общества, но не реформированием, а революционным путём.

Исходя из этимологии слова «*модернизация*» (от франц. «moderne» - новейший, современный), оно обозначает усовершенствование, обновление объекта, приведение его в соответствие с актуальными потребностями. Иначе говоря, это изменение в соответствии с новейшими, современными требованиями и нормами [27]. Его абсолютным синонимом можно было бы считать «осовременивание». Но осовременивание предполагает наличие некоего образца современности, к которому стремятся в процессе изменений (в реформировании такого образца чаще нет). Поэтому основой модернизации служит зарубежный опыт, опыт стран, которые уже соответствуют требованиям «современного общества», а реформирование может основываться и на изменении традиций. Важно, что оно часто входит в этот процесс, однако далеко не любое реформирование является модернизацией, исходя

из чего второе понятие шире. Способ осуществления модернизации – это реформа, это ещё одно сходство между ней и реформированием. Возвращаясь к примеру с периодом 1917-1930-х гг., можно сказать, что он не был и модернизацией, поскольку образцов, на которые могли бы опираться большевики, в других обществах не имелось; зато классическим примером модернизации в российской истории принято считать петровские преобразования, т.к. царь равнялся на Запад.

Заметим также, что в России сегодня наблюдается размытость границ между понятиями «модернизация» и «реформирование» и подмена одного другим. Это объясняется, прежде всего, отсутствием однозначности в их понимании, как в науке вообще, так и в отдельных сферах научного знания, в частности. Так, модернизация в образовании понимается несколько иначе, чем в истории или социологии, где она обязательно сопряжена с переходом на новый этап развития общества.

Что касается следующего понятия – *реорганизации,* – то в общем смысле она понимается как преобразование, переустройство [27]. Поскольку это слово происходит от латинской приставки «re», указывающей на повторное действие, и основы «organize» в значении «устраивать», то его полным синонимом можно считать существительное «переустройство». Реорганизация – разновидность радикальных комплексных нововведений, представляющая собой перестройку организационной структуры (системы целей, связей, норм), следовательно, она выступает только в качестве инструмента реформирования.

Ещё одно понятие с той же приставкой – *реструктуризация*. В теории организации она является преобразованием структуры организации под воздействием внешних и внутренних факторов с целью совершенствования ее характеристик. В последнее время в экономических науках преобладает мнение о частном характере реструктуризации и реорганизации по отношению к реформированию. Реформирование – это более общее понятие и может быть реализовано через реструктуризацию чего-либо, т.е. она – средство реформирования. Кроме того, ошибочно полагать, что реформирование есть лишь изменение формы, реорганизация – организации, реструктуризация – структуры.

Буквальный перевод этих слов уже не отражает всей полноты их значений, как это было в период прихода и закрепления данных заимствований в русском языке. Как свидетельствует наш анализ, сегодня реформирование гораздо сложнее, чем просто преобразование формы объекта; то же касается и других понятий.

Проще всего увидеть отличие реформирования от *революции*. В отличие от него, революции носят неконтролируемый характер и направлены на снятие антагонистических противоречий и конфликтов в обществе, которые невозможно устранить другими способами [240]. Они всегда имеют политическую подоплёку. Если реформы предполагают усовершенствование свойств и деятельности объекта, то революции ориентированы на его ломку и построение нового. Правящие классы соглашаются на реформы, чтобы ослабить давление революционно настроенных сил и сохранить свои позиции, т.е. реформирование есть средство избежания революции, её противоположность. Революция – это комплексное изменение всех или большинства сторон общественной жизни, в отличие от реформ, затрагивающее основы существующего социального строя. Известный социолог Пётр Штомпка выделил 5 отличий революции от других форм социальных изменений, эти пять пунктов подчёркивают разницу между реформированием и революцией: 1) она затрагивает все уровни и сферы общества; 2) имеет радикальный, фундаментальный характер, пронизывая основы устройства и функционирования общества; 3) вызываемые ею изменения стремительны и подобны взрывам; 4) время свершений революций исключительно, а потому особенно памятно; 5) революции вызывают необычные реакции у их участников и свидетелей [279. С. 367].

Однако в данном исследовании нас интересует только социальная сфера, а точнее образование, поэтому не все рассмотренные понятия будут употребляться в дальнейшем именно в силу их несоотносимости с указанной областью изучения[6].

В результате проведённого семантического анализа напрашивается вывод о том, что разница категорий очевидна не всегда и ещё слабо изучена, часто одна

[6] Так, правильными с точки зрения русского языка являются выражения «реструктуризация общего образования», «реорганизация школы», «модернизация образования» или «трансформация образования», но фраза «образовательная революция» может расцениваться как гипербола, а не обозначает на самом деле ломку всей системы образования.

подменяется другой, поскольку все они выражают изменения в обществе. Со временем социальные процессы становятся всё более сложными, многообразными и неповторимыми одновременно. Это, с одной стороны, обусловливает появление в языке новых понятий и расширение их содержания, с другой, приводит к путанице в плане их использования при характеристике социального развития.

Важно понимать, что реформирование представляет собой деятельность. Попытка характеристики реформационного процесса, отражающего эту деятельность, предпринята в исследовании Т.И. Грицкевич. Автор подчёркивает, что реформационный процесс отличается от революционных, эволюционных, модернизационных, трансформационных процессов, являясь системой последовательно осуществляемых действий по реформированию определённых общественных отношений, институтов, структурно-функциональных связей [60. С. 202]. Его системными компонентами выступают люди, осуществляющие деятельность (реформаторы), объект, на который она направлена (сфера общества) и возникающие в связи с этим отношения (между общественными институтами, учреждениями, лицами). Определяется реформационный процесс на основе его соответствия общефилософским принципам (гуманизм, антропоцентризм, свобода деятельности и др.), которые одновременно выступают некими ориентирами реформационной деятельности, позволяя оценивать опыт прошлых реформ и избегать с его помощью ошибок в будущем. Общефилософские принципы едины для реформ в любой социальной сфере, но в отдельных областях человеческой деятельности имеются и частные принципы. Выявить принципы реформирования общего образования мы попытаемся в четвёртой главе своего исследования.

Рассматривая его с философских позиций, Т.И. Грицкевич выделила некоторые специфичные **характеристики реформирования**, отличающие его от прочих процессов социальных изменений. Во-первых, он представляет собой систему взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов, о чём говорилось в предыдущем абзаце. Во-вторых, он динамичен по своей сути, поскольку способен принимать некую форму, имеет свои движущие силы, результаты, особенности

протекания, и, конечно же, занимает определённое время. Вскрывая отличия реформационного процесса, Т.И. Грицкевич указывает на его обязательную направленность, а направленные процессы необратимы, и каждая последующая стадия отличается от предыдущих. Отсюда третья характеристика: направленность на социальные объекты. В-четвёртых, реформационный процесс всегда осуществляется государственной властью, он легитимен. В-пятых, взаимодействие его субъекта и других участников реформационного процесса имеет строго регламентированный характер: «для участников включённость в него представляет собой не просто рекомендацию, как вести себя в данной ситуации, а государственное веление, предписание, определяющее пределы данного поведения, все права и обязанности сторон» [60. С. 217]. В-шестых, способом проведения реформационного процесса является реформа. И, наконец, в-седьмых, его содержание отражает интересы не только властных структур, которые запускают и проводят реформы, но и различных социальных групп [60]. Эти черты в совокупности с признаками реформирования делают понимание последнего полнее.

Из определения реформирования и его характеристик можно заключить, что оно во многом тождественно категории «*развитие*», однако они представляют собою разные процессы. Раскрыть это отличие необходимо для дальнейшего понимания объекта изучения. В философии развитие считается понятием, характеризующим качественные изменения объектов, появление новых форм бытия, существование различных систем, сопряжённых с преобразованием их внутренних и внешних связей [244. С. 729]. Таким образом, сходство между ними заключается в изменении состояния объекта, в переходе от старой формы к новой, причём, путём усовершенствования, а не уничтожения. В отличие от реформирования, это процесс естественный, не предполагающий обязательного наличия субъекта изменений, он будет происходить и без специально организованного вмешательства. Но главное отличие в том, что реформирование гораздо уже и выступает только как составная часть развития. Всякое реформирование есть развитие, но не всякое развитие – это реформирование. «Реформирование является способом поддержания «пространства

неуничтожения» значимого опыта, способствующего развитию системы», - констатирует Л.В. Занина [115. С. 28], т.е. его функция заключается в сохранении сущностных свойств объекта в процессе развития. В качестве составляющей развития оно обладает некоторыми характеристиками: разнообразие, творчество (в поиске и реализации перемен), обновление, преемственность опыта [115].

Реформы и реформирование связаны и с категорией *изменений*. Томас Попкевиц отмечает, что в американской традиции термины «реформа» и «изменение» используются как синонимы [216] и зачастую различие между ними не выделяется[7]. Сам Т. Попкевиц различает эти понятия несколько пространно. «Реформа» - слово, связанное с мобилизацией общественности и властных отношений в определённом социальном пространстве; «изменение», на первый взгляд, имеет менее нормативное, но более «научное» в своей перспективе значение [216]. В западной педагогике понятия взаимозаменяемы, однако и там можно найти некоторые попытки их разведения. Так, Р.А. Хорн указывает на различие целей и результатов двух процессов: «Слово «реформа» означает, что что-то неправильно или могло бы быть лучше, а изменение подразумевает, что нечто в итоге просто будет другим, видоизменённым или трансформированным» [390. С. 2]. Другие исследователи отмечают целенаправленность реформ, их творческий, управляемый характер, эпизодичность и применимость для преодоления неких кризисных и проблемных ситуаций [336 и др.]: всё это не свойственно понятию изменений.

Заметим, что в плане перевода ещё сложнее обстоит дело с термином реформирования, который редко используется в англосаксонской культуре (обычно употребляется всё то же слово «изменение», что также несколько искажает его понимание). Мы представляем реформирование и изменение как две части процесса более сложного порядка – развития. Между ними есть общее (принадлежность к одному процессу и обусловленные им характеристики), но есть отличия. Изменение

[7] Хорошим примером тому служит название книги известного эксперта в области развития образования Майкла Фуллана «The New Meaning of Educational Change», на русский язык переведённое как «Новое понимание реформ в образовании» [265]. Замена слова «change» («изменение», англ.) на «реформа» не является ошибкой переводчика; напротив, перевод подобран весьма точно, т.к. в русском языке именно он отражает идею автора в полной мере.

трактуется как «возникновение или уничтожение свойств объекта, увеличение или уменьшение его параметров, его перемещение или преобразование, переход в иную форму» [244. С. 331]. Как видим, здесь отсутствуют некоторые признаки реформ, указанные нами выше: изменение не предполагает обязательного наличия целенаправленной деятельности по перемене состояния объекта и по управлению данным процессом (например, изменение температуры, вкуса и т.д.); оно может осуществляться различными субъектами, а не только органами власти (изменение питания или внешности); оно может ограничиваться только количественным приростом, в то время, как для реформирования важно качественное усовершенствование объекта. Однако оба понятия выражают переход к другому состоянию и допускают двухстороннюю направленность (увеличение/уменьшение, появление/исчезновение, построение/уничтожение и т.д.).

Рассматривая категориальный аппарат нашего исследования, крайне важно определить и различие между реформой и реформированием, поскольку понятия очень близки по семантике и звучанию. Для нас очевидно, что реформа – более узкое понятие, чем «реформирование», и выступает как его частное. Последнее может включать в себя несколько реформ, а потому реформирование – это реформа в широком смысле её понимания: в этом одновременно их общее и различное.

По справедливому замечанию В.Ю. Синюгина, термин «реформа» не акцентирует ключевой характеристики реформирования как *комплексной* деятельности органов государственной власти в рамках неких сфер общественного устройства в соответствии с нормами действующего законодательства [240], следовательно, реформы входят в реформирование, выражая более узкое понятие. Другое различие автор усматривает в статичности реформ – они не могут рассматриваться не просто как комплексная, но и как деятельность вообще. Не соглашаясь с мнением известного эксперта экономики и права, мы полагаем, что реформы всё же являются деятельностью со всеми вытекающими отсюда характеристиками. Подтверждением тому служат: 1) общепризнанные определения, где реформы трактуются как преобразование, изменение, переустройство, т.е.

понятия, имеющие значение процесса; 2) отсутствие зафиксированного словарями определения реформирования, т.е. прежде процесс сущностных изменений понимался именно как реформа; 3) управляемость существительного «реформа» с позиций синтаксиса русского языка (как и другие слова, выражающие деятельность, оно выступает подлежащим после глаголов «проводиться», «осуществляться», «реализовываться»[8]). При этом реформа (в широком смысле) выступает и как деятельность, и как содержание преобразований, поэтому мы поддерживаем разведение этих двух понятий В.Ю. Синюгиным по следующему критерию: реформа отражает содержание того или иного преобразования, а не ограничивается деятельностью уполномоченных на проведение преобразований лиц, что присуще именно понятию реформирования [240].

Следует учитывать новизну последнего термина. Новые слова возникают в языке при необходимости, испытываемой его носителями. Потребность особо подчеркнуть процессуальность рассматриваемого явления, на наш взгляд, и привела к появлению и использованию существительного «реформирование». Анализ литературы показывает, что его употребление в отечественной науке началось с экономической сферы в ранних 90-х гг., а широкое применение наблюдается только с 2000-х. Именно в настоящее время реформу всё чаще понимают как способ введения изменений, инноваций, обновления, а соответствующую деятельность называют реформированием. Таким образом, реформы понимаются как деятельность, как средства её осуществления и её содержание одновременно.

Такое смысловое разграничение позволяет перейти к раскрытию содержания понятий образовательной реформы и реформирования образования как ведущих для нашего исследования.

Под **образовательными реформами**, или реформами образования, мы понимаем способ целенаправленного усовершенствования образовательной сферы или отдельных её элементов государственной властью. Можно привести и другие определения. Исходя из характеристик любых реформ Р.А. Хорн трактует

[8] Ср.: «осуществляется реформа» и «осуществляется реформирование / перестройка / реорганизация»

образовательную реформу как инициативу, предпринятую для преодоления дефицита в существующей образовательной системе без изменения её сущностных элементов [390. С. 3]. А.М. Новиков образовательной реформой называет «любые предлагаемые более или менее крупные изменения в целях, содержании, формах и сроках образования в целом или отдельных его подсистем» [185. С.51]. В широком и узком смысле рассматривает её А.А. Сбруева: «в узком понимании – это процесс политико-административных изменений, инициируемых «сверху», предполагающий определённые структурные преобразования на разных уровнях образовательной системы частичного или радикального характера. В широком смысле она означает процесс политико-административных, педагогических и общественных изменений, включающих широкую совокупность преобразований образовательной системы в целом и каждого учебного заведения в частности; она инициируется и распространяется «сверху вниз» и «снизу вверх», учитывает взаимные влияния факторов «изнутри» и «извне», включает структурный (организационный) и культурный (функциональный, педагогический) аспекты» [311. С. 67-68 ].

На основе последнего определения мы выделяем ещё одно отличие реформ и реформирования. Реформы – процессы, инициируемые в двух направлениях: они могут быть вызваны властями для решения каких-либо политико-экономических задач («сверху»), а могут начинаться на волне общественных требований или педагогических экспериментов («снизу»); реформирование однако имеет только один вектор и всегда инициируется и проводится властями[9].

Установлено, что школьное образование подвергается усовершенствованию чаще всего. В педагогической литературе термин «школьная реформа» встречается с XIX в. Тогда в его семантику входили изменения в отдельных типах школ (например, реформа гимназий, реформа лицеев и т.д.)[10].

[9] Вот почему возможно говорить, к примеру, о реформе методов обучения (на рубеже XIX-XX веков она была вызвана самими педагогами), но нельзя говорить о реформировании методов (для правительства это слишком мелкая задача, и она будет включена в состав реформы более высокого порядка).

[10] Именно по этой причине, как указывает Ф. Хилькер, понятие школьных реформ в его современном значении, где речь идёт о школьном деле, а не одном типе образовательного учреждения, употребляется в педагогике только со второй половины XX века [387].

В различных отношениях трактует школьные реформы другой украинский автор, Л.Д. Березовская: «В широком смысле это осуществление различных по масштабности и характеру преобразований системы школьного образования в целом или отдельных ее составляющих, инициированных и распространяемых как «сверху вниз» (правительственный уровень), так и «снизу вверх» (общественно-педагогический уровень) в контексте взаимосвязанных внешних (общественно-политических, социально-экономических) и внутренних (педагогических) детерминант на организационном и содержательном (педагогическом) уровнях; в узком смысле – непрерывный поток разномасштабных изменений в системе школьного образования как составляющей государственной образовательной политики, закрепленных на законодательно-административном уровне» [287. С. 11]. Опираясь на эту трактовку, под **школьными реформами** мы понимаем осуществляемые государством целенаправленные изменения в системе школьного образования, некое преобразование школы в законодательном или административном порядке, предполагающее усовершенствование целей, содержания общего образования, принципов работы школы, подходов к организации её деятельности, методов, форм педагогического процесса и прочих элементов системы, но не меняющее совокупности её сущностных характеристик.

Следовательно, **реформирование общеобразовательной школы** (объект настоящего исследования) есть особый вид деятельности государства и общества по усовершенствованию национальной системы общего образования, целенаправленно организуемый государственной властью при помощи реформ. Его **сущностью** является совокупность целенаправленных действий государства и общества по приведению системы общего образования в соответствие с актуальными политическими, социально-экономическими и другими требованиями.

Из истории образования вообще и школы, в частности, не трудно заметить противоречивую двойственную сущность образовательных систем: стремление к стабильности и внутренние перемены одновременно. Благодаря этому противоречию реализуются функции школы и её развитие. Действительно, в каждом

обществе институт школы призван передавать юным поколениям накопленный культурный опыт, чтобы общество могло развиваться дальше, поэтому, по словам немецкого дидакта В. Клафки, «естественно, что непрерывность и традиция – характерные признаки таких образовательных учреждений, как школа и университет» [399. С. 861]. С другой стороны, различные перемены в обществе не позволяют школе стоять на месте и вызывают изменения в её деятельности и устройстве. Их скорость зависит от скорости социальных трансформаций (века, к примеру, должны были пройти до тех пора, пока индивидуально-групповая форма обучения сменилась классно-урочной, а начальная школа стала обязательной и общедоступной, и без реформ это бы не было возможно). Можно сказать, что реформы – своеобразный двигатель развития школы, а реформирование – государственный механизм, который управляет этим двигателем в масштабе всей системы. Напомним, что сущность реформ заключается в усовершенствовании одного или нескольких элементов системы (требующих изменений) при сохранении всех остальных (остающихся традиционными). Таким образом, традиции и изменения – это закономерные особенности школьного института, полностью соответствующие сущности феномена реформ.

Как ни странно, история интенсивных изменений в образовании насчитывает немногим больше полувека, хотя началом самих реформ в этой сфере принято считать XVIII в. (в России, к примеру, первые образовательные реформы связывают с именем Петра I). При этом чаще всего в системе внешнему развитию подвергается школа, поскольку именно через этот социальный институт проходят все граждане. Кроме того, она является довольно хрупким, наименее защищенным социальным институтом, а потому «значительно легче поддается ломке и значительно проще деформируется под влиянием государственного нажима» [97. С. 39.].

Как изучался вопрос реформирования школы в отечественной и зарубежной истории, будет рассмотрено в следующем параграфе.

## 1.2. Современное состояние изученности проблемы реформирования общего образования

Понимание особенностей реформирования любого социального объекта обусловливает качество данного процесса, т.е. достижение цели и оптимизацию средств. Поэтому наука обращается к изучению проблемы проведения реформ в отдельных сферах человеческого бытия. Повышение уровня разработки нашей темы во многом будет определено правильным ответом на вопросы о том, кто изучал реформирование как философскую категорию и как явление в развитии образования прежде, какие проблемы нашли освещение в литературе, какие остались нерассмотренными, какие результаты были получены. Это позволит выявить пробелы, оставшиеся в теме, и одновременно получить важный материал для её дальнейшей разработки.

С философской точки зрения, **выход на изучение проблемы школьного реформирования** можно представить как исторический линейный процесс, представлявший собой ряд последовательных **этапов** осмысления социальной действительности. Подобная периодизация показывает, какой длительный путь был пройден обществом до осознания необходимости постижения теоретических основ реформационной деятельности в образовании. В основе подобной периодизации лежит степень приближения науки и общества к феномену школьных реформ и проблеме их эффективности.

Рассмотрим *первый этап*, очень продолжительный в историческом смысле и заложивший базу для понимания социальной преобразовательной деятельности. Началом этого пути можно считать труды философов, сформировавших представление о преобразовательной деятельности человека в обществе – Сократа и особенно Платона и Аристотеля, предлагавших свой взгляд на государственное устройство. Их идеи были восприняты и дополнены в эпоху Просвещения, когда за этой деятельностью стали признавать творческий характер, а человек становился творцом общественного устройства. Ф. Вольтер, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дидро, П. Гольбах, К. Гельвеций и другие энциклопедисты видели наиболее приемлемый способ

усовершенствования общества в реформах. Возможность воздействия человека на общественные отношения требовала понимания смысла преобразований, запущенных людьми или протекавших естественным путём. Большой вклад в разработку этой проблемы внесли представители немецкой классической философии. Так, И. Кант обосновал активность личности в общественной, правовой, нравственной деятельности, а Г.В.Ф. Гегель выделил в качестве источника общественного развития активность человечества, а не отдельного индивида.

Благодаря тысячелетним изысканиям философия вышла на проблему социальной деятельности, её смысла, сущности, функций, содержания и средств, а потому *второй этап* связан с именами классиков социальной философии. Заслугой К. Маркса и Ф. Энгельса было обоснование радикальных общественных перемен – революции как противоположности реформ. М. Вебер выделил понятие социального действия, показал его связи с человеком и вышел на проблему постановки целей социальных преобразований. На основе трудов этих мыслителей в начале XX в. в Европе возникло идеологическое течение социал-реформизма. Его основоположники, Э. Бернштейн, Г. Фольмар, А. Мильеран и др., критиковали революционные воззрения марксизма и пропагандировали реформы как средство улучшения общества: социальным институтам вместо искоренения требуется развитие, т.к. неграмотный рабочий класс не сможет создать новые эффективные институты. Такой подход к пониманию реформ привёл к разнообразию их целей и содержания, с одной стороны, и к переходу преобразовательной деятельности из сферы философского осмысления в область социологии.

Таким образом, *третий этап исследования проблемы реформирования* представлен трудами по макросоциологии, раскрывавшими новые аспекты деятельности по переустройству общества. Прежде всего, дальнейшему изучению данного вопроса способствовали теории, не признававшие возможность прогрессивного развития общества (циклические теории О. Шпенглера, А. Тойнби и Н. Данилевского), утверждающие многолинейность развития человеческой культуры и цивилизаций. Своеобразной реакцией на эти взгляды и на

эволюционистское понимание социального развития стало появление макросоциологических теорий – функционализма (Т. Парсонс, Э. Дюркгейм), социальных изменений (Р. Мертон), социокультурной динамики П. Сорокина, теории действий (У. Бакли, Э. Гидденс и др.). В СССР проблемы социальных изменений рассматривались с позиций марксизма-ленинизма и материализма. Советскими учёными изучались деятельность как сущностная характеристика человека и проблема личности в изменениях на макроуровне общества, результатом чего явилась разработка деятельностного и системно-деятельностного подходов.

Важно заметить, что на протяжении двух предыдущих этапов историки изучали последствия и роль реформ в развитии различных обществ. Анализ ярких реформ прошлого в совокупности с накопленным социально-философским знанием привели к переходу исследования проблемы на новый, *четвёртый этап*, где реформа начала восприниматься как инструмент управления социальным развитием. В середине XX в. это знание распространяется на конкретные сферы человеческой жизнедеятельности, прежде всего, в политику и экономику, в которых преобразования были наиболее востребованы. Реформы стали предметом самостоятельного изучения в этих областях. Наибольшего внимания процессы реформирования заслужили у экономистов: максимальное число диссертационных работ, монографий и научных статей посвящено реформам именно в экономике. В России знаменательными в череде подобных трудов стали исследования В.М. Полтеровича, В.Н. Лексина и А.Н. Швецова. Благодаря этим и другим учёным, в экономике существует новый раздел – общая теория реформ. В частности, труды В.М. Полтеровича были полезными для нашего исследования, представляя институциональный подход реформирования и оперируя такими категориями, как институциональные изменения, институциональные ловушки, стратегии реформ, трансплантация и конструирование институтов, издержки реформ [212]. В статьях В.Н. Лексина и А.Н. Швецова мы почерпнули идеи о разработке специализированной теории реформирования, о реформационных экспериментах, жизненном цикле и проблемах проведения реформ, их легитимизации и некоторых

требованиях к проведению институциональных реформ. Авторы занимались вопросами смысла и возможности изучения реформ как таковых, предложили их классификацию, подняли проблемы заимствования реформ, системности реформационных процессов, их идеологизации. В результате ими установлено несколько «постулатов» технологии цивилизованных реформ, представлены рекомендации для российских реформаторов [163].

Большой вклад в понимание реформационных процессов в России внесли В.В. Ильин, А.С. Панарин, А.С. Ахиезер, изучившие историю отечественных реформ до 90-х гг. Авторы представляют череду незавершённых и противоречивых реформ, предпринимавшихся властями, и вскрывают причины их неэффективности. Реформы политических институтов также неоднократно становились предметом исследования учёных (А.В. Кива, А.Н. Медушевский, Е.Т. Гайдар, М.С. Горбачёв и др.). Особенностям административного реформирования посвящены работы О. Гаман-Голутвина, М.А. Лапиной, Олейник А., В.Ю. Синюгина и др. В области менеджмента отдельные вопросы управления реформированием именно в образовательной сфере изучались в трудах экономистов, социологов и философов (В.Н. Григорьев, А.Ю. Казак, И.Э. Митрофанова, В.В. Ноздрин, Г.Е. Шелковников), а также в ряде педагогических исследований (Т.М. Трегубова [258] и др). Социо-культурные аспекты реформирования изучались в работах Л.Ю. Барбашевой, А.Н. Саблиной, Т.И. Красильниковой. Философско-культурологическое звучание тема общественных реформ получает в диссертации Н.Н Колосовой. Серьёзное исследование культурологического аспекта реформаторства в переломные исторические периоды представляет собой диссертация Ю.Н. Власова.

Философский анализ социальных реформ в современной России предлагает Г.Е. Егоров. Но наибольший вклад в философское осмысление реформационных процессов внесла Т.И. Грицкевич. При разработке нашей темы мы опирались на её труды в таких общих, касающихся любой реформируемой сферы, вопросах, как характеристики и структура реформационного процесса, его главные субъекты,

этапы и пределы. Большую ценность представляли отдельные идеи о реформационном процессе, реформаторах и реформах [60].

Важно, что именно здесь, на четвёртом этапе, к вопросам реформирования систем обратилась и педагогика, сконцентрировав своё внимание на образовательных реформах в целом и на школьных, в частности.

Итак, процесс выхода на теоретическое осмысление образовательных реформ охватывает не одно тысячелетие и представляет из себя последовательность четырёх этапов: зарождение проблематики социальной преобразовательной деятельности человека; философское осмысление проблемы форм общественно-преобразовательной деятельности (реформы и революции); изучение проблемы реформирования общества в социологии; разработка проблемы реформирования в отдельных сферах науки (в том числе, в педагогике) с позиций их предмета.

Как она разрабатывалась в образовании, мы покажем дальше, анализируя источники по проблеме, поскольку опыт, накапливавшийся при реформировании различных образовательных систем, получал отражение в научной, официальной и публицистической литературе. При изучении проблемы мы опирались на различные **источники**, которые целесообразно разделить на несколько групп:

- монографические исследования социально-философского, педагогического содержания и исследования из других сфер научного знания по проблеме реформирования;
- материалы научных конференций и научные статьи;
- официальные документы;
- статистические данные;
- воспоминания, помогающие понять школьные реформы;
- материалы периодической печати.

Каждая группа включает в себя источники как на русском, так и на иностранных языках, как печатные тексты, так и публикации в Интернете.

Последний этап периодизации изучения реформирования характеризовался обращением к реформам в образовательной сфере, следствием чего стало появление трудов по осмыслению образовательных реформ, и с каждым десятилетием их число только увеличивалось. По критерию результата (но не предмета) изучения в составе этих источников можно выделить три **группы исследовательских работ**, имеющих отношение к нашей теме: 1) разработки основ реформирования некой образовательной системы; 2) анализ конкретных образовательных реформ; 3) изучение функционирования отдельных педагогических объектов, пребывающих в условиях реформирования. Исходя из этого, для изучения теоретических основ реформирования образования самой важной является первая группа трудов, а третья – наименее значимой в силу её максимальной удалённости от предмета нашего исследования.

*Первая группа* в отечественной историографии, к сожалению, крайне невелика. Если в философии и экономике есть ряд работ фундаментального характера, где изучаются теоретические основания реформирования, то в отечественной педагогике фундаментальной литературы по данной проблеме нами не обнаружено, и все исследования, посвящённые реформированию в образовании, освещают некие частные вопросы.

Так, значительный интерес в рамках выбранной нами темы представляет собой докторская диссертация Н.А. Пашкус «Инновационность реформ образования в России: методология исследования, оценка эффективности и рисков», защищённая по экономике [200]. Автор преследовала цель разработки теоретических и методологических основ оценки эффективности, неопределенности и риска реформ образования в России, а также методологии ранжирования инновационных программ реформирования образования с учетом включения в программу процедур, способствующих эффективному течению реформ. Для нас важно, что данное исследование содержит закономерности эффективности социально-экономической политики в образовании, теоретические подходы к оценке эффективности и инновационности реформ в сфере образования, методологию оценки социально-

экономической эффективности, неопределенности, рисков и инновационности реформ образования, модели сопровождения институциональных реформ образования. Оно охватывает всю образовательную систему и рассматривает её с позиций менеджмента и экономики.

Далее следует выделить две докторские диссертации по вопросам современного усовершенствования высшего образования. Так, в работе В.А. Болотова «Теория и практика реформирования педагогического образования в России в условиях социальных перемен» поставлена цель разработки научных основ реформирования системы педагогического образования, способной выполнить современный социальный заказ [24]. Хотя основное достоинство работы заключается в определённых предложениях по реформированию отечественного педагогического образования (например, разработана концепция подготовки педагога, определяющая переход к личностной парадигме), автором изучен ряд общетеоретических аспектов этого процесса: создана технология процесса реформирования педагогического образования, определена его логика, закономерности, принципы и содержание, предложены критерии определения эффективности функционирования инновационных процессов в педагогическом вузе. Однако при всей значимости работы, она предлагает конкретные методы усовершенствования отечественной системы, а не общие основы этой деятельности, применимые к развитию любых общеобразовательных систем.

В диссертации Л.В. Заниной «Научно-методические основы и региональные особенности реформирования педагогического образования» на материале Ростовской области проанализированы основы реформирования данной структуры в России в 90-е гг., куда вошли сущность, структура, внутренние механизмы и функции этого реформирования, функциональные связи между реформаторами и учреждениями высшего образования [115]. Это исследование также посвящено не общему образованию (объект нашего изучения), а его выводы сужаются границами Ростовской области и последнего десятилетия прошлого века.

Отдельные теоретические вопросы реформирования образования освещены в ряде кандидатских диссертаций. Например, И.И. Дмитриева в работе «Проекты реформирования образования и их роль в развитии отечественной средней школы начала XX в.» проанализировала несколько методологических подходов к изучению реформирования, обозначила принципы эффективного реформирования школы, разработала свою типологию моделей реформирования средней школы в России начала XX века [95]. Темой философского исследования И.В. Воловик стали социокультурные аспекты реформирования российского образования в контексте европейской интеграции [37]. Пытаясь осмыслить их соответствие национальным интересам и доминантам современного европейского образования с позиций социально-философской теории, автор обосновывает взаимодействие глобальных тенденций развития образовательных систем как ведущий принцип модернизации российского образования, доказывает двойственность механизма этого развития, раскрывает некоторые социокультурные факторы реформирования образования, характеризует ценностные ориентации в данном процессе. И хотя по тематике обе работы относятся ко второй группе источников, их содержание и результаты позволяют отнести их к первой группе.

Это же можно сказать о крупном и ценном исследовании Э.Д. Днепрова – о книге «Образование и политика: новейшая политическая история российского образования» [97]. Автор сумел глубоко проанализировать значимые аспекты реформирования в этой сфере, раскрыл особенности подготовки и проведения реформы образования 1992 г., ее концептуальные основания, базовые принципы, сущность и многие другие положения. Его идеи о школьных реформах, о реформационных процессах в образовании помогли нам в понимании специфики реформирования в общем образовании и разработке авторского взгляда на организацию данного процесса.

В зарубежной литературе тема школьного реформирования изучена значительно лучше. Изменения в образовании давно исследуются в отдельных западных странах, в первую очередь, в США, где ведётся целенаправленная научная

работа по усовершенствованию образования. Россия столкнулась с проблемой осмысления реформационных действий гораздо позже, т.к. в СССР представление об управлении реформами носило довольно примитивный характер (поэтому многие из них заканчивались неудачно). Российская наука только начинает изучать теорию образовательных реформ, на Западе эта тема активно изучается уже с 60-х гг., имеются серьёзные разработки, действуют международные исследовательские коллективы, анализирующие практику реформационных процессов в различных странах. Так, серьёзным источником, где представлено обобщение международного опыта реформирования образования, можно считать «Международный справочник образовательных изменений» [393], впервые изданный в 1998 г. Написанный большим коллективом авторитетных экспертов, этот четырёхтомник изучает образовательные изменения с 50-х гг. на теоретическом и практическом уровнях.

Справочник представляет из себя наиболее полное исследование изменений в образовании. В первом томе собраны очень важные идеи и факты об изменениях в образовании [460]. В содержание книги входят инновации в образовании, управление изменениями, конкретные предложения по содержанию реформ, вытекающие из актуальных изменений в обществе. Здесь рассматриваются аспекты происхождения изменений в образовании и сопротивления им со стороны различных субъектов. Во втором томе авторы изучают проблемы управления образовательными реформами, обращаясь к социологии и политологии, а также определяют, кому и почему выгодны изменения в образовании [356]. В третьем освещены крупномасштабные изменения на основе конкретных реформ, а также фундаментальные трансформации стратегий профессионального развития [364]. Наконец, четвёртый том [459] вскрывает проблемы, с которыми сталкиваются стратегии усовершенствования школ, характеризуя их эволюцию и эффективность. Авторы предлагают своё видение теории школьного развития, описывают изменения школы конца 90-х гг. Второе издания «Международного справочника образовательных изменений» было полностью обновлено, в него включены статьи новых авторов, и оно содержит современные идеи об изменениях в образовании

[448]. Однако в нём, согласно англосаксонской практике, речь идёт об образовательных переменах в целом, т.е. изменениях и на уровне государств, и в отдельных школьных коллективах, поэтому при изучении теоретических аспектов школьного реформирования мы использовали эти источники весьма избирательно.

Зато комплексным изложением теоретических основ образовательных реформ мы считаем книгу Р.А. Хорна «Понимание образовательной реформы. Справочник», где автор поднимает вопросы методологии изучения реформ, обосновывает их необходимость в образовании, характеризует стратегии современных реформ, даёт развёрнутое описание этапов реформирования в данной сфере и выделяет акторов реформационного процесса. Описывая историю американских реформ в этой сфере, он акцентирует внимание на их восприятии отдельными политическими партиями и на участии общества в процессе их реализации, изучает феномен вовлечения в изменения общественности и сопротивление реформам [390]. Начиная с определения образовательных реформ и их перспективных последствий, Хорн предлагает серьёзное исследование проблемы образовательных реформ в Соединённых Штатах, основным достоинством которого является разработка теоретических основ этого процесса.

Очень ценным фундаментальным исследованием по этой теме является и труд министра образования одной из канадских провинций профессора Б. Левина «Реформирование образования: от зарождения до результатов» [406]. На материалах образовательных реформ в Англии, Новой Зеландии, американской Миннесоты и двух канадских провинций он в основном изучал политическую и управленческую составляющие этого процесса. В результате им предложен свой взгляд на этапы реформирования, выявлены и охарактеризованы субъекты каждого этапа, описаны стратегии реформирования, специфика зарождения этого процесса, его законодательного принятия и проведения властью.

Среди зарубежных исследований по теме полезной в плане изучения теории реформационных процессов в образовании является книга американского философа и социолога образования Томаса Попкевица «Политическая социология

образовательных реформ: власть/знание в образовании, подготовке учителей и исследовании» [216]. В книге анализируются философские основания реформирования образования. С помощью философского, социологического и исторического подходов автор изучает образовательную политику, уделяя особое внимание анализу соотношения роли власти и знания об изменениях. Государства с разной политической организацией в разных регионах мира изучались для определения, как национальные и глобальные условия связаны с изменением образования и социальной политикой, которая имеет отношение к этой сфере.

Серьёзный вклад в понимание реформационных процессов в образовании вносят исследования Майкла Фуллана [265; 361; 363 и др.]. Автор определяет смыслы и причины образовательных изменений, обосновывает принципы изменений и значимость отдельных субъектов образовательного процесса для реализации перемен. Изучая условия успешности изменений в образовании, он выявляет специфику изменений в местном, региональном и государственном масштабе. Примечательно, что все его книги изобилуют многочисленными примерами из практики и данными различных исследований, в основном проведённых в США, по многим вопросам функционирования и усовершенствования школы. Однако, в его работах реформы и изменения в образовании понимаются как синонимы, поэтому многие положения исследований М. Фуллана находятся за рамками категории реформирования общего образования.

Среди учёных из ближнего зарубежья хочется отметить диссертацию украинского автора А.А. Сбруевой о тенденциях реформирования среднего образования развитых англоязычных стран в контексте глобализации. Работа отличается комплексным подходом к предмету изучения, в результате чего исследовательницей не только рассмотрены идеологии, стратегии, проблемы и результаты реформ среднего образования англоязычных стран на рубеже XX-XXI вв., но и разработан авторский подход к анализу реформационных процессов в образовании, сформулированы теоретические основы этого анализа, охарактеризованы отдельные политические механизмы реформ [311]. Авторская

классификация образовательных реформ, свой взгляд на причины их становления, их сущность и другие теоретические аспекты представлены в работе А.В. Василюк, ещё одной исследовательницы из Украины [290].

Проанализировав источники, где результатом изучения являются некие теоретические основы реформирования образования, можно сделать два главных вывода: 1) в англосаксонских странах эта проблема разрабатывается давно, обстоятельно и представлена крупными исследованиями; в отечественной науке налицо острый дефицит соответствующих фундаментальных исследований; 2) сомнительно, что теория реформирования общего образования была объектом специального изучения прежде (если же была, то результаты такого изучения недостаточно внедрены в практику и в научный оборот), однако очевидно, что основы для формирования данной теории уже заложены учёными, познававшими различные аспекты образовательного и школьного реформирования в рамках других объектов. Последний вывод не просто требует разработки теории реформирования общего образования, но и позволяет перейти к решению этой задачи, поскольку ни одна теория не может возникнуть ниоткуда, а нуждается в некой исходной теоретической базе. Отражению решения указанной задачи будет посвящен заключительный параграф диссертации, где мы представим основные выводы о концептуальных положениях реформирования общеобразовательных систем.

Что касается *второй группы источников*, то их предметом являются конкретные реформы образования[11]. Это самая объёмная группа. Большинство работ о реформировании освещают реформы в отдельных странах в отдельные периоды, их содержание и цели, проблемы, средства и результаты. В педагогике и истории сегодня существуют исследования, раскрывающие исторический опыт развития образования, начиная с петровских реформ. Они вносят свой вклад в

[11] Многие работы этой группы в названии вместо понятия «реформа», которую они непосредственно раскрывают, содержат слово «реформирование». На наш взгляд, это часто объясняется смешением терминологии, несоответствием научного аппарата тексту исследования. При стремлении отразить процессуальность, осветить несколько реформ в их динамике, показать их подготовку и протекание, самым подходящим термином является именно «реформирование».

понимание целостного образовательного процесса и его динамики, но наш интерес был сосредоточен на периоде со второй половины XX в. до настоящего времени.

Так, в изучении особенностей подготовки и проведения отечественных реформационных процессов в образовании полезным для нас было обращение к диссертации А.Н. Позднякова, предметом которой стали взаимоотношения властных структур и общества в процессе реформирования общеобразовательной школы в XIX-XXI вв. [210]. Анализ школьных реформ в XIX-XX вв. предпринят в трудах видных историков образования М.В. Богуславского [21; 22 и др.], Э.Д. Днепрова [96; 97 и др.], В.Н. Липника [165; 166]. В исследовании Р.В. Шакирова «Системно-концептуальный анализ реформ общего среднего образования в России в XX веке» на основе анализа школьных реформ выявлены их тенденции и последствия в зависимости от соответствия реформ коренным потребностям общественного развития России, разработана концепция, обосновывающая обусловленность образовательных реформ социальным заказом [272]. В докторской диссертации С.В. Тарасовой изучаются процессы подготовки и реализации проектов реформирования отечественного образования в 1984-2004 гг. в рамках сравнительного анализа советской и российской стратегии развития народного образования [254]. Реформа 90-х гг. освещается в трудах бывших министров образования Е.В. Ткаченко и Э.Д. Днепрова [97; 255]. Ряд работ посвящён изучению отдельных реформ школьного образования на примере одного региона нашей страны (Куйбышевской области [227], Томской области [220], Мордовии [116], Удмуртии [273] и т.д.). Их изучение также значимо для понимания целостной картины развития отечественной школы с середины XX в. по настоящее время.

Современные образовательные реформы отражены в трудах экспертов в области образования, философии, социологии, экономики. Например, свой взгляд на текущую реформу представил академик А.М. Новиков [185]. Ценность для изучения реформ в его полемических размышлениях, в первую очередь, представляет изучение вопроса на основе системного подхода. Учёный вскрывает причины

неэффективности советских и российских образовательных реформ, раскрывает и характеризует сущностные этапы их проектирования.

Учитывая социальную значимость института образования, постижение специфики его функционирования и управления его развитием привлекает и социологов. Серьёзная попытка такого рода предпринята в работе А.Н. Саблиной, целью которой являлось изучение с социокультурных позиций образовательной реформы 1990-х гг. и выявление основных тенденций дальнейшего развития школы [231]. Социологический аспект школьных реформ рассматривается в статьях Е.Н. Гольдштейна, Н.А. Ахтамзян, затрагивается в современных исследованиях по социологии образования [53; 245 и др.].

Анализ конкретных реформ образования в европейских странах содержится в трудах зарубежных учёных и российских компаративистов. В частности, представление о реформировании школы в Западной Европе за последние 70 лет дают исследования А.С. Богомолова, Н.М. Воскресенской, Б.Л. Вульфсона, А.И. Галагана, А.Н. Джуринского, З.И. Мальковой, Л.И. Писаревой, А.К. Савиной и других видных представителей отечественной сравнительной педагогики.

Относительно подробно в России изучена общеобразовательная школа Германии. В частности, её послевоенная реформа подробно раскрыта в исторической диссертации В.В. Виноградова. Большое внимание исследователей в связи с воссоединением единства Германии немецкая школа привлекала к себе с 90-х до начала 2000-х гг., что, прежде всего, отражено в диссертациях Х.М. Дауровой, М.А. Овсянниковой, Т.А. Полуяновой и др. Современный период образовательной политики ФРГ характеризуется реализацией широкомасштабной школьной реформы[12], В.К. Загвоздкина, Л.И. Писаревой и др. Основу изучения школьных реформ в Германии составили работы немецких историков образования (Г.Бэкер, К.-Г. Гюнтер, М. Ланге, Г.-Э. Тенорт, Г. Улиг, А. Фишер, Г.В. Фукс, К. Фюр, Б. Хаманн, Р. Эжюри и др.) и западных компаративистов (А. Галковски, Л. Мартин, Р.О. Притчард, Дж. Родден, Д.Филлипс, С. Фишмен, Г.Дж. Ханн).

[12] Её различные аспекты анализируются в наших более ранних работах [64; 65; 67; 68; 70; 74; 77; 79; 83; 86; 87 и др.]

В отличие от немецкой общеобразовательной системы, исследований по проблемам австрийской школы в России крайне мало. Они представлены лишь рядом научных статей[13] и информацией в некоторых сборниках [202; и др.]. Поэтому большое значение имели труды компаративистов Ф. Кроата, Г. Сила, Й. Тронхаузера, Г. Фишла, Й. Шейпла и Г. Энгельбрехта. Современное развитие австрийской школы лучше всего представлено известными австрийскими экспертами образования – Г. Альтрихтером, И.Ф. Бенишеком, Ф. Гоффманом, В.Шпэхтом, Ф. Эдером и др.

В своём научном поиске мы давно заинтересовались образовательной системой и её реформированием в Швейцарии[14], освещёнными в отечественной науке крайне скупо. Фундаментальных педагогических исследований о ней нет, изучены лишь некоторые аспекты организации и развития её общего образования. Поэтому при изучении генезиса школьного дела Австрии и Швейцарии мы в основном опирались на работы швейцарских и зарубежных учёных (Г. Бадерчер, К. Бюлер, А. Гретлер, Г.У. Грундер, Ф.-П. Хагер и др.).

Весьма подробно изучено развитие школы в Великобритании, и прежде всего британскими учёными. Основу нашего изучения составили соответствующие труды М. Барбера, Д. Гилларда, К. Джонса, Д. Лотона, Г. МакКалока, Р. Олдрича, И. Рейда, где подробно раскрывается содержание всех школьных реформ прошлого века и трудности их проведения. История образования в этой стране неизменно привлекала внимание как советских и российских исследователей (А.А. Барбарига, Н.М. Воскресенская, А.И. Галаган, А.А. Кадушина, Е.С. Кананыкина, И. М. Курдюмова, В.П. Лапчинская, З.А. Малькова, К.И. Салимова, И. Явнова и др.), результатом их изысканий, среди прочего, становилось выделение положительных сторон и недостатков школьных реформ в Великобритании.

Не менее изучены отечественными компаративистами вопросы реформирования французской школы. Базовыми трудами в этой сфере признаны

[13] Л. Антонюк, Т.Е. Горденко, Л.Н. Данилова [64; 71; 75], Т. Зинченко, А.В. Федоров.
[14] Источники 67; 72; 78; 82; 83; 85 и др.

докторские диссертации и другие работы ведущих представителей российской сравнительной педагогики – Б.Л. Вульфсона и А.Н. Джуринского, - где подробно характеризуются и анализируются реформы общего образования. Особенности проведения различных реформ и их последствия рассматриваются в целом ряде кандидатских диссертаций (В.М. Вдовенко, Е.В. Дмитриева, Е.Я. Орехова, Т.Л. Черноситова, Н.Г. Шабло). Отдельные аспекты реформирования отражены в работах Ж.М. Арутюновой, Е.И. Бражник, Л.Б. Боярской, Е.Д. Вознесенской, Е. Б. Лысовой, Н.Н. Пластининой, Э.А. Саповой и других отечественных авторов. Представление о школьных реформах, о состоянии, проблемах и итогах реформирования в разные периоды дают переводные работы французских учёных (Ж. Адриан, Д. Блондель, Л. Вебер, С. Лурье, С. Роншен) и зарубежных исследователей (Р. Вальтер, Г.Н. Вейлер, О. Гольштейн, К. Шелле и др.).

Из стран Северной Европы мы сосредоточили своё внимание на Финляндии и Швеции и также пришли к заключению, что развитие общего образования в этом регионе изучено отечественной педагогикой недостаточно. Сжато и однобоко оно отражалось в советской литературе (работы З.А. Малькова, Н.М. Воскресенская, В.Л. Вульфсон, аналитические и информационные сборники [219 и др.]) Современная школьная реформа в Финляндии в контексте европейской глобализации изучена Д.А. Володиным. Отдельные аспекты организации финской школы освещались в статьях С.С. Гриншпун, Ю.С. Дерябина, В.К. Загвоздкина[15]. Развитие и функционирование современной шведской школы представлено в научных статьях Э.Э. Исмаилова. Число таких работ невелико, а потому основными источниками изучения скандинавского общего образования должна служить литература исследователей из этих стран, а также труды западных авторов (Э. Ахо, Р.Й. Гран, Э.-Л. Маттиас, К. Питкенен, П. Салберг, Т. Хюссен и др.).

Пожалуй, наименее изученным в российской педагогике остаются история и современное состояние школы в странах Южной Европы – в Италии, Испании и т.д. Специфику развития итальянской школы мы изучали по советским сборникам о

[15] а также Л.Н. Даниловой [69; 80; 83 и др.].

постановке образования в капиталистических странах, по редким материалам в современной периодике и отдельным научным публикациям. Так, развитие итальянской школы с 90-х гг. освещается в статьях Т. Абрамовой, Н.И. Николаевой и С. Савицка-Вильгусяк, ясное представление о проблемах школы и сложностях её послевоенного реформирования даёт книга итальянского коммуниста М. Аликаты. Но основными источниками при изучении школьных реформ в Италии служили работы зарубежных компаративистов (М. Барбагли, М. Джовине, Б. Мамуд, А. Монаста, Дж. Полезель и др.) и аналитические сборники Совета Европы.

Несколько лучше обстоит дело с литературой о развитии испанского общего образования: основную базу здесь составляют иностранные источники (Э. Иммакулада, Х. Карабанья, А.А. Мелендо, М. Миклеску, Г. Оссенбах-Заутер и др.). Среди отечественных работ следует выделить диссертацию А.А. Мелендо, где изучено развитие испанской школы в 30-50-х гг., диссертацию Н.В. Федосеевой, где анализируются состояние и тенденции развития испанского образования в 70-90-х гг., а также статьи Ю. Беленко, Н.М. Воскресенской, А.А. Евдокимовой, Э.Г. Ермольевой, В.А. Капрановой, А. Родина и М. Самарина, отражающие реформационные процессы в образовании Испании в разные периоды.

Отметим, что особую ценность при изучении реформационных процессов как источник информации имеют публикации в периодической печати, поскольку им свойственно вскрывать неизвестные факты современности.

Заметно лучше освещено отечественной наукой развитие образования в Восточной Европе, при этом основное внимание исследователей здесь неизменно привлекала Польша. Развитию школы в этом государстве посвящён ряд диссертаций (например, И.М. Ковчиной, А.К. Савиной), монографий и научных статей. В изучении национальных школьных реформ этого государства мы обращались также к трудам польских и зарубежных учёных (О. Антвейлер, Ц. Бирзеа, Т. Матиуш, А.В. Василюк, И. Вомпель, М.А. Добрынин, У. Ордон, Б. Шливерський, Б. Шэйя и др.).

В значительно меньшей степени отечественной наукой исследовано развитие болгарской школы. Если период её социалистического прошлого весьма

основательно анализировался советской педагогикой (труды В.В. Гомоннай, Н.С. Зинченко, сборники [39; 219; 274; 275] и др.), то современный этап её истории отражён в основном лишь в нескольких исследованиях болгарских авторов на русском языке, два из которых – диссертационные (В.Л. Генова-Михалева, К.С. Статкова). Поэтому базовыми источниками нам служили работы болгарских и западноевропейских учёных (Ж. Атанасов, Е. Дайнов, К. Дачева, Р. Маринова, Р. Петкова и др.). Особый интерес своим критическим взглядом представляли труды Е. Дайнова, где освещается национальная история школьного образования, школьные реформы 90-х гг. и начала 2000-х гг., выявляются условия подготовки и реализации этих процессов, их направления, сложности и результаты.

Итак, историография вопроса показывает, что, с одной стороны, источников по проблеме отдельных российских и европейских реформ, и прежде всего в XX-XXI вв., довольно много, и в них рассматриваются различные аспекты усовершенствования образования, а сами подобные работы содержат ценный материал, систематизация и анализ которого представляют реформирование как систему. С другой стороны, глубоких фундаментальных исследований среди них совсем не много, они носят фрагментарный характер, и системность реформирования просматривается здесь только при интеграции, обобщении и систематизации данных материалов. Что ещё более важно, теоретико-методологические основы реформационного процесса как обобщённого явления в образовательной политике, как правило, остаются за рамками этих работ.

Наконец, в *третью группу источников* входит литература, где содержится новое знание о педагогических процессах или объектах в условиях реформирования образования. Их довольно много, но они представляют наименьшую значимость, поскольку рассматривают реформы только как условие для изменения деятельности объекта. В связи с их наибольшей удалённостью от темы нашего исследования от характеристики подобных источников мы воздержимся.

Завершая историографию вопроса, представим итоги своего анализа исследования ключевых аспектов реформирования различными авторами. В

частности, причины образовательных реформ выявлялись и описывались в работах А.В. Василюк и М. Фуллана. Функции реформирования педагогического образования вскрыты в диссертации Л.В. Заниной. Закономерности эффективности социально-экономической политики в образовании определены Н.А. Пашкус, а закономерности реформирования отечественного педагогического образования – В.А. Болотовым. Принципы изменений в образовании обоснованы Н.А. Пашкус и М. Фулланом, принципы реформирования педагогического образования охарактеризованы в диссертации В.А. Болотова. В работах зарубежных авторов (Б. Левин, Э. Хагривз, Р.А. Хорн и др.) определены акторы реформационного процесса в образовании, проанализированы внутренние механизмы и этапы реформирования, стратегии современных реформ. Классификации образовательных реформ представлены А.В. Василюк, Э.Д. Днепровым, А.А. Сбруевой, Г.-Э. Тенортом, А. Тхожевським, Б. Шливерським и другими учёными. Сопротивлению со стороны различных субъектов реформирования посвящены работы зарубежных исследователей (М. Зембилас, Б. Левин, Э. Хагривз, М. Фуллан, Р.А. Хорн и др.). Критерии определения эффективности функционирования инновационных процессов в педагогическом вузе определены В.А. Болотовым, критерии эффективности реформ всей образовательной сферы – А.М. Новиковым, А.А. Сбруевой, Н.А. Пашкус. Ряд условий успешности изменений в образовании выделен в работах М. Фуллана. Не сложно заметить, что все эти научные результаты относятся или к образовательной системе в целом, или к педагогическому образованию, или касаются не только реформирования, но любых образовательных изменений, т.е. школа в этих результатах отдельно не представлена. Нельзя сказать, что исследований, вскрывающих некие теоретические основы реформирования школьного дела, нет совсем, однако они крайне малочисленны. Например, работой подобного рода стала кандидатская диссертация И.Д. Дмитриевой, где при изучении проектов реформирования, автор предприняла попытку выявить принципы эффективного реформирования школы и проанализировала несколько методологических подходов к изучению реформирования.

Исходя из этого анализа, можно ответить на вопрос: каковы же **основные пробелы в научном представлении о реформировании школы**? Нераскрытыми, как выяснилось, остаются вопросы закономерных связей в реформировании общеобразовательной школы и его принципов. Слабо освещены в науке условия эффективности школьного реформирования и причины неудач, не охарактеризовано разнообразие его субъектов. Необходимо проанализировать цикл школьного реформирования, определив, как зарождаются, готовятся, проводятся и заканчиваются реформы. Следует систематизировать и классифицировать различные виды школьных реформ, поскольку их специфика взаимоопределяет специфику всего реформирования. Неизученными в отечественной науке остаются особенности сопротивления реформированию в образовании, хотя комплексный анализ его механизмов, причин и условий возникновения будет способствовать преодолению сопротивления школьным реформам. Эти и другие пробелы в научном знании в реформировании школы подтверждают, что знания о нём ограничены, а следовательно, теория школьного реформирования ещё не сформирована.

Можно заключить, что ситуация с изучением реформирования образования в России неоднозначна: с одной стороны, развитие отечественной системы давно является объектом изучения педагогов и представлено большим пластом соответствующей литературы, с другой стороны, природа реформационных процессов в сфере образования освещена лишь в некоторых исследованиях. Анализ зарубежной историографии вопроса свидетельствует о том, что в основном широко изучены образовательные изменения, т.е. реформирование рассматривается как изменения, а школа – как элемент образовательной системы: специальные исследования по вопросам реформирования общего образования носят фрагментарный характер. Всё это позволяет нам заключить, что школьное реформирование как самостоятельная проблема комплексно не изучалось, а в педагогической науке пока нет фундаментальных работ, предметом которых бы являлась бы концепция организации реформирования общеобразовательной школы. Научная новизна нашего исследования убеждает в том, что содержащаяся в нём

концепция реформирования максимально приближает отечественную педагогическую науку к становлению такой теории.

### 1.3. Методологические основы исследования школьного реформирования

В параграфе обосновывается выбор методологии изучения реформирования общего образования, в рамках проблемы характеризуются используемые методологические подходы и принципы исследования, конкретизируются его методы. Необходимость выделения этого материала в самостоятельный параграф, прежде всего, объясняется дефицитом научных представлений об управлении реформационными процессами в образовании, между тем, методологические аспекты исследования имеют решающее значение при изучении любого объекта.

В основе изучения практики и теории реформирования общего образования лежит *философия диалектического материализма* – всеобщий метод познания, утверждающий материальность и постоянное развитие мира, первичность материи по отношению к сознанию и познаваемость бытия[16]. Существование материи независимо от нашего сознания и постулат познаваемости бытия позволяют этому течению изучать сущность явлений действительности и её закономерности, поэтому использование диалектического материализма способствовало выделению закономерностей реформирования общего образования, которые будут представлены в заключительной главе.

Своё отражение в познании школьных реформ нашли и три закона диалектики. Так, закон перехода количественных изменений в качественные проявляется в накоплении количественных изменений для формирования новых характеристик общеобразовательной системы и людей, связанных с

[16] При интерпретации идей философии материализма к теме исследования мы опирались на избранные произведения К. Маркса и Ф. Энгельса, на труды советских и российских философов: Клочков В.В. Диалектика как методология изучения теории государства и права: риторические проблемы и неопровержимые теории //Философия права. - 2005. - № 2; Копнин П.В. Диалектика, логика, наука. - М., 1973; Ойзерман Т.И. Диалектический материализм и история философии. - М.: Мысль, 1979; Ракитов А.И. Марксистско-ленинская философия. - М.: Политиздат, 1988; Столяров В.И. Диалектика как логика и методология науки. - М., 1975; Швырев В. С. Как нам относиться к диалектике? // Вопросы философии. - 1995. - № 1.

реформированием. Это касается самых разных аспектов, например, роста численности школ, уровня квалификации учителей, увеличения количества учебных часов на отдельные дисциплины, числа детей иностранцев, освоивших государственных язык и многих других задач школьных реформ, ведущих к улучшениям в общеобразовательной системы, к повышению качества её деятельности. По этому закону у людей, затрагиваемых школьным реформированием, в результате возникают новые убеждения, мотивы, потребности и интересы, ценности, умения и т.д. Так, реформаторы, прибегнув к методу открытого обсуждения своих планов, получают множество мнений на этот счёт, изучение которых приводит к возникновению у них новых представлений, знаний, ориентаций, установок, что, в свою очередь способно вызвать конструктивный пересмотр первоначальных планов.

Последний пример может характеризовать и закон единства и борьбы противоположностей. В материализме основу любого развития составляет разрешение противоречий. Реформирование есть развитие, а потому оно создано из различного рода противоречий: между видением школы со стороны государства и широких слоёв населения, между экономическими, политическими и социально-педагогическими интересами, между проблемами школы и целями реформирования, задачами и его внешними условиями, выгодами и издержками от реформ, эмоциональным и рациональным, реформаторами и учителями, теорией и практикой и т.д. При этом каждое противоречие находится в логическом единстве, которое и позволяет осуществляться изменениям.

Что касается третьего закона, то весь процесс реформирования является «отрицанием отрицания», поскольку в его результате уничтожаются некие старые элементы, прежнее состояние общеобразовательной системы, и одновременно утверждается новое с новыми признаками, элементами и связями. Любое реформирование и реформа предполагают замену неоправдывающих себя (на чей-то взгляд) характеристик системы новыми, но речь идёт об отказе лишь от отдельных элементов, а не о тотальном изменении системы (налицо преемственность и

поступательность изменений). В динамике оно напоминает спираль, где школа, общество, государство периодически возвращаются в прежнюю ось координат, но решая уже несколько иные, более прогрессивные в силу прошедшего времени, проблемы. В историческом плане реформирование – нелинейный процесс, и нельзя представить развитие образования как сплошной реформационный процесс или как совокупность таких постоянно осуществляемых процессов (образование развивается не только благодаря проведению образовательной политики, а между циклами реформирования могут проходить десятилетия). Поэтому диалектический материализм понимает его как прогрессивный процесс, ведь каждый цикл осовременивает, усложняет и развивает систему. При этом, если при организации реформирования допускаются серьёзные ошибки, «прогрессивный» в итоге может не означать «лучший», «более эффективный».

Но наиболее значимой задачей диалектического анализа в исследовании будет являться выявление закономерностей реформирования школы.

Определённую значимость для понимания специфики организации реформирования в образовательной сфере имеет и *философия постмодернизма*. Обращение науки и практики к его средствам вызвано процессами глобализации и информатизации, начавшимися во второй половине XX в. Постмодернисты также представляют мир как постоянно изменяющуюся реальность, но принцип онтологического плюрализма, объясняющий многомерность бытия, устанавливает невозможность познания действительности в полной мере и правомерность различных интерпретаций[17].

Постмодернистская философия образования требует принципиальной трансформации такового, в том числе и путём реформирования[18]. Её ценность выходит за рамки критики образовательной системы и больше заключается в поиске

[17] См.: Добрицына И.А. От постмодернизма — к нелинейной архитектуре. - М., 2004; Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. - СПб., 1998; Фуко, М. Археология знания. - Киев, 1996 и др.

[18] Об изменениях в образовании с позиций постмодернизма: Периклис, П. Личность в постмодернистском восприятии. К противоречиям современного образования // Инновации в образовании. – № 6. – 2005. – С.55 – 64; Aronovitz S., Giroux H.A. Postmodern Education. Politics, Culture and Social Criticism. - L., 1997; Rapp-Wagner R. Postmoderne Denken und Pädagogik: eine kritische Analyse aus philosophisch-anthropologischer Perspektive.- Bern, 1997; Usher R., Edwards R. Postmodernism and Education. - N.Y., 1994. и др.

идей для интерпретации школы и школьных реформ. Культура эпохи постмодерна создала виртуальную реальность, в которую включено большинство населения, а средством включения может служить интерактивность. Эта интерактивность становится элементом современных и будущих реформационных процессов в образовании, поскольку в последнее время возникает объективная необходимость обсуждения планируемых и текущих изменений в школе, и оно ведётся чаще с помощью информационных технологий, а не устного диалога. В XVIII, XIX, в первой половине XX вв. обсуждение было бы невообразимо, т.к. в силу господства другой культуры отсутствовала сама потребность в диалоге.

Увязывая постмодернистские установки с проблемой реформирования школы, мы также убеждаемся в необходимости отказа от поисков универсальной модели реформирования общего образования в силу принципиальной невозможности отражения ею всей многогранности реформирования. Идеи постмодернизма утверждают невозможность существования неких стратегий или инструментов реформирования, использование которых гарантировало бы успех реформирования в любой социокультурной ситуации.

Постмодернистский взгляд на реформирование приводит к необходимости изменения внутренней логики этого процесса и сознания его субъектов. Многие западные эксперты изменений в образовании высказываются о потребности в изменении культуры людей и самой школы, только тогда её реформирование будет по-настоящему эффективным. Этот подход обнаруживает новые возможности для школы, показывая, как она традиционно участвует в реформировании и как может в нём участвовать, раскрывая свой потенциал. Применяя положения постмодернизма к усовершенствованию образования, можно сказать, что важной задачей реформирования школы является расширение возможностей и саморазвитие школы как образовательного института, системы или коллектива людей.

Иначе говоря, государство должно не столько вводить, внедрять некие нововведения в школу для улучшения её работы (для чего и выбирается реформирование), сколько указывать путь, по которому следует идти школе для

достижения этой цели, и тогда до реформирования в строгом смысле дело не доходит, а общее образование претерпевает процессы развития или трансформации. Для этого, согласно философии постмодернизма, управление «сверху» меняется на управление «снизу», а типичный диктат реформаторов уступает место продуктивному общению всех заинтересованных сторон. Но такое положение дел возможно только при самостоятельности и социальной активности субъектов. Постмодернизм меняет сознание педагогов, формирует иные ценностные установки и поведение. В силу их индивидуальности все реформы не похожи друг на друга.

Тем самым можно заключить, что между феноменом реформирования в общем образовании и концепциями постмодернизма определённо усматриваются логические связи, проявляющиеся в признании сложности и многомерности изучаемого объекта. Однако концепции постмодернизма не согласуются с идеей нашего исследования о возможности выделения и использования целостной системы теоретических знаний о реформировании школы. Это философское направление отвергает понятие теории, заменяя его на «теоретизирование», поскольку перманентная нестабильность окружающего мира принципиально не может быть изучена в достаточной степени. Теория – это целостная система знания, а с позиций постмодернизма знание о реформировании никогда не сможет быть целостным и полным. Вот почему постмодернизм служил скорее источником идей, но базовой для исследования стала материалистическая философия. Такой взгляд на возможности обоих направлений для нашего исследования позволил не противопоставлять их, а использовать идеи и положения каждого из них.

Для создания объективной картины реформирования мы опирались на методологию, позволяющую описывать, характеризовать, обобщать, систематизировать, анализировать информацию. Основу методологии составлял комплекс подходов, ставший моделью авторского понимания и анализа выбранной проблемы и, как говорил Э.Г. Юдин, набором инструментов, с помощью задач и результаты всего исследования. Таким образом, очевидно, что различные подходы обладают разным потенциалом при изучении проблемы.

В философии науки разработаны различные типологии подходов. К примеру, А.М. Новиков классифицирует подходы по парным категориям диалектики, которые отражают противоположные направления исследовательского поиска, на содержательный и формальный, на логический и исторический, на качественный и количественный и др. С.А. Ермолаева подразделяет устоявшиеся в педагогике подходы по уровням знания: подходы философского уровня; конкретно-философско-педагогические подходы; общенаучные подходы [105]. Мы в своей работе опирались на классификацию подходов историко-педагогического исследования, предложенную в диссертации С.В. Бобрышова:

- базовые общенаучные подходы, обеспечивающие необходимый уровень исследовательской программы с точки зрения соответствия канонам науки (системный, структурный, функциональный, логический, исторический, синергетический, комплексный, качественный, количественный и др.);

- парадигмальные, в основе которых лежат признанные концепции и теории, раскрывающие различные аспекты детерминации общественного развития человечества и которые требуют рассматривать образовательные процессы и объекты как многозначные феномены, разноаспектно встроенные в систему социального развития общества (автор называет парадигмально-педагогический, полипарадигмальный, антропологический, социально-стратификационный, аксиологический, культурологический, формационный, цивилизационный подход; сюда же следует отнести, социокультурный, институциональный подход и др.);

- инструментальные подходы технологического характера, содержащие алгоритмы решения стандартизированных исследовательских задач (к ним можно отнести сравнительный, герменевтический, различные интерпретационные подходы, проблемно-генетический, онтологический, феноменологический, диверсификационный, междисциплинарный, полидисциплинарный и др.) [20].

Использование конкретного сочетания обозначенных подходов определяется их способностью дополнять друг друга, а также особенностями исследования, его предмета и задач. При изучении реформационных процессов мы выбрали

индуктивную логику исследования, предполагая разработать концепцию школьного реформирования на основе тщательного осмысления практики школьных перемен в различных европейских странах: анализ частного опыта реформирования поможет определить общие основы этого процесса. Для усиления полноты и достоверности анализа мы изучали реформирование в социально-историческом разрезе, используя методы, принятые не только в педагогике, но также в истории, социологии, экономике. Подобный взгляд на проблему и логику исследования объяснил структуру методологических подходов. Важно, что в науке отсутствует чёткое определение того, какие подходы следует выбирать и сколько их должно быть: они лишь должны соотноситься с аппаратом исследования и соответствовать принятой в науке методологической культуре [20; 283 и др.]. В результате структура нашей методологии представлена четырьмя **научными подходами.**

*Общенаучным подходом* в исследовании выбран ***системный***[19]**.** Реформирование школы выступает как системное явление и процесс (с позиций элементарности строения, структурности, целенаправленности и целостности). Системный подход позволяет выделять ключевые и второстепенные составные компоненты реформирования, отслеживать их происхождение и взаимодействие, их участие в достижение общей цели реформирования. Системный подход подчёркивает связь реформирования с внешней средой и зависимость от неё. Реформирование школы есть сложная система развития образования, с одной стороны, и подсистема развития общества и государства, с другой. Установить их взаимоотношения, связи с внешней и внутренней средой, основные элементы и структуру реформирования можно с помощью системного подхода.

[19] Системный подход широко используется в педагогике благодаря трудам видных методологов: Аверьянов А.Н. Системное познание мира. - М.: Политиздат, 1985; Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. - М.: Политиздат, 1981; Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. - М.: Наука, 1973; Каган М.С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа. - М.: Политиздат, 1974; Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки. Методы педагогического исследования. - М., 1980; Садовский В.Н. Основания общей теории систем. - М.: Наука, 1976; Сериков Г.Н. Образование: аспекты системного отражения. - Курган: Зауралье, 1997; Системный подход в воспитании / ред. Л.И.Новикова, А.Т.Куракин. - М.: НИИ ОП АПН СССР, 1979 и др.

*Парадигмальная группа* представлена двумя подходами. В частности, оценка исторических событий второй половины XX – начала 21 в. и реформационных процессов в образовании европейских стран возможна с позиций ***цивилизационного подхода***. Он позволяет проанализировать реформирование школы с учётом экономических, политических и культурных условий жизни обществ. Цивилизационный подход направлен на изучение истории обществ с учетом особенностей стран и регионов, а потому он применим к постижению социальных явлений любой страны. Он демонстрирует восприятие проблем в образовании общественностью и властью и раскрывает изменения в духовной сфере общества после завершения реформ. Цивилизационный подход делает возможным анализ школьных реформ в рамках изменений в культурной сфере отдельных обществ и позволяет рассмотрение реформирования школьного образования как нелинейного процесса в составе самобытных цивилизаций[20].

Обычно учёные рассматривают Европу как самостоятельную европейскую цивилизацию или включают её в состав западной (вместе с США, Канадой и рядом других стран)[21]. Нам наиболее близка позиция классиков цивилизационного подхода А. Тойнби, Н.Я. Данилевского и современных учёных, выделяющих в Европе 2 локальных цивилизации – западноевропейскую и восточноевропейскую цивилизации (т.е. понятие цивилизации характеризует уровень и специфику исторического развития конкретных регионов) [63; 153 и др.]. Такая типологизация отражает распределение сил в послевоенной Европе. Западный и восточный регионы Европы мы считаем отдельными цивилизациями, что объясняется

[20] Например, во второй половине XX века на политической карте мира существовали такие государства, как СССР и ГДР. С трансформацией этих государств их образовательные системы распались, были созданы новые системы (проявление нелинейности истории), но их опыт нашёл своё отражение в современном образовании России (и других бывших союзных республик) и Германии.

[21] Применение цивилизационного подхода к изучению реформационных процессов в европейской школе протекало с опорой на труды его классиков и современных философов, историков, социологов, политологов: Данилевский Н.Я. Россия и Европа. - М.: Книга, 1991; Кинг Л. Изобретая Восточную Европу: Карта цивилизации в сознании эпохи Просвещения. - М.: Новое литературное обозрение, 2003; Кузык Б.Н. Цивилизации. Теория, история, диалог, будущее. В 6 т. Т. 5. – М.: Институт экономических стратегий, 2008; Межуев В.М. Культура и история. - М.: Политиздат, 1977; Пименов Н.И. Истоки Западной цивилизации. Причины и следствия. – Магнитогорск: МиниТип, 2011; Тойнби А.Дж. Постижение истории. - М.: Айрис-пресс, 2004; Шпенглер О. Закат Европы. - М.: Айрис-пресс, 2003; Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. - М.: АСТ, 2006 и др.

различиями в ценностях, нормах и принципах общественно-политических систем государств Западной и Восточной Европы, закрепившимися в изучаемый период. В дальнейшем подобное деление будет служить одним из критериев выбора стран, на примере которых мы проанализируем школьное реформирование за минувшие 60 лет. Каждая из этих цивилизаций обладает своей особой культурой, включающей ценности, идеалы и нормы, специфику исторического пути, что сказывается и на развитии образовательных систем. Важно понять, как соотносится с ними Россия.

Заметим, что единого решения вопроса цивилизационной идентификации России в науке пока нет. Целый ряд учёных считает возможным выделение её в отдельную цивилизацию – российскую или русскую (А.С. Ахиезер, А.Г. Дугин, И.Н. Ионов, В.М. Межуев, А.С. Панарин и др.). Однако такой взгляд сводил бы наше исследование к изучению либо противопоставления «Россия – Европа» (что исключает её саму из числа европейских стран), либо «Россия – Германия – Финляндия - … (отдельные европейские страны)» (так цивилизация сужается до рамок государства, а цивилизационный подход – до социокультурного). С другой стороны, нельзя не признать уникальность исторического пути и географического положения нашей страны. Поэтому в своей работе мы понимаем Россию второй половины XX века как ядро восточноевропейской цивилизации. В новом тысячелетии в силу геополитических причин эта роль несколько изменилась.

Базовыми категориями цивилизационного подхода выступают культура и цивилизация. Культурой называется совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей [190]. Степень её реализации несёт в себе категория цивилизации[22]. Неосновной, но важной категорией является и «традиция» (в педагогике – «образовательная традиция»). Так называют накопление и передачу опыта ведения деятельности, её нормы и ценности, устоявшиеся внутренние отношения, правила, привычные устои и обычаи. Образовательной традицией мы считаем установившиеся порядки в образовании; материальный и

[22] Часто эти понятия называются синонимичными, т.к. они отражают одно явление – человеческую жизнедеятельность и ее результаты, но цивилизация определяет содержание этой деятельности и место человечества на эволюционном пути, а культура – специфику форм проявления цивилизации [253].

духовный опыт, закрепившийся в образовательной системе с прежних времён в ходе её развития. Цивилизационный подход помогает понять традиции образования в условиях другой культуры. В педагогическом исследовании он требует также обращения к таким категориям, как «ценности», «идеалы образования» и др. С их помощью будет осуществляться оценка образовательных изменений.

Другим *парадигмальным подходом* мы избрали ***социокультурный***. При некотором сходстве его категориального аппарата с цивилизационным подходом они не тождественны, и каждый из них обладает своими методологическими возможностями. Его отличие от цивилизационного в том, что культура понимается здесь не в широком смысле, а конкретно – как культура определённой местности, времени, группы людей и т.д. Следовательно, сущность социокультурного подхода заключается в изучении социальных объектов через их культурный контекст.

А.М. Цирульников понимает этот подход к развитию образования как направление методологии исследования, в основе которого лежит рассмотрение образования в сложном противоречивом соотношении социума и культуры, в их историческом развитии [271][23]. Образование связано с обществом (выполняя его заказ и влияя на его развитие) и культурой (она диктует этот заказ и определяет особенности развития общества), и социокультурный подход необходим при изучении изменений в образовании, обществе и культуре. Например, он позволяет определить, какие изменения востребованы широкими слоями общества, а каких требует только правительство, насколько они соответствуют образовательным традициям и как они вписываются в традиции культуры. На основе социокультурного подхода можно представить общеобразовательную систему той

[23] Другими работами, опора на которые способствовала использованию социокультурного подхода к проблемам реформирования образования, стали, среди прочих: Ахиезер А.С. Ценности общества и возможности реформ в России // Общественные науки и современность. – 1994. – № 1. – С. 17-27; Булкин А.П. Социокультурная динамика образования. - М.: Феникс+, 2005; Гавров С. Н. Социокультурная традиция и модернизация российского общества. - М.: МГУКИ, 2002; Демидов А.М. Социокультурные стили в Центральной и Восточной Европе // Социс. - 1998. - №4. - С. 16-29; Криулина А.А. Спасти образование. Как? Размышления психолога. - Курск: Изд-во Курского гос. пед. ун-та, 2001; Лапин Н.И. Ценности, группы интересов и трансформация российского общества // Социс. – 1996. - №3. - С. 18-25; Нечаев, В. Я. Социокультурная парадигма в социологии образования // Социология образования. - 1993. - Т. 1.

или иной страны и её реформирование как феномен национальной культуры, сохраняющий местные ценности и традиции образования.

На первый взгляд, может показаться, что социокультурный подход оперирует лишь социологическими (общество, институт, организация, социальная группа, общественные отношения и д.) и культурологическими категориями (культура, цивилизация, ценность, норма, традиция, прогресс и др.). Но не менее важным является выделение в социокультурном подходе психологического аспекта. Культура и общество создаются посредством человеческой деятельности, и не последнюю роль в ней играет психология человека, его сознание и поведение. Именно социокультурный подход способен дать объяснение ментальных процессов и их связей с культурным, историческим и институциональным контекстом [267]. Поэтому одни из его центральных категорий – «менталитет» и «мировоззрение».

Менталитет – это совокупность влияющих на социокультурные процессы представлений и воззрений общности людей определенной эпохи, географической области и социальной среды [174]. Мировоззрение – понятие более высокого порядка: это «целостное представление о природе, обществе, человеке, находящее выражение в системе ценностей и идеалов личности, социальной группы или общества» [205. С. 143]. Менталитет – особый тип мышления, развивающийся под влиянием природных данных и социальных факторов. Он выражается в представлении об окружающем мире и, в сравнении с общественным мнением или идеологией, имеет более устойчивый характер. Знание менталитета помогает выделить своеобразие мировоззрения некой общности людей, а значит, и деятельности, которую они осуществляют. Для нас такой деятельностью выступают изменения в образовании (реформы, модернизации, реформирование), и понимание менталитета отдельных групп субъектов реформирования или народов в рамках социокультурного подхода весьма полезно для постижения особенностей их деятельности. Базовый инструмент подхода – анализ социокультурной ситуации.

Оба подхода тесно взаимосвязаны. Элементом этого дополнения, на наш взгляд, являются категории культуры и традиции. Будучи средством передачи

культуры, традиция соединяет два подхода и позволяет переходить от одного к другому. Цивилизационный подход понимает образовательные традиции в динамике опыта организации образования: это связь прошлого и настоящего. Эта динамика делает традиции неустойчивыми, и они могут изменяться с течением времени. Их трансформацию под влиянием культуры конкретных обществ можно проследить при помощи социокультурного подхода: он необходим, чтобы проанализировать разницу в организации школы разных стран одной цивилизации.

Очевидно, что использование социокультурного и цивилизационного подходов требует применения ряда категорий и концепций, благодаря которым осуществляется интеграция различных дисциплинарных областей. Поэтому изучение реформирования школы трудно осуществимо без использования ***полидисциплинарного подхода*** (междисциплинарного), сыгравшего роль *инструментального*[24]. Он управляет интеграцией педагогики, философии, истории, экономики, политологии, социологии, культурологии, социально-экономической географии, психологии в единое исследовательское пространство, научные знания которого позволили рассматривать наш предмет целостно и в различных аспектах. Следовательно, необходимость обращения к полидисциплинарному подходу при изучении реформирования общего образования логически вытекает уже из многообразия сфер развития общества, которые определяют реформационные процессы в общем образовании или испытывают их опосредованное воздействие. Благодаря полидисциплинарному подходу можно решать проблемы, выходящие за рамки одной дисциплины, интегрируя данные других наук, изучающих отдельные аспекты предмета, и составляя тем самым более полную картину предмета.

Педагогическим обоснованием использования полидисциплинарного подхода мы считаем некое соотношение всех синтезируемых дисциплин с образованием, философским обоснованием – наличие в них категории «реформа» и изучение каждой из них отдельных аспектов деятельности по преобразованию общества. В

[24] Базу полидисциплинарного подхода составляют философские труды: Мокий В.С. Основы трансдисциплинарности. - Нальчик: Изд-во «ЭльФа», 2009; Киященко Л.П., Моисеев В.И. Философия трансдисциплинарности. - М.: ИФРАН, 2009; Морен Э. Метод. Природа Природы. - М.: «Канон» РООИ «Реабилитация», 2013.

результате ценность подхода в том, что он указывает на неразрывное единство педагогической составляющей школьных реформ (их целей, задач, направлений, принципов и т.д.) с другими общественными явлениями и (как следствие) с общественными, гуманитарными и естественными науками. Центральным инструментом интеграции научного знания здесь является «полидисциплинарный синтез», в структуру которого входят два дополняющих друг друга компонента [149]. Внутридисциплинарный синтез есть интеграция знаний о реформировании школы, полученных самой педагогикой (например, условия успешности школьных реформ, их виды, причины провала и т.д.). Междисциплинарный синтез основан на межпредметных связях с науками, изучающими реформирование в рамках своего предмета и собственными методами. Например, понимание школьных реформ конкретного государства недоступно без знания его социально-экономической политики, получить которое можно обращением к исторической науке.

Полидисциплинарный подход рассматривает целостный объект путём обращения к различным дисциплинам, изучающим отдельные элементы этого объекта. Для этого используются методы исследования, принятые в этих науках, которые однако анализируются в рамках базовой области исследования, поэтому благодаря полидисциплинарному подходу происходит процесс сбора данных из разных областей знания, но он непригоден для определения внутренних связей и закономерностей поведения изучаемого объекта. Полученные результаты часто обнаруживают новые характеристики объекта, которые не выявляются в рамках какой-то одной дисциплины. Так, возможность заимствовать методы исследования в рамках данного пространства из одной научной дисциплины в другую позволит в дальнейшей перспективе построить теорию реформирования образовательных систем с учётом научного знания в теориях управления, разработанных в экономике, социологии и политологии.

Об интеграционной функции педагогической науки ещё в прошлом веке писал советский педагог В.Е. Гмурман: «Педагогическая наука призвана как можно более полно ассимилировать (вбирать и перерабатывать) их новые данные, прежде всего –

результаты исследований в ... философии, социологии, психологии» [52. С. 39]. Возможности полидисциплинарного подхода как раз позволяют расширить представления педагогики о теоретической основе реформирования школьного дела. Все подходы действуют в комплексе, поясняя и дополняя друг друга, что расширило взгляд на проблему и возможности решения поставленных задач.

Методологами указывается, что построение системы подходов в исследовании требует установления их внутренних связей и понимания специфичного назначения, что достигается согласованием вытекающих из них принципов, методов и процедур [20; 146 и др.]. Поэтому большое значение в методологическом познании имеют и **принципы исследования**. Сравнение их содержания с содержанием подходов свидетельствует о тесной взаимосвязи обеих категорий и даже о некотором совпадении, объяснимом часто синонимичным толкованием понятий «подход» и «принцип». Мы придерживаемся точки зрения, что принцип исследования есть методологическое средство реализации подхода. Критериями их отбора служили соотношение с подходами и универсальный характер: данные принципы могут использоваться при изучении теории и практики реформирования школы стран отдельного региона в любом другом исследовании.

Так, в соответствии с *принципом причинной обусловленности всех социальных явлений*, утверждённым в материалистической философии, реформирование зависит от условий развития конкретного общества, поэтому в нашем исследовании необходимо изучение факторов и механизмов такого влияния. Школа развивается в основном извне, согласно государственным программам, в том числе и путём реформирования, и необходимо определить, какова сущность реформирования и его специфика, как именно оно организуется для изменения школы. Однако школа является не только объектом, но и субъектом своего преобразования. Активность педагогов, администраторов и родителей в реформационном процессе содействует его продвижению и результатам, а значит, и развитию самой школы.

Философский уровень методологии исследования реформирования требует опоры на *принцип развития*, который определяет переход систем из одного

состояния в другое. Принцип основан на том, что все окружающие нас объекты и явления постоянно претерпевают изменения, их состояние меняется от простого к сложному, низшего к высшему, и наоборот. Следовательно, изучение школьного реформирования должно сопровождаться выявлением тенденций развития школы в разные периоды в разных странах. Принцип развития может объяснять специфику смены состояний, объяснять новое качество систем, на основе чего можно говорить об успешных и провалившихся реформах.

Другие важные принципы диалектического материализма: *единство и целостность бытия* (реформирование и общее образование есть отдельные феномены, включённые в культурный контекст), *принцип познаваемости бытия* (следовательно, необходимо изучать самые разнообразные аспекты реформирования, в том числе исторический и сравнительно-педагогический).

Важное общенаучное значение в исследовании школьного реформирования имеет *принцип системности*, позволяющий рассматривать данный процесс как систему. Исходя из этого, реформирование общего образования есть подсистема реформирования образования, элемент национальной образовательной политики, элемент развития общества и государства, а также совокупность реформ и контрреформ школьного образования, совокупность внешних и внутренних изменений в организации школы и т.д. На основе принципа системности мы изучали реформирование школьного образования во взаимосвязи с другими процессами в конкретных обществах, а также как целостность составляющих его компонентов. Изучение таких связей с внешней средой ведёт к анализу условий проведения реформирования. Кроме того, именно системное рассмотрение процесса позволяет отразить специфику деятельности субъектов образовательных изменений. Системный анализ этой деятельности раскрывает функции различных субъектов, их степень влияния на результаты реформирования, отношение к реформам.

Другим общенаучным принципом является *связь теоретического и эмпирического* в исследовании, и он также вытекает уже из темы, где говорится о теории и практике реформирования. Эта связь имеет двусторонний характер,

поскольку теория определяет успешность практики, а она является базой для поиска и накопления знаний о предмете. Решающее значение имеет и то, что практика есть главный критерий истинности научных знаний, разрабатываемых теорией. Именно из практики теория черпает свои объективные знания и практикой она проверяется.

*Принцип объективности* предполагает опору исследователя на объективные факты истории, непредвзятое осмысление которых позволяет достичь истинного знания. Благодаря принципу объективности предмет рассматривается как сложное явление культуры, находящееся под воздействием материальных, социальных, идеологических и прочих факторов, в совокупности своих позитивных и негативных проявлений. Он позволил нам определить сущность реформирования в образовании, условия его успешности, увидеть трудности этого процесса, допускаемые ошибки и результаты, отношение педагогов к сопротивлению реформам. Важно, что принцип объективности требует системного, целостного и достоверного изложения фактов и непредвзятого, политически нейтрального анализа. Придерживаться этих требований крайне сложно и не всегда возможно, в силу чего методологами признаётся, что он напоминает некий идеал, редко реализуемый, но желанный.

Большую роль при изучении реформационных процессов в образовании мы отводим *принципу историзма*, в основе которого лежит соотнесение всех фактов, явлений и процессов с историческими условиями конкретного времени: предмет изучения должен быть представлен в его развитии. Этот принцип позволил выделить проблемы в развитии школы разных десятилетий, предпосылки и причины её усовершенствования, динамику преобразований, их этапы и результаты. Он заложен уже в саму проблему и тему исследования, поскольку рассматривает предмет в его динамике. На его основе можно анализировать причинно-следственные связи в реформировании и взаимосвязь реформ с процессами общественной жизни, экономики или политики в разные периоды исторического развития. Принцип сделал возможным объяснение тех или иных событий их внешними и внутренними условиями, был незаменим при составлении периодизаций реформ, определении тенденций развития школы на определённом

этапе своего развития, анализе причин и итогов реформирования в разное время. Он также обусловил реконструкцию исторического процесса: реформы были представлены нами в хронологическом порядке при соблюдении логики «предпосылки реформ – меры – результаты и последствия». Он заставлял помнить, что реформирование всегда осуществляется в конкретных социокультурных условиях, и для каждой страны в каждый период они всегда разные.

Важнейшим принципом социокультурного подхода стало *взаимопроникновение культуры и социальности*, согласно которому оба этих измерения существуют и тесно взаимодействуют в любой сфере человеческого бытия. При изучении реформирования школы он помог понять взаимосвязи реформ с внешними условиями их проведения, их зависимость от педагогической культуры, от образовательных традиций, национального менталитета и т.д. Особое значение он имел при определении закономерностей реформирования общего образования.

Также можно выделить ряд специальных принципов сравнительной педагогики. Помимо учёта влияния на образование исторических процессов, научную обоснованность исследованию придаёт также принцип *соответствия практической реализации полученных знаний особенностям отечественного образования* [174]. Он заставляет соотносить специфику российской и зарубежной школы на предмет соответствия последней российской образовательной реальности. Он особо учитывался при составлении принципиальных требований к реформированию общего образования и соответствующих рекомендаций.

Достоверность результатов исследования обеспечивает опора на принцип *единства глобального, цивилизационного и национального* в развитии школы, который входит в методологию цивилизационного подхода и заключается в учёте общих тенденций динамики и проблем образования в разных странах и регионах.

*Принцип системной общественно-государственной зависимости образования и его опыта* [252] логично вытекает из системного, социокультурного и полидисциплинарного подходов. Образование не является вещью в себе, оно включено в систему общественно-государственных отношений, выполняя

государственный и социальный заказ. Любая образовательная система функционирует под влиянием политических, экономических, исторических, демографических и прочих факторов. В процессах реформирования школьного образования эта связь очевидна уже исходя из того, что реформы запускаются и проводятся государством при посредничестве общества. Этот принцип указывает, прежде всего, на необходимость учёта подобных связей в исследовании.

Наконец, специальными принципами историко-педагогического исследования являются *опора на исторические источники* и *принцип историографической традиции*, по которому изучение реформирования школы строится с учётом накопленного наукой знания по этому вопросу. Это служит основной причиной выявления и характеристики соответствующих источников в параграфе 1.2.: подобный обзор полезен для определения степени изученности проблемы, имеющихся пробелов и направлений дальнейшего научного поиска.

Если подход – совокупность способов деятельности, то реализуется он через применение определённых методов, которые, в свою очередь, вытекают из принципов. Можно сказать, что принцип как методологический регулятив исследования – это редуцированное знание, сформулированное в виде понятия, а метод есть способ исследования отдельных научных проблем [213. С. 7]. Методы зависят от подхода и принципов, но выбираются исследователем самостоятельно в соответствии с поставленными задачами.

Применявшиеся **методы исследования** можно разбить на 2 большие группы: общенаучные и конкретно-научные методы, соответствующие нашему предмету.

***Общенаучные методы*** универсальны и могут применяться любой наукой. Большинство из них носят теоретический характер. Так, *анализ* представляет собой мысленное разложение целого на части, *синтез* – соединение частей в единое целое. Первый был незаменим при составлении классификаций, периодизаций, выявлении проблем и результатов реформ; второй позволил выделять главное в характеристике отдельных объектов и их отношениях. Анализ и синтез направлены на построение целостного знания об изучаемом объекте и постижение его сущности. Благодаря

*индукции* возможен переход от разрозненных фактов к общим утверждениям (гипотезам и аксиомам); *дедукция*, создавая цепь логических умозаключений, строит на их основе теорию. *Индукция* применялась для установления причинных связей между процессами и явлениями, например, между принимаемыми мерами реформирования школы и их последствиями. Путём *обобщения* выявлялись общие признаки и связи объектов. Основу обобщения составляет классификация.

Методом системного подхода служит *системный анализ*, компонентами которого являются морфологический, генетический, структурный и функциональный анализ. Именно возможности этого инструментария делают системный подход незаменимым в изучении реформирования. Морфологический анализ выявляет элементы этого процесса, а структурный вскрывает их взаимоотношения и связи. Генетический анализ помогает выяснить происхождение и развитие реформационного процесса в общем образовании, понять его движущие силы, предысторию, определить тенденции и прогнозы реформирования. Функциональный анализ позволяет определить назначение всего реформационного процесса и его элементов. Системный подход к оценке зарубежного опыта проведения реформ позволяет изучать отдельные аспекты реформирования и целые системы образования различных стран и обществ. Так, на его основе при анализе практики были выявлены тенденции и противоречия развития школы, были проанализированы итоги отдельных школьных реформ, успехи и неудачи в реформационных процессах. Характерные особенности конкретной образовательной системы, направления и проблемы развития школьного образования в Европе, условия и факторы этого развития помогают выделить общий и ценный опыт реформирования школы, который ляжет в основу выявления закономерностей данного процесса.

Помимо перечисленных теоретических общенаучных методов, изучению проблемы в большой степени способствовали эмпирические методы: *наблюдение* как целенаправленное восприятие объектов позволяло собирать фактический материал по проблеме, *сравнение* помогало в изучении сходств или различий

объектов, их характеристик и оценок, *описание* было необходимо для фиксации результатов изучения.

***Конкретно-научные методы*** относятся к конкретным наукам. В частности, традиционным методом педагогического исследования считается *изучение опыта*, призванное выявить исторические связи школьного реформирования путём определения общего в данном процессе в разных условиях. Он тесно связан с *изучением первоисточников*, т.е. анализом разнообразных письменных и видеоматериалов по проблеме (от государственных законодательных актов, проектов, программ и концепций реформирования до отчётов экспертов, материалов конференций, открытых писем, критических публикаций или телевизионных сюжетов). Такой анализ предполагает понимание текста через сопоставление его содержания с историко-культурным контекстом.

*Метод сравнительного анализа* традиционен для сравнительно-педагогических и историко-педагогических исследований. Он был одним из ключевых в работе, позволяя устанавливать особенности и общее в проведении школьных реформ в разных странах на разных этапах их исторического развития. Очевидно, что сравнительные методы крайне значимы для исследования, тема которого соединяет в себе сравнительную педагогику, историю педагогики, общепедагогическое знание и другие отрасли педагогической науки.

Понимая школьное реформирование как явление социокультурное, мы рассматривали его в динамике и в контексте общественных и культурных отношений, поэтому в своей работе опирались на методы не только педагогического исследования, но и других дисциплин, прежде всего, истории и социологии. Этого требовало и использование полидисциплинарного подхода.

Специально-историческим методом служил *историко-генетический анализ*, построенный на актуализации опыта организации образования, накопленного предыдущими поколениями, на изучении кризисных образовательных явлений, анализе развития школы и государства, позволяя раскрыть причины и следствия отдельных явлений и процессов, охарактеризовать события прошлого в их

индивидуальности и образности [138]. С помощью данного метода мы определяли общее и особенное в школьных реформах разных стран и десятилетий, составили их периодизацию, выделили сущностные признаки реформирования. В результате школьные изменения изучались в контексте целого региона и в течение длительного периода времени, что повышает достоверность выводов об организации школьного реформирования, сделанных на основе их анализа.

Его дополняли *историко-хронологический* и *историко-типологический методы*. Первый дал возможность изучить развитие школьного образования в течение длительного периода времени, определить хронологические этапы реформирования в общеевропейском контексте; второй призван выявлять однородные аспекты развития школы и группировать их по общим признакам.

Ключевым инструментом социокультурного подхода послужил *анализ социокультурной ситуации*, т.е. изучение того социокультурного пространства, к которому имеет отношение процесс реформирования общего образования. Он полезен при определении влияния на реформирование материальных, институциональных, социальных и духовных условий его запуска и проведения. В каждом отдельном случае это требовало базовых знаний о стране (политическое устройство, демография, экономика), о её образовательной системе (история, цели образования, структура, управление образованием, проблемы в общем образовании, занятость и заработок педагогов и т.д.), а также о мировоззрении, о национальном и профессиональном менталитете её граждан.

Для выяснения уровня и особенностей сопротивления педагогов школьным реформам использовались методы *социологического опроса* и *беседы*. Последний широко использовался также при определении отношения педагогов и родителей к реформам, определении степени успешности конкретных реформ и т.д.

Выбор большой группы методов позволяет усилить доказательную базу, делает выводы более обоснованными и достоверными. Сочетание представленных выше принципов, подходов и методов изучения школьного реформирования

расширило инструментарий исследования и способствовало получению объективных научных знаний.

По мнению Е.И. Бражник, важнейшим признаком методологии современных сравнительно-педагогических исследований является открытость, выражающаяся:

– в связи сравнительной педагогики с другими науками;

– в разнообразии философских позиций (от материализма до постмодернизма);

– в разнообразии методов (принятых не только в гуманитарных дисциплинах);

– в переходе от «методологии единичного» (изучение системы одной страны) к «методологии общего» (изучение страны в мировом контексте) [29. С.49-50].

В этом смысле наша работа не является исключением: ей также свойственна большая степень открытости выбранной методологии в соответствии с перечисленными пунктами: сама тема исследования требует здесь обращения к знаниям других наук, методологического разнообразия и изучения общего в реформировании школьного образования более десятка европейских государств.

Резюмируя всё вышесказанное, можно заключить, что выбранная нами методология имеет четырёхуровневую структуру (Э.Г. Юдин [283]):

– философский уровень – базовые подходы и принципы познания, обусловившие общие философские установки исследования (прагматизм, принцип развития, объективности, философские категории, законы, закономерности и т.д.);

– общенаучный уровень, обеспечивающий его проведение по канонам, принятым в науке (системный подход, общенаучные теории, концепции и методы);

– конкретно-научный уровень, представленный принципами и методами исследования, принятыми в отдельных науках и отраслях, прежде всего, в сравнительной педагогике (принцип взаимопроникновения культуры и социальности, методы работы с первоисточниками, сравнительный анализ и т.д.);

– уровень методики и техники исследования – процедуры получения и первичной обработки данных (от формулировки проблемы и задач исследования до определения основных его категорий и оформления выводов).

Обоснованный выбор методологии создаёт надёжную базу исследования, а следовательно, позволит получить более достоверные результаты по такой сложной и многоаспектной теме, как теория и практика реформирования школы.

Наконец, ещё одним важным аспектом, требующим предваряющего разъяснения, является обоснование **эмпирической базы исследования,** обобщающей практическую деятельность субъектов школьного реформирования на основе детального изучения организации реформационных процессов в ряде стран европейского континента, а потому поясним логику отбора стран, составивших эту базу.

Опора на цивилизационный подход, на философско-культурологические исследования (Н.Я. Данилевский, Б.Н. Кузык, Н.И. Пименов, В.Г. Федотова, Ю.В. Яковец и др.) привела нас к признанию существования в Европе двух локальных цивилизаций – западноевропейской и восточноевропейской. Локальных[25], поскольку они входят в состав большей, глобальной – европейской – цивилизации. Думается, что принципиальная возможность их выделения обусловлена явными различиями культуры между двумя частями Европы, а также логичностью существования промежуточного звена между глобальной цивилизацией и отдельными государствами. Различия западного и восточного регионов Европы наглядно просматриваются, к примеру, при взгляде на послевоенную историю Европы, когда Запад и Восток противостояли друг другу в политической, экономической, духовной и прочих сферах, и именно со второй половины XX в. мы рассматриваем реформы в европейских школах.

Базу исследования составили не все европейские страны. Разумеется, с одной стороны, включение в выборку каждой из них повысило бы достоверность результатов, но осуществление подобного анализа в рамках диссертационного исследования трудно себе представить: нельзя подготовить в одиночку полноценный анализ образовательных систем или процессов в более чем 40 странах.

[25] Локальной цивилизацией называется «крупная составляющая часть глобальной цивилизации, объединяющая группу взаимосвязанных народов, этносов, государств с общими системой цивилизационных ценностей и исторической судьбой» [153. С. 28].

Кроме того, с точки зрения цивилизационного подхода ограничение выборки весьма обосновано: развитие образования в Европе изучается *на примере* отдельных европейских государств – наиболее ярких представителей соответствующих локальных цивилизаций. В связи с этим поясним ***критерии отбора***.

*Первым критерием* являлась национальная история конкретных государств. В частности, большую важность имел их статус в годы Второй мировой войны, поскольку послевоенные реформы образования частично определялись и военным статусом этих государств.

Из 11 стран, сохранивших военный нейтралитет, в Европе лежат Андорра, Ирландия, Лихтенштейн, Монако, Португалия, Испания, Швейцария и Швеция, но только последние два сохраняли экономическую благополучность и отличаются достаточными размерами. Примечательна в списке и Испания, до и после войны испытывавшая острый экономический кризис на фоне тоталитарного режима.

На стороне Германии выступали, прежде всего, Италия и Финляндия. Вместе с Австрией, составлявшей тогда часть Германского рейха, они интересны в плане изучения реорганизации их образовательных систем в послевоенное время.

Такой же интерес мы испытывали к странам, пережившим фашистскую оккупацию, а поскольку к ним относится большинство европейских государств, то ограничились лишь Болгарией, Польшей и Францией (частичная оккупация). Как известно, образовательные системы на захваченных территориях были разрушены, и их восстановление или перестройка создавали дополнительную трудность послевоенным правительствам.

Наконец, нельзя было не включить в выборку три государства Европы, одержавшие победу в той войне – СССР, Великобританию и Францию.

Но исторический критерий не исчерпывался характером участия стран во Второй мировой войне. Не менее значимым фактором для развития школьного дела в последующие десятилетия стала позиция государств в годы холодной войны, когда Европа представляла собой две сферы влияния (политическое влияние США распространялось по всей Западной Европе; СССР был ведущей державой в

восточной части). Так появились два политических блока с разными социальными системами, каждый из которых представлял собой самостоятельную локальную цивилизацию. Противостояние социалистического и капиталистического лагеря было конфронтацией двух противоположных экономических моделей и идеологий, поэтому очевидно, что школьное образование стран в каждом лагере отличалось по организации и развитию. Из вышеупомянутых государств в сферу воздействия США входили, прежде всего, страны НАТО (Великобритания, Франция, Италия, ФРГ и др.); социалистический блок представлен Болгарией, ГДР и Польшей.

*Вторым критерием* отбора стал учёт нынешнего состояния школы отдельных государств: её успешность в мировом сравнении, которая во многом обусловлена эффективностью школьных реформ. Причём, интерес здесь представляют не только страны, чьи общеобразовательные системы признаны лучшими, но и те, кто не выдерживает конкуренции, поскольку современное состояние школы – это отчасти итог её реформирования в прошлом. В основу оценивания успешности были положены данные международной программы изучения образовательных достижений школьников PISA за последние несколько этапов. В итоге первую группу (из числа отобранных в соответствии с первым критерием) составили такие успешные в плане организации школьного образования страны, как Финляндия, Швейцария, Германия и Польша; во вторую вошли Италия, Испания, Болгария, Австрия. Это подтверждало обязательность их изучения.

Наконец, *третьим критерием* служило географическое положение страны. Деление государств на основе цивилизационного подхода требовало отдельного рассмотрения западноевропейской и восточноевропейской цивилизации. Ко второй мы уже отнесли Болгарию, ГДР и Польшу, но её идейным лидером был СССР, также частично расположенный в Европе. В 90-х гг. он распался на ряд самостоятельных государств.

Включение Польши и, тем более, ГДР в группу представителей восточноевропейской цивилизации требует отдельного объяснения. В соответствии с представлениями классиков цивилизационного подхода (Н.А. Бердяев, Н.О.

Лосский и др.), принято считать, что базовым критерием отнесения к этой цивилизации служит православие как наиболее распространённое религиозное направление в данном государстве, в таком случае Польша или ГДР не могут служить в качестве её примеров. С другой стороны, для историографии типично рассмотрение Восточной и Западной Европы во второй половине XX в. в строгом геополитическом контексте. Большинство источников того периода чётко разделяют страны по политическому признаку, относя к восточноевропейским социалистические, хоть и католические ГДР, Польшу, Чехословакию, Венгрию. Временные рамки нашего анализа ограничены серединой XX в., а потому мы считаем уместным прибегнуть к этой историографической традиции, учитывая фактор идеологии наравне с географическим положением стран.

Цивилизационный подход раскрывает близость социокультурных оснований группы отдельных государств, обладающих своми особенностями организации экономики, социальных институтов, исторического развития, мировоззрения и т.д. Последнее формируется и отражается через религиозную культуру, однако в ситуациях гонения на религию её место занимает именно идеология, а потому в этих случаях она также может выступать как критерий цивилизационной идентификации. Если же смотреть на вопрос критерия религии шире, применительно к любой стране, а не только социалистической, то мы разделяем мнение современных исследователей (например, С.В. Баранова, Н.И. Пименова и др.) о том, что несправедливо представлять восточноевропейскую цивилизацию исключительно как православную, в ней имеют место и другие религии[26]. Религия, безусловно, является важным фактором цивилизационной идентичности, но не единственным. Это доказывает, что отнесение ГДР и Польши к восточноевропейской цивилизации имеет право на существование не просто по территориальному признаку: сходство социокультурных условий во второй половине XX в. с другими странами Восточной Европы определило их принадлежность к одной цивилизации.

[26] Один из примеров – сосуществование католичества и православия на Украине, определившее её этнокультурное разнообразие, но не подтверждающее её принадлежности к западной и восточной европейским цивилизациям одновременно.

Мнение о том, что ГДР является скорее восточноевропейской страной (как до этого – Пруссия), уже высказывалось (например, С.В. Барановым[27]). Доказательством тому служит факт, что даже после вхождения в состав ФРГ до сих пор сохраняется проблема цивилизационных различий Восточной и Западной Германии, но именно это вхождение (не интеграция или объединение) определяет рассмотрение восточных земель уже как элемента западной Европы.

Важно следующее: определив ГДР как восточноевропейскую, мы однако не утверждаем, что к этой цивилизации относится современная Германия. Напротив, вхождение в ФРГ меняет самоидентификацию восточных земель, не случайно в третьей главе Германия представлена уже как представитель Западной Европы.

Неоднозначность цивилизационной идентификации определяется уже тем, что в политической и географической науке нет общей трактовки самого понятия Восточной Европы, поэтому источники могут относить к числу восточноевропейских не только страны восточнославянского происхождения, но также Грецию, Чехию, Албанию, Румынию и др. Нет в науке единого взгляда и на цивилизационную принадлежность Польши и ГДР. С 90-х гг. их часто называют центральноевропейскими государствами. Другой вариант – это отождествление ГДР с Западной Европой, если первая рассматривается как часть единой Германии.

Что касается Польши, то в ней видят и восточноевропейскую страну. Принято считать, что именно по её границе проходит рубеж между Западом и Востоком Европы, что однако не всегда проясняет ситуацию[28]. Если не считать вероисповедание решающим фактором определения цивилизации, то нельзя относить её к западноевропейским однозначно. Даже в XVIII в. по представлениям

[27] Баранов С.В. Восточно-европейская цивилизация: структурные черты, прошлое, настоящее [Электронный ресурс] // Русская народная линия. - 02.05.2011. – Режим доступа http://ruskline.ru/analitika/2011/05/02/vostochnoevropejskaya_civilizaciya_strukturnye_cherty_proshloe_nastoyawee/

[28] Так, известный политолог и философ из США С. Хантингтон, утверждающий эту границу, не уточняет, о какой именно границе польского государства, западной или восточной, идёт речь [Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. - М.: АСТ, 2006].

западных европейцев Польша ещё относилась к варварским странам[29], а цивилизационные парадигмы поляков[30] значительно отличаются от западноевропейских, заключает Н.И. Пименов [209]. Причислять её к восточноевропейской цивилизации нам позволяют и другие факты. Это славянская страна. Католичество (отличающее поляков от большинства славян) стало распространяться здесь гораздо позднее, чем в Западной Европе (в XVI в.). Её темпы развития уступали странам Запада. Культура Польши подвергалась влиянию со стороны России, Пруссии и Австрии, в состав которых входили её земли в период потери суверенитета (1795—1918). С 1945 г. страна перешла на социалистическую идеологию, плановую экономику и командно-административное управление, отсутствовавшие на Западе. Смена идеологии в конце тысячелетия не превратила польское государство в западноевропейское (к примеру, гражданское общество, столь типичное для западной культуры, до сих пор находится здесь в зачаточном состоянии). Если отнесение ГДР к Восточной Европе является в большей степени условным, во многом объясняется традицией времён социализма и невозможностью её рассмотрения в качестве западного государства в 1945-1989 гг., то Польша имеет более серьёзные основания для такого соотнесения.

Проблемность определения принадлежности Польши, по нашему мнению, скорее обусловлена противоречием между сложившейся практикой, по которой к восточноевропейским причислялись все страны европейского социализма, и их очевидной западной ориентацией после смены идеологии и вступления в ЕС. Стремление к европейской интеграции меняет современное лицо Польши, и, возможно, близка смена цивилизационной принадлежности, о которой писали профессора Б.Н. Кузык и Ю.В. Яковец [153]. Налицо кризис идентичности

[29] Многочисленные примеры презрительного отношения просвещённых французов, англичан или немцев к Польше приведены в книге Л. Кинга Изобретая Восточную Европу: Карта цивилизации в сознании эпохи Просвещения. - М.: Новое литературное обозрение, 2003.

[30] Цивилизационными парадигмами Н.И. Пименов называет совокупность особых способов и методов решения жизненных парадоксов, сложившаяся в обществе за длительный промежуток времени и передаваемая из поколения в поколение через традиции и подражание [209].

Восточной Европы[31]. Признавая неоднозначность этого вопроса, мы, соблюдая историографический принцип, рассматриваем Польшу в составе восточноевропейской цивилизации.

Таким образом, реформирование школы в Восточной Европе изучалось на примере следующих государств: Болгария, ГДР (сегодня Германия), Польша, а также Россия (прежде СССР). Выборку в Западной Европе составили: Австрия, Великобритания, Италия, Испания, Финляндия, Франция, ФРГ, Швейцария, Швеция. К анализу процессов реформирования школьного дела в странах последней группы мы перейдём в следующей главе диссертации.

## Выводы по первой главе

Под реформой сегодня понимается способ преобразования верховными властями неких значимых сфер жизнедеятельности государства и общества, т.е. исторической значение этого понятия (возвращение прежней формы объекту) теперь утрачено. Реформирование является более широким понятием и трактуется нами как процесс усовершенствования отдельной или нескольких сфер общественной жизни путём проведения реформ, целенаправленно организуемый и осуществляемый властными структурами. Реформирование имеет принципиальные отличия от сходных понятий, выражающих изменения. Оно тесно связано с явлениями развития и изменений, но не тождественно им, хотя в науке англоязычных стран понятия реформ, реформирования и изменений в образовании часто уравниваются.

В педагогической литературе термин «школьная реформа» встречается с XIX в. Мы понимаем его как целенаправленные изменения, осуществляемые государством в системе школьного образования, включающие усовершенствование целей, содержания общего образования, принципов работы школы, подходов к организации её деятельности, методов, форм педагогического процесса и других

[31] В. Дергачев констатирует, что на рубеже веков благодаря современным глобализационным процессам она стала пытаться сменить свою цивилизационную идентичность, став частью Запада [Дергачев В. Цивилизационная геополитика. Большие многомерные пространства: Научная монография. – Одесса: ИПРЭЭИ НАНУ, 2003. — 262 с.].

элементов. При этом реформирование общеобразовательной школы есть особый вид деятельности по усовершенствованию национальной системы общего образования, целенаправленно организуемый государственной властью при помощи реформ.

К признакам школьных реформ и реформирования общего образования относятся: специальная организация (целенаправленность, управление изменениями), проведение «сверху», легитимность, нацеленность на серьёзные перемены в сфере общего образования.

Процесс выхода на теоретическое осмысление образовательных реформ можно представить как исторический линейный процесс, строго говоря, представлявший собой ряд последовательных этапов осмысления социальной действительности: зарождение проблематики общественной преобразовательной деятельности человека; философское осмысление проблемы форм общественно-преобразовательной деятельности (реформы и революции); изучение проблемы реформирования общества в социологии; разработка проблемы реформирования в отдельных сферах научного знания с позиций их предмета. На четвёртом этапе к вопросам реформирования систем обратилась и педагогика.

По результатам изучения всю литературу по теме на данном этапе можно разделить три группы исследовательских работ: 1) разработки теоретических основ реформирования некой образовательной системы; 2) анализ конкретных образовательных реформ; 3) анализ функционирования отдельных педагогических объектов, пребывающих в условиях реформирования. Для изучения теоретических основ реформирования в образовании самой важной является первая группа трудов, однако установлено, что среди них число отечественных исследований, посвященных вопросам школьного реформирования, крайне ограничено.

Доказано, что при изучении реформационных процессов в школьном образовании целесообразно опираться на четыре разноуровневых научных подхода. Общенаучным подходом может выступать системный, рассматривающий реформирование школы как системный процесс в единстве его взаимосвязанных компонентов. В качестве парадигмальных подходов могут использоваться

цивилизационный и социокультурный подходы. Первый из них позволяет проанализировать реформирование школы с учётом экономических, политических и культурных условий функционирования конкретных национальных общеобразовательных систем, на основе второго школа и её реформирование предстают как феномен культуры, сохраняющий местные ценности и традиции образования. Одним из инструментальных подходов логично избрать полидисциплинарный подход, который осуществляет интеграцию научного знания других наук, изучающих отдельные аспекты предмета, благодаря чему создаётся полная картину предмета исследования.

Исследование реформирования общего образования в России и за рубежом целесообразно осуществлять на основе совокупности принципов, например: системности, объективности, историзма, принципа связи теории и практики, взаимопроникновения культуры и социальности, соответствия практической реализации полученных знаний особенностям отечественного образования, единства глобального, цивилизационного и национального и др.

От задач, от выбора научных подходов и принципов зависят методы исследования. Исследование реформирования общего образования в России и за рубежом может опираться как минимум на две большие группы методов. Общенаучными методами будут выступать анализ, синтез, индукция, дедукция, обобщения, системный анализ, а также эмпирические методы этой группы – наблюдение, сравнение, описание. Конкретно-научные методы могут быть представлены изучением опыта реформирования, изучением первоисточников, сравнительным и историко-генетическим анализом, историко-типологическим методом и т.д.

Сочетание правильно подобранных принципов, подходов и методов изучения школьного реформирования расширяет инструментарий исследования и способствует получению объективных научных знаний.

## Глава 2. Практика реформирования общеобразовательной школы в странах Западной Европы

Как оговаривалось выше, разработка концепции школьного реформирования будет осуществляться нами на основе тщательного осмысления практики школьных преобразований в различных европейских странах за последние 70 лет (это поможет выделить общие основы реформационного процесса и послужит инструментом разработки соответствующей научной теории).

Уточним, что изучение практики развития общего образования интересно для нас не столько содержанием конкретных реформ, сколько особенностями их организации и проведения. Сосредоточение на мерах и направлениях реформирования дало бы нам гораздо более объёмную информацию об изменениях в структуре европейских школьных систем, в учебных планах, программах, формах, методах образовании, в системах контроля знаний, о развитии воспитательных систем, о переменах в управлении школами и многом другом. Однако подобные сведения, в принципе повторяющиеся по странам, дают весьма ограниченное представление о специфике самих процессов реформирования, поэтому мы акцентировали внимание на становлении и проведении реформ, на определении их (не)эффективности и влиянии на развитие образования в последующие периоды, на их неприятии или одобрением обществом, на соответствии социокультурным условиям государства и других особенностях. Содержательная сторона реформ играет важную роль для понимания общей картины школьных преобразований, но в нашем исследовании она носила второстепенный характер. Она найдёт своё отражение при описании развития школы каждой страны лишь по причине невозможности перейти без общего представления содержания реформ к таким аспектам, как последствия реформирования, его успешность, проблемы общего образования, общественное отношение к реформам и т.д.

Данная глава посвящена изучению практики реформирования школы с 1945 по первое десятилетие 2000х гг. Выбор временного отрезка обусловлен тем, что

именно с момента окончания Второй мировой войны и до настоящего времени мир переживает пик реформационных процессов в образовании. Школьные реформы проводились и до этого, однако никогда прежде реформирование не было настолько глобальным и частым явлением в общем образовании. В свою очередь, пик влияния глобализации на образовательную политику суверенных государств, на наш взгляд, наблюдается с конца 90-х гг., т.е. в настоящее время.

В научной литературе вопрос об истории глобализации не имеет однозначного решения, разные подходы связывают её возникновение с разными периодами – от расцвета Римской империи до всемирного экономического кризиса 90-х гг. Не будучи специалистом в соответствующей области, мы не можем достаточно доказательно выдвинуть свою точку зрения на этот счёт, однако их разнообразие позволяет опираться на один из уже имеющихся подходов. Мы разделяем мнение историков А.И. Подберёзкина и Ю.А. Булатова, обосновавших, что процесс глобализации зародился в 1945-1975 гг., второй его этап длился до конца 90-х гг., когда начался третий, продолжающийся в настоящее время[32]. Важно, что именно рубеж двух тысячелетий определяется авторами как начало современного периода глобализации. Эта временная граница присутствует и в периодизации, предложенной А.А. Зиновьевым [119]. В глобализации философ видит два этапа, первый из которых связан с «разгромом» Западом советского коммунистического блока, СССР и советского коммунизма, он завершился в конце 90-х гг. Точкой отсчёта второго этапа он считает 11 сентября 2001 г., когда геополитическая карта

[32] Вторая мировая война была первой в истории глобальной войной, после её окончания была создана глобальная международная организация ООН, мир приобрёл биполярную структуру, возник комплекс социально-экономических проблем для отдельных типов экономического развития государств, процессы НТР стали влиятельным политическим и экономическим фактором, поэтому первый этап глобализации А.И. Подберёзкин связывает с периодом 1945-1975 гг. Второй этап характеризуется формальным признанием мировым сообществом наличия комплекса глобальных проблем и первыми попытками их решения. Третий этап начался с конца 90-х гг. в силу создания к этому времени глобального мирового сообщества (когда во многом благодаря развитию международных контактов и интернета все больше стираются национальные границы), роста многостороннего влияния США на государства в соответствии с американскими национальными интересами, появления антиглобалистского движения [Подберезкин А.И., Булатов Ю.А. Глобальные процессы и международные отношения (Проект) [Интернет-ресурс] // Режим доступа http://viperson.ru/articles/aleksey-podberezkin-doktor-istoricheskih-nauk-yuriy-bulatov-doktor-istoricheskih-nauk-globalnye-protsessy-i-mezhdunarodnye-otnosheniya].

приобрела иной биполярный характер. Рубеж XX-XXI вв. как начало современного этапа глобализации встречается и в других периодизациях[33].

Глобализация проявлялась и в образовательной политике, а значит, в вопросах реформирования. Как будет показано, она стала одним из ведущих факторов запуска реформирования и выбора его содержания, а поэтому мы считаем целесообразным и логичным рассматривать изменения в общем образовании отдельно для XX и XXI вв. При этом факт, что указанная граница совпадает с миллениумом, никакого значения для нас не имеет. Кроме того, такое разделение позволяет отдельно проанализировать европейские школьные реформы последнего десятилетия, чьё изучение более актуально в силу их максимальной близости к настоящему времени.

Реформирование школьного дела с 1945 до конца 90-х гг. будет представлено в первом параграфе настоящей главы, характеристика соответствующих процессов на современном этапе будет дана в параграфе 2.2.

Подобный обзор необходим, прежде всего, для анализа развития и управления развитием общего образования как в отдельных государствах Западной Европы, так и в регионе в целом. В первом случае это является средством определения особенного, во втором – категории общего в реформировании школы. Содержание обеих категорий крайне значимо для решения поставленной проблемы. В частности, в качестве особенного выступают результаты реформирования (успехи и неудачи), проблемы, с которыми сталкивались реформаторы в каждом отдельном случае, условия, в которых готовились и проводились некие изменения, отношение к ним со стороны общества, влияние на их реализацию политических, экономических, этнопсихологических факторов и т.д. Число подобных аспектов так велико, что выделить особенное в полной мере невозможно физически, поэтому оно будет представлено в основном по ходу описания.

Категория общего в школьном реформировании западноевропейских государств, напротив, будет отражена в отдельном параграфе, посвящённом анализу

[33] Например, в статье «Погорлецкий А. И. Конвергенция национальных налоговых систем // Вестник СПбГУ. Сер. 5. 2005. Вып. 2. – С. 65-73».

реформационных процессов в регионе за прошедшие 70 лет. На основе анализа можно выделить факторы развития школы, которые создают предпосылки для инициирования и запуска школьных реформ, определить наиболее мощные мотивы реформирования, принципы его организации и причины неэффективности.

### 2.1. Школьные реформы в Западной Европе во второй половине XX века

Объяснив логику выбора государств для изучения, перейдём к основной задаче данного раздела – к краткой характеристике и анализу реформационных процессов в школьном деле европейских стран в 50-90-х гг. прошлого столетия, обращая внимание не столько на содержание, сколько именно на организацию реформ. При этом мы преследуем задачу выявления национальной специфики их организации, выделения ключевых социо-культурных аспектов реформационных процессов, трудностей их запуска и продвижения школьных реформ, просчётов реформаторов или, напротив, причин их успеха, условий, в которых проводились преобразования, и других особенностей, которые будут подвергнуты дальнейшему теоретическому осмыслению в рамках решения проблемы нашего исследования.

Государства будут представлены в алфавитном порядке.

**Австрия**[34]. Аншлюс Австрии 1938 г. привёл к унификации здешнего образования в соответствии с германской системой, поэтому после войны школе требовалась реорганизация и денацификация. Эти задачи осуществлялись властями в сложных условиях. Экономическое положение было критическим, а люди жили в страхе за своё будущее и в постоянной отчаянной борьбе за выживание. Образовательный процесс протекал в условиях тотального дефицита и моральной подавленности. В стране не хватало школ, действовавшие здания не отапливались, зачастую были лишены стёкол и мебели, питание школьников организовывалось только благодаря гуманитарной помощи из-за рубежа.

[34] Более подробно развитие австрийского общего образования представлено автором в издании «Данилова Л.Н. Развитие школы в германоязычных странах. Новейшая история. – Ярославль, 2013.»

В стране не существовало единых, действовавших повсеместно, предписаний и законов, поэтому учителя, школьная администрация и инспектора школ разных регионов действовали в рамках разной законодательной базы. В первое время школьное дело полностью контролировалось союзными силами. Это проявлялось в надзоре за образовательной деятельностью и поддержке восстанавливаемой системы. Возможности оккупационных властей были весьма ограничены (они не могли навязывать своей образовательной политики), и наибольшая их активность приходилась на 1945-1946 гг., а к 50-м гг. контроль вовсе был снят.

Наибольшим влиянием в образовании обладали не союзники, а политические партии. Двумя наиболее влиятельными партиями были и остаются Социал-демократическая партия Австрии (СПА) и консервативно настроенная Австрийская народная партия (АНП). До 1966 г. они составляли коалицию, а потому имели больше возможностей в отстаивании своих политических интересов при перестройке образования, чем остальные партии, но и им требовалось найти компромисс между собой. Их политические споры неизбежно должны были привести к школьной реформе. Это произошло в 1962 г., когда был принят Закон об образовании, основные положения которого действуют в Австрии и сегодня. Он менял структуру школьного образования и позволял поступать в вузы только после окончания средней школы [444]. В основной школе продлили срок обучения, ввели дифференциацию на направлениям подготовки и политехнический курс.

К этому времени окончательно сформировалась *структура реформаторских процессов в австрийском образовании*. Она включала три важнейших этапа: 1) политики выносят на открытое общественное обсуждение свои предложения по развитию школы, одобряют в парламентских спорах запуск реформационного эксперимента; 2) государство обеспечивает его проведение и анализ результатов; 3) при высокой оценке результатов политики вносят правки в Закон об образовании, что позволяет проводить изменение уже в рамках всей национальной школьной системы. Таким образом, согласованность взглядов депутатов определяла все

нововведения в школе, а поскольку получить законный статус проект мог только при одобрении 2/3 депутатов, добиться его принятия всегда было крайне сложно.

В 1967 г. ОЭСР подвергла критике незначительность эффекта реформы 1962 г.: критиковались разнообразие школьных типов на ступени основного общего образования и низкая доля выпускников полной средней школы [355]. Это обещало отразиться на экономике государства, а потому от политиков требовалось разработать новую и более надёжную стратегию реформирования школы.

Одна из них исходила из положения о том, что часть одарённых учащихся (в первую очередь, девочки и сельские дети) не могла развиваться и учиться в соответствии со своими возможностями и потребностями из-за социальных и половых различий. «Поэтому главной целью образовательной политики 60-х стало использование резервов одарённости» [350. С. 53]. Возможности решения этой проблемы виделись в педагогическом сопровождении детей с раннего возраста и в реструктуризации школьной системы. Это привело к предложению социал-демократов ввести единую среднюю школу. Однако её создание было обречено на провал, поскольку консервативная АНП, ратовавшая за сохранение селективного характера системы, не поддерживала этот законопроект в парламенте.

В первые два послевоенных десятилетия политики пытались не только восстановить работу образовательной системы, но и переориентировать её на ценности нового общества. Это удалось им только частично: образование приобрело гуманистический и демократический характер, но вопросы неравенства и индивидуализации в образовании полностью решены по-прежнему не были.

Победа социал-демократов на выборах привела в 1970 г. к новой перестройке школы. Правительство провозгласило задачи создания единой школы, полнодневной школы, изменения профессионального ученичества в школе и системы управления. В результате в 1974 г. на обсуждение парламента был вынесен новый Закон об общем образовании, закреплявший демократизацию австрийской

школы[35]. Значимо, что при правлении социал-демократов доля средств на образование в государственном бюджете выросла на 410% (с 1970 по 1980 г.) [349]. К 1990 г. около половины австрийских учеников учились в гимназиях, а для многих выпускников основных школ открылась возможность поступить в вуз, не имея аттестата гимназии. Это говорит о том, что реформа социал-демократического правительства принесла ряд желаемых результатов.

Но главным направлением реформы, по давнему замыслу СПА, должен был стать переход к единой школе на ступени неполного общего образования. Долгосрочный эксперимент по её созданию успешно завершился в 1983 г., но введение школы в национальную систему было заблокировано консерваторами, которые к тому времени вновь вернули себе политическое влияние в парламенте.

К середине 80-х гг. инициаторами изменений уже выступало не правительство, а сами школы, решая свои специфичные задачи самостоятельно. На местах проводились различные эксперименты: по выравниванию образовательных шансов выпускников начальной школы, усилению индивидуального сопровождения слабоуспевающих школьников, по педагогической поддержке одарённых и детей-инвалидов, усовершенствованию системы подготовки и переподготовки учителей.

После выборов 1994 г. в коалиционном правительстве портфель министра образования получила член АНП Элизабет Герер. Проводимая ею школьная образовательная политика была крайне непопулярна в обществе. Наибольшую критику вызывало её решение о сокращении учебных часов во всех школах, в результате которого уменьшилась продолжительность обучения, но стало расти количество неуспевающих учеников. Однако в школьном деле происходили и положительные изменения: началась разработка образовательных стандартов, была усилена автономия школ.

[35] В нём поощрялось самоуправление учащихся, отмена вступительных экзаменов в гимназиях, утверждение школами учебных планов и выбор ими собственного образовательного профиля. Закон также пересматривал права и обязанности учащихся и педагогов [446]. Реформа была направлена на преодоление образовательного неравенства школьников (бесплатные учебники и проездные билеты, стипендии, упразднение малокомплектных школ, индивидуализация и дифференциация образования).

В целом можно заключить, что на протяжении второй половины XX в. *развитие австрийской школы характеризовалось двумя особенностями*. Первая заключалась в сложной процедуре запуска реформационных процессов: несовершенное законодательство и конфронтация лидирующих партий в парламенте тормозили реформы, но способствовали их более тщательному анализу. Второй особенностью стал пошаговый метод, используемый в реформировании государственных и социальных институтов Австрии ещё с начала прошлого века. В школьных реформах он заключается в том, чтобы менять школу постепенно и осторожно, не внося хаос в её регулярную деятельность. Его применение обусловило эволюционный характер и замедленные темпы обновления общего образования на протяжении всего рассматриваемого периода.

**Великобритания**[36]**.** К середине XX в. английская образовательная система представляла собой «классический образец хорошо отлаженного механизма социального воспроизводства, где каждый общественный класс проходит через свой особый тип школы, которая готовит ребенка занять предназначающееся место в обществе» [167. С. 82]: общее образование давали в грамматических (для детей из среднего класса) и современных школах (для детей пролетариата). Но после войны из-за резких изменений в структуре общества эта модель нуждалась в пересмотре.

Надо сказать, что первые попытки демократизации школы английское правительство предприняло ещё в военном 1944 г., когда вышел Закон об образовании, гарантировавший обязательное и бесплатное образование для всех детей в возрасте 5-15 лет. Однако до 60-х гг. дифференциация оставалась прежней, а процесс демократизации имел лишь внутренние проявления. Так, важным признаком развития общего образования в 60-х, вслед за рядом английских историков [366; 369; 403], мы считаем «образовательный оптимизм», или свободу в педагогическом процессе. Учителям, особенно в начальной школе, была дана

[36] Строго говоря, речь в этом разделе пойдет не о Великобритании, а в основном об Англии и отчасти об Уэльсе. Дело в том, что образовательная система Уэльса почти до конца XX в. походила на английскую, а потому, говоря «Англия», мы подразумеваем и его. Между тем, шотландская система уже тогда отличалась от них, и, чтобы не увеличивать объём информации, от обзора истории школы в Шотландии при изучении британских школьных реформ мы воздерживаемся.

большая свобода, вылившаяся в многочисленные педагогические эксперименты, в личностно-ориентированный подход, исследовательские методы и педагогическое творчество учителей. Школы пребывали в состоянии оптимизма, когда они были предоставлены сами себе даже в работе по созданию учебных планов и программ.

Структурные перемены в школу принесла только реформа 60-х гг. Лейбористское правительство решило покончить с селекцией выпускников начальных классов, создав единую среднюю школу. Это намерение вызвало резкий протест их давних политических противников – консерваторов, – всегда поддерживавших классовое образование. С тех пор *развитие средней школы в Великобритании полностью отражало итоги политической борьбы* двух партий, поочерёдно возглавлявших правительство.

В 60-70-х гг. школьный вопрос имел решающее значение, находясь в центре политики «благосостояния нации», к осуществлению которой перешло государство после войны. Требовалось создать такую систему среднего образования, где права всех детей были бы уравнены и одинаково защищены перед законом. Одновременно требовалось значительное её расширение, поскольку вследствие послевоенного демографического взрыва резко возросла численность учащихся: если в 1950 г. в начальных и средних школах обучалось 6,3 тыс. человек, то в 1960 г. это количество увеличилось до 7,6 тыс., а в 1975 г. превысило 10,5 тыс. учеников [276].

Лейбористы видели выход в реорганизации всех средних школ в единые, где дети из разных социальных классов обучались бы вместе, и уже с 1965 г. правительство обязало муниципальные власти подготовить планы такой реорганизации. Начались эксперименты. Спустя 5 лет победившие на выборах консерваторы отменили старое распоряжение, но ещё через 4 года вернувшиеся к власти лейбористы потребовали от управлений образования на местах продолжения внедрения единой школы, а Закон об образовании 1976 г. определил базовые принципы единой общеобразовательной системы. Их планы вновь нарушили консерваторы, которых в 1979 г. привела в правительство Маргарет Тэтчер. Она отменила Закон и все решения предыдущего кабинета о переходе к единой школе,

хотя их количество к этому времени было очень большим (в 1991 г. они составляли 84% от всех средних школ, в то время как в 1971 г. - 36% [167]). В результате этой политического противостояния, борьбы реформ и контрреформ структура школьного дела в Англии сохраняла свой многотипный характер.

В условиях наступившего экономического кризиса М. Тэтчер была вынуждена заметно урезать расходы государства на образование. С одной стороны, требовалось максимально эффективно использовать имеющиеся ресурсы, с другой, преодолеть противоречие между запросами работодателей и качеством образования молодёжи. Поэтому в основу новой образовательной политики были положены принципы рыночной экономики и неолиберализма. Школа стала рассматриваться как сфера образовательных услуг, а потому ученики получали свободу выбора этих услуг (выбор школы, учителей, предметов); в образовательные учреждения потянулись частный капитал и инвесторы; родителям было дано право участвовать в управлении школой. Основной идеей реформ стало самоуправление – предоставление учебным заведениям самостоятельности, в том числе права распоряжаться финансовыми средствами из государственного бюджета [132][37].

Закон о реформе образования 1988 г. окончательно закреплял «рыночную» организацию образования. Предполагалось, что такой подход усилит конкуренцию школ за учеников (и доход), и малоэффективные школы будут вынуждены повысить качество своей работы (или будут вытеснены с рынка). Нетрудно заметить, что отдельные меры, действительно, отвечали интересам родителей и детей, однако, по мнению критиков, эти меры только способствовали углублению кризиса английской школы [371 и др.]. Причина тому – обострившаяся поляризация в общем образовании. Поскольку граждане получили возможность выбирать школы для своих детей, они стали осуществлять этот выбор исходя из репутации конкретных учреждений, а она строилась на позициях успеваемости школьников в

[37] Яркий пример тому – это введение в 1980 г. схемы, по которой одарённые дети из семей с ограниченными финансовыми возможностями поступали в частные школы за счёт государства. Ориентация на интересы рынка усматривалась в таких мерах, как: усиление профессиональной ориентации в общем образовании, усиление конкуренции между школами, подушевое финансирование, ваучерная система и т.д.

национальном рейтинге школ. В итоге благополучные школы стали ещё более успешными, а из школ с низким рейтингом начался отток учеников (во многих городских «плохих» школах большинство учащихся стали составлять дети иммигрантов). Этот процесс поляризации постоянно усиливается: детям из низших страт всё сложнее попасть в хорошую школу.

В 1997 г. к власти вновь пришли лейбористы во главе с Тони Блэром. Несмотря на прежние усилия, до конца столетия вопрос единой школы больше не поднимался. Летом следующего года правительство приняло новую программу развития образования.

Ещё во время предвыборной кампании Т. Блэр объявил «образование, образование, образование» своими тремя главными приоритетами. Его правительство разработало широкомасштабную реформу по проведению по всей стране Национальной стратегии грамотности, призванной улучшить учебные достижения 11-летних школьников. Её ключевыми элементами стали государственная программа реформ, её финансирование в течение 6 лет, трёхуровневые контроль и поддержка реализации, изменения в содержании образования, введение программ развития педагогов, индивидуализация обучения. В результате к 2002 г. доля детей с высокими достижениями в чтении увеличилась с 63% до 75%, в арифметике – с 62% до 73%. По мнению М. Барбера, советника премьер-министра по реформам в сфере государственных услуг, стратегия удалась, поскольку опиралась на амбициозные стандарты, выверенные данные, ясные цели, на перераспределение ответственности, передовой опыт, качественное профессиональное развитие, подотчетность школ и дополнительную помощь отстающим школам [11]. Можно признать, что в 1997 г. Великобритания была первой страной, где правительство использовало разработки по *теории крупномасштабных изменений* в качестве основы для осуществления системных школьных реформ.

Что касается Уэльса, то в 80-х ему была предоставлена значительная автономия в организации школьного дела, а потому уже в следующем десятилетии

его образовательная политика отличалась от английской. Школьные реформы периода правления М. Тэтчер уже не коснулись Уэльса. Там упразднили гимназии и профильные школы, переходя к единой системе среднего образования, а доля учащихся частных школ оставалась крайне незначительной. Сами уэльсцы убеждены, что их школьная политика «пользуется широким признанием как более прогрессивная и просвещённая, нежели английская» [268].

За весь этот период британская школа пережила три основные *тенденции*, просматривавшихся в реформах: демократизация уступила место маркетизации образования, которая, в свою очередь, сменилась индивидуализацией. В целом картина реформирования британской школы приводит к выводу, что *важнейшими особенностями здешних образовательных реформ* во второй половине XX в. были их медлительность, незавершённость нововведений и то влияние, которое испытывала на себе школа от бесконечного противостояния непримиримых политических противников – лейбористов и консерваторов, – сменявших друг друга в правительстве. Это тормозило развитие школы и снижало эффективность реформационных процессов.

**Италия.** Уже после освобождения Италии стало расти движение за реформирование образования, однако первые серьёзные перемены в школьном деле произошли только в начале 60-х. Препятствовали тому, прежде всего, условия послевоенного времени и *отсутствие политического единства*.

Хотя, как и Германия, из Второй мировой войны Италия вышла проигравшей, исходное положение двух стран в послевоенный период было совершенно разным. В Германии после капитуляции не было оппозиции новому режиму, и построение демократии проходило под строгим контролем союзников. В Италии же насчитывалось множество политических объединений, отстаивавших свои взгляды на государственное устройство[38].

[38] Крупнейшими из них были Христианско-демократическая партия, коммунистическая и социалистическая партии. Большое влияние имела и католическая церковь. Кроме того, американцы, чьи войска размещались в стране первое время, также стремились реализовать здесь свои представления о демократии.

Война очень осложнила положение национальной школы. Экономическая ситуация была крайне тяжелой: почти полностью разрушенная инфраструктура, огромный внутренний долг, голод, инфляция и безработица. В этих условиях велось восстановление педагогического процесса и денацификация образования.

В 1948 г. в стране вступила в силу новая Конституция, основанная на принципах демократии. В образовательной сфере она провозглашала свободу в образовании, доступ к нему для всех граждан, ответственность государства за школы всех ступеней, ответственность родителей за воспитание детей. Школьное обучение объявлялось обязательным и бесплатным.

Вслед за рядом историков, мы считаем, что после войны противоречия по вопросу обновления школы в Италии обострились так, как нигде в Европе [331], оно стало важной темой политических дискуссий. Различные политические партии предлагали свои проекты реформирования, но правительство, проведя минимальные изменения в образовательной системе, сосредоточило внимание на экономическом подъёме. И, действительно, в начале 50-х итальянская экономика после многих десятилетий застоя вступила в стадию быстрого развития. Её отставание от ведущих европейских держав в научно-техническом плане также неуклонно сокращалось. Темпы развития северного и центрального региона были гораздо выше, чем в южных, исторически менее благополучных районах [396]. При этом национальное образование продолжало испытывать ряд серьёзных затяжных проблем, главные из которых – образовательное неравенство и неграмотность. В эти годы доля неграмотного населения старше 6 лет составляла в среднем по стране 13%, а в отдельных южных районах она достигала 30% [440].

Причина кризиса итальянской школы 50-х заключалась в обострении несоответствия между увеличившимся количеством детей школьного возраста и оставшейся неизменной структурой школы. «Сильная тяга народных слоёв к образованию поставила вопрос об отмене той системы, которая, начиная с первых классов начальной школы и кончая университетами, ориентировалась на элиту, на подготовку узких кадров для будущих правящих групп. В то же время рост

демократического сознания страны, развитие науки и современной культуры вступили в противоречие с содержанием и методами преподавания» [2. С. 24-25]. Анализируя школьное законодательство, принятое в период 1947-1953 гг., эксперт итальянской школы М. Аликата замечает, что в ней «по существу ничего не изменилось ни в отношении преобразований школы, ни в отношении управления»: из 103 законопроектов, принятых за эти 5 лет, не было ни одного, который серьёзно и глубоко ставил бы проблему национального общего образования [2. С. 34].

В 50-е гг. правительство стало пытаться обеспечить доступ к образованию детям из бедных семей, и к концу десятилетия это вылилось в политику создания равенства возможностей[39]. Именно в рамках политики обеспечения равенства возможностей был принят закон о создании единой базовой школы в 1962 г. В национальном масштабе её внедрение протекало тяжело. В целом эту важнейшую в истории послевоенной Италии *школьную реформу затрудняли* недостаточное финансирование центра, отсев школьников, отсутствие общественно-политического согласия. Только спустя 13 лет реформа принесла желанные результаты: доля детей, повещавших младшую среднюю школу, достигла 100% [358], хотя условия обучения на севере и юге оставались различными.

При отчётливом экономическом росте политическая жизнь Италии в 50-60-х гг. оставалась очень напряженной, характеризуясь бесконечной сменой кабинетов министров, забастовками профсоюзов и студенческими волнениями. Значимым результатом общественного протеста стала реформа 1969 г., позволявшая поступать в университеты выпускникам всех типов средней школы (прежде это право имели только выпускники лицеев).

Переломными в социально-экономическом и политическом развитии итальянского государства стали 70-е гг., когда период «экономического чуда» завершился, уступив место финансовому кризису и падению производства. Поэтому

[39] Учителям дали свободу выбора средств обучения, школьники получили право бесплатного проезда в школу, малообеспеченным семьям государство предоставляло финансовую поддержку для обучения их детей, а посещение школы становилось обязательным до 14 лет. Вместе с реструктуризацией школы и обновлением содержания образования указанные меры должны были снизить неравенство и повысить уровень базового образования населения.

неудивительно, что ключевые изменения в школьном деле также были отложены до лучших времён и что они носили внутрисистемный характер. Не в рамках реформирования образования, но как плановое усовершенствование системы очередной закон о школе вышел в 1977 г.[40]

Существенные шаги в направлении реформирования итальянской школы правительство стало принимать только с конца 90-х, когда министерство образования возглавил Луиджи Берлингуэр (1996-2000 гг.). Уже в 1997 г. на обсуждение были вынесены проекты реформирования образования с целью его выравнивания с европейскими стандартами. Примечательно, что будущее итальянской школы министерство образования предлагало *обсуждать открыто всем заинтересованным сторонам* и само приглашало к *диалогу* всех, кто выступал в её критикой, анализировал сложившуюся ситуацию или имел практические предложения. Правительство впервые обращалось к школьным инспекторам, администраторам и учителям. В качестве внешнего эксперта к изучению проблем национальной школы была привлечена ОЭСР. Стартовавшая в тот же год реформа были направлены на повышение качества школьной подготовки путём усиления автономии школ и усиления их ответственности.

Сказанное позволяет заключить, что во второй половине XX в. Италия предпринимала большие усилия для преодоления неграмотности и бедности населения и обеспечения равенства социальных возможностей. Удалось это только отчасти: с одной стороны, образовательный уровень граждан вырос по всей стране, с другой, социально-экономические различия между севером и югом, влияющие на образование, сохраняются и сегодня. *Крупные школьные реформы* за это время проходили только в 60-х и 90-х гг. Первый период характеризовался общественным неприятием перемен, реформы разрабатывались вертикально, контролировались

[40] Он вводил учебные планы, мониторинг учебных достижений, командную работу учителей, интеграцию учеников с ограниченными возможностями в обычные классы, частично пересматривал содержание образования, благодаря которому из программ исключался обязательный прежде латинский язык. Кроме того, с его принятием наметилась тенденция децентрализации управления образованием, хотя этот вопрос не решён в стране и сегодня [415].

региональными властями и не имели планировавшегося успеха. Более демократично и грамотно была организована подготовка реформы 1997 г.

**Испания.** Попытки реформирования образования в этом государстве вряд ли можно считать успешными. Низкие темпы и тернистость всех здешних школьных реформ во второй половине XX в. объяснялись различными экономическими и политическими факторами (экономические кризисы, особенности политического режима, длительный переход к демократии, противостояние лидирующих политических партий и т.д.). Развитие испанской школы в это время было представлено двумя основными этапами: авторитарным и демократическим. Понимание реформационных процессов на каждом из них невозможно без знания исторических реалий испанского государства в прошлом столетии.

В 1939 г. к власти в Испании пришёл Франсиско Франко, установивший военно-тоталитарный режим и возглавлявший государство до 1975 г. После разгрома германского нацизма и итальянского фашизма Франко, чья политика весьма тяготела к ним на первом этапе пребывания у власти, стал быстро приспосабливаться к изменившимся условиям, и диктатура сменилась авторитаризмом, идеологически подпитываемым постулатами франкизма и католицизма, постепенно смыкавшимся с олигархической технократией [36]. Несмотря на то, что она не принимала непосредственного участия в войне, в экономическом плане Испания конца 40-х очень отставала от других европейских стран. Отставала она и в организации школьного дела: *школа была авторитарной*, а её устройство мало изменилось за минувшие 100 лет.

Основные внутриполитические усилия франкистов лежали в сфере политической и экономической модернизации, однако и в образовании некоторые изменения правительство осуществило уже в 40-50-х гг. Так, вскоре после войны был выпущен Закон о начальном образовании и пересмотрена подготовка педагогов этой ступени. Закон отвечал интересам нового режима, к чьей идеологии добавились положения католицизма, и отличался ужесточением клерикального характера, открывая церкви ещё большие полномочия в школьном деле. В нём

подчёркивалась функция школ как инструмента социальной селекции. Предполагалось, что Закон расширит доступ к базовому образованию, однако, как показало время, он не решил проблему: если в 1951 г. в начальные школы ходило 50% детей, то через 15 лет их доля увеличилась лишь до 88% [420].

На расширение доступа молодёжи к среднему образованию был направлен закон 1953 г. По статистике, из каждых 100 учеников начальной школы в 1951 г. только 27 человек переходило в среднюю [260]. Эта мера и законодательство следующих 4 лет позволили расширить сеть средних школ различного типа, и среднее образование можно было получать в отдалённых районах страны, что, действительно, несколько увеличило число учащихся этой ступени. Но замечено, что правительство не было заинтересовано в обеспечении всеобщего доступа к средней школе [40; 337; 414 и др.], поэтому до 80-х гг. она оставалась платной.

Тем не менее, большая часть населения всё ещё не умела читать и писать. Как ни парадоксально, экономический бум 60-х протекал в Испании в условиях, когда 11% граждан оставались неграмотными, хотя кампания ликвидации неграмотности развернулась ещё с 1954 г. Тогда посещение школы было объявлено обязательным, но на практике всеобщего обучения страна добилась только в 80-х.

На рубеже 60-70-х гг. в стране возникло противоречие между авторитарным стилем правления и требованиями рыночной экономики. Ситуация обострялась ростом благосостояния, индустриализацией, демографическим бумом и окончанием внешнеполитической изоляции Испании, что требовало изменений и в общественной жизни. Разрешить противоречие Франко попытался либерализацией социальной сферы, в том числе, и образования.

Процесс модернизации школы был запущен Министерством образования в конце 60-х. В 1969 г. оно выпустило так называемую Белую книгу, где критически оценивало результаты своей деятельности и представляло новую стратегию развития образования. Тогда же проект Закона об образовании, нацеленного на реализацию этой стратегии, был вынесен на всеобщее обсуждение. Проект вызвал живой отклик специалистов, политиков и рядовых граждан. Ни одна поправка к

нему не нашла отражения в самом Законе при принятии, однако важно, что благодаря ему «средневековой образовательной системе» в Испании приходил конец [237. С. 92]. Так, основными принципами устройства новой школы стали равенство образовательных возможностей, бесплатность и обязательность базового образования, возможность обучения на национальном языке, автономия учебных заведений и т.д. Эту реформу называют «краеугольным камнем в истории школьного дела Испании» [420. С. 103]. Она создала основы современной организации школы, стала поворотным пунктом в её развитии, и именно тогда была заложена *традиция общественного обсуждения преобразований*. Её реализация была не лишена своих трудностей. Реформа планировалась на 10 лет, но сумма, выделенная на эти цели, была определена только единожды, и в условиях экономического кризиса 70-х не могла покрыть необходимые расходы, что затрудняло реформы. В итоге, по словам испанского историка Э. Иммакулады, и через 10 лет предоставление школьного места каждому ребёнку 6-14 лет, как того требовал Закон, по-прежнему было серьёзной проблемой [392].

Либерализация рубежа 60-70-х гг. стала ещё одной ступенью в переходе Испании от диктатуры к демократии. Процесс демократизации начался в 1975 г. после смерти Франко и продолжается до сих пор. На первых же парламентских выборах тогда победила Испанская социалистическая рабочая партия, начавшая проводить в жизнь различные реформы. Её главным достижением в демократизации школы стало принятие Единого закона о праве на образование (1985 г.). Он подтверждал всеобщность образования, расширял участие общественности в организации работы школ, менял школьный частный сектор.

В 1989 г. на открытое обсуждение был вынесен новый проект реформирования школы. Его одобрение привело к принятию Единого закона об общем порядке в системе образования (1990 г.), который продлевал срок обязательного образования до 16 лет, вводил бесплатное образование, по-новому структурировал школьную систему, значительно расширял полномочия автономий и регионов. Основным объектом критики в этом законе служила интегрированная

школа, которую отстаивали социалисты. Уже в середине 90-х их оппонент – Народная партия – аргументировала свои протесты против реформы данными национального исследования, убедительно говорившими о падении качества общеобразовательной подготовки за последние годы. Противниками реформы также стали профсоюзы, педагоги и родители. Считается, что её непопулярность была одной из причин, по которой в 1996 г. Народная партия победила на выборах [421]. Реформа по созданию интегрированной школы была сорвана.

Надо сказать, что с 80-х развитие испанской школы очень зависит от итогов *противостояния двух главных политических партий* – народной и социалистической. Они по-разному представляют себе организацию образования, и эта сфера – очередное поле сражения за голоса избирателей на следующих выборах. «Реформирование образования в Испании приобрело почти перманентный характер в связи с тем, что законы, регулирующие образование, довольно часто перерабатываются действующими правительствами, пересматриваются парламентом, широко обсуждаются в общественности» [106. С. 88]. С 1978 г. Закон об образовании принимали 7 раз, что красноречиво говорит о *попытках ведения реформ и контрреформ*. С другой стороны, благодаря политическим дискуссиям в испанской культуре закрепилась традиция широкого обсуждения общественностью проблем национального образования.

**Финляндия.** Дискуссия о реформировании школы развернулась в Финляндии сразу после окончания войны. Тогда школьная система этой страны была построена по германской параллельной модели[41]. Консерваторы выступали с предложениями её укрепления, их оппоненты отстаивали идею единой школы. Слабое экономическое положение страны после Второй мировой войны не позволило начать реформы уже тогда, и реструктуризация ограничилась созданием промежуточных школ, бесплатных и открывавших больше доступа к дальнейшему образованию. Тогда же была запущена программа массового строительства школ. В

[41] После всеобщей начальной школы дети могли переходить в народные школы (с перспективой дальнейшего обучения в профессиональных школах) или в гимназии, открывавшие путь к высшему образованию.

1955-56 г. в начальные школы ходило около 34 тысяч учеников, через 5 лет их число возросло до 215 тыс., к 1970 – до 324 тыс. [317].

Вопрос о реформировании общего образования как ответ на вызовы стремительно развивавшейся экономики, техники, науки, культурной и политической жизни был вновь поднят в 60-х гг. Важно, что для Финляндии это время перехода от аграрной к индустриальной экономике, и этим обстоятельством она отличалась от ведущих европейских государств того времени. В 50-х треть населения была занята в сельском хозяйстве. Переизбыток рабочих рук в этой сфере на рубеже десятилетия привёл к разорению многих крестьянских хозяйств, что заставляло крестьян в поиске работы переезжать в города или за границу. Этот кризис привёл к необходимости обеспечения материального и духовного благосостояния граждан, ответственность за которое взяло на себя государство. *Образование расценивалось как одна из действенных социальных гарантий*.

Так началась крупнейшая образовательная реформа в истории послевоенной Финляндии, названная реформой основной школы. Решение о реформировании было одобрено парламентом в 1963 г., и основными направлениями работы должны были стать усовершенствование начального образования, создание единой школы и подготовка педагогов. После тщательной подготовки в комитетах, переговоров с учительскими и другими профсоюзами, после экспериментов региональных и местных властей в 1968 г. был принят закон о реформе общего образования. Он утверждал создание единой основной школы, призванной сменить параллельную школьную модель. С этого времени целью деятельности объединённой школы становилось обеспечение равенства образовательных возможностей. Для принятия закона парламенту было достаточно трёх причин: он гарантировал бесплатное начальное образование для всех детей, вне зависимости от их социального происхождения; он обещал повысить образовательный уровень всего населения; рост экономики и повышение уровня жизни населения были возможны только при построении новой школьной системы.

Важно, что ещё в начале 70-х гг. новая модель образования, гарантировавшая гражданам равные возможности получения качественного образования, была поддержана всеми политическими партиями, что обеспечивало *преемственность образовательной политики в будущем*.

Кроме того, правительство понимало, что одним из залогов успеха будет являться новый подход к подготовке учителей[42]. Изначально реформаторы понимали значимость *поддержки реформ учителями*. Они добились этого, используя их профессиональный опыт и успокоив профсоюзы, что реформы не приведут к существенному усложнению условий труда или падению зарплаты. К 1965 году реформа по созданию единой школы затрагивала уже 25 муниципалитетов. Учителя, задействованные в этом эксперименте, помогали разрабатывать образовательные программы, что было позитивно воспринято педагогическим сообществом: учителя помогали создавать новую школьную систему, а их профессиональные знания и опыт приветствовались политиками. Они были глубоко вовлечены в фазу планирования изменений, даже несмотря на строгую централизацию управления. «Законодатели и педагоги сплотились, чтобы выработать план реформ» [317. С. 34].

Реформирование велось на фоне оживленных *дидактических дискуссий*, в результате которых финская школа пришла к использованию теории обучения Mastery learning, разработанной американским педагогом Б. Блумом. Считается, что успешность реформ отчасти была обеспечена тем, что процесс обновления школы охватывал пересмотр форм и методов обучения, в соответствии с общими целями реформирования и целями социальной политики [38; 111; 395].

Современная школьная система Финляндии основана именно на реформах 60-70-х гг. Они базировались на решающей установке, что *образовательная политика – фундаментальная часть политики социальной*, и ее цели и содержание должны

[42] Реформа педагогического образования включала введение трёхгодичного обучения с получением степени бакалавра, определение степени магистра минимальным уровнем подготовки учителей и перевод педагогического образования в университетский сектор. В 1971 г. новая организация подготовки учителей была закреплена законодательно, и университеты стали открывать педагогические факультеты, а с 1972 г. повышение квалификации стало обязательным для каждого финского учителя.

соответствовать стратегиям общественного развития. Поэтому Закон 1968 г. был сформулирован в рамках ценностей государства благосостояния (целью школьной политики этого периода стало гарантирование равноправия граждан). Его принятие привело к значимым переменам: 9-летняя школа стала обязательной, всеобщей и общедоступной; каждый получал возможность на дальнейшую учёбу в лицеях и гимназиях, и количество учеников старшей школы быстро удвоилось; были усилены управленческие компетенции регионов; всем ученикам бесплатно предоставляли учебные средства, дополнительные занятия, оплачивали транспортные расходы. Эти идеи, успешно внедрённые в школу в ходе реформирования, и сейчас являются важными факторами успеха Финляндии в сфере образования.

Следующим шагом в развитии общего образования было распространение принципов обязательного образования на среднее. Эта задача была поставлена в ходе новой реформы, пришедшейся на 80-е гг. Её цели заключались в обеспечении преемственности между двумя образовательными ступенями. Она открывала доступ к полному среднему образованию для каждого школьника, предоставляла педагогам свободу выбора форм и методов обучения, требовала от школ разработки индивидуальных образовательных программ. В 1985 г. вышел Закон о полной средней школе, и началась работа по упразднению системы школьного инспектирования. Реализация целей образования, закреплённых на центральном уровне, стала проверяться на основе систематических национальных и региональных исследований, а школьные инспектора сменили свои функции с контроля на сопровождение и поддержку.

В конце 80-х характерными чертами экономического развития страны стала специализация промышленности и торговли, а также переход к экономике, основанной на знании [38]. Это обусловило черты очередной образовательной реформы: постиндустриальное общество ставило новые требования к уровню образования граждан. Поэтому 90-е гг. тоже начались со школьной реформы. Её результатами стали усиление децентрализации в управлении, предоставление ещё больших свобод старшей школе, увеличение числа её выпускников.

Известный финский аналитик П. Сальберг писал, что образовательная политика Финляндии – это результат четырех десятилетий систематического и целенаправленного развития, которое создало в обществе и в образовании культуру разнообразия, доверия и уважения. Это развитие строилось на всеобщем равенстве возможностей, справедливом распределении ресурсов и на поддержке со стороны педагогов [434]. Вместе с коллегами он назвал *четыре основных принципа школьных реформ* в этой стране с 60-х гг.: 1) хорошая школа для каждого – это главная ценность образования в Финляндии (т.е. реформирование должно приносить реальную пользу школе, улучшать её для учеников и учителей); 2) реформы эволюционны, а не революционны (авторы подразумевают стратегическую преемственность образовательной политики); 3) успешные школы неотделимы от общества, и ответственность лежит на обеих сторонах (т.е. готовить и проводить реформы следует при активном общественном участии); 4) уважение к педагогам на местном уровне, чьи знания, взгляды и опыт должны использоваться для проведения реформы [317. С. 2]. Эти принципы во многом определили протекание и результаты реформирования школьного образования в Финляндии.

**Франция.** После войны здесь возобновились острые дискуссии о национальной школе, которые велись в конце 30-х гг. Стремление к реформированию было очень сильным. Одним из свидетельств тому служит факт, что в период 1944-1958 гг. правительству было предложено 10 проектов реформ, поэтому считается, что вторая половина 40-х была самым ярким и насыщенным периодом в развитии французского образования за всю его историю. Преобразования носили демократический характер.

Основной претензией к образовательной системе служил принцип селекции. До конца 50-х школа открыто обеспечивала интересы правящих классов: как и в других странах, для нижних классов была предназначена массовая начальная школа, для верхних – привилегированная средняя. Изменения во внутриполитической жизни государства создали условия для смены школьной политики. Первой мерой уступки правым силам в парламенте стало принятие государством обязательств по

финансированию частного образования в обмен на полномочия по его контролю. В этот же год была начата крупная школьная реформа. Она продлевала срок обязательного образования до 16 лет и превращала начальную школу из учреждения для нижних классов в базовую школу. Лицей получил статус единственного учреждения, открывавшего путь к обучению в университетах. Дополнительные образовательные курсы были объявлены общеобразовательными колледжами, что автоматически делало учащимися средних школ множество учеников из пригорода и сельской местности (где традиционно средних школ не было). Кроме того, реформа 1959 г. была первым шагом на пути децентрализации управления образованием во Франции.

Следующая реформа ещё больше меняла школьную структуру. В 1963 г. была введена единая средняя школа – коллеж среднего образования, существовавший параллельно с лицеем. Он развивался очень быстро: за 8 лет с его введения по стране открылось более 2 тысяч таких школ [94]. Этой реформой правительство преследовало цель упразднения различных образовательных направлений и выравнивания образовательных шансов. Она также привела к дифференциации и поддержке слабоуспевающих школьников, к предоставлению педагогам возможности самостоятельно выбирать методы и формы обучения. Но селекция в образовании сохранялась. Уже в начальной школе дети из семей трудящихся гораздо чаще попадали в классы коррекции, в отстающие и второгодники, чем их сверстники из семей с более высоким социальным статусом [359], а к концу 70-х в университетах обучалось только 5% молодёжи из низов.

В это время частыми стали забастовки учителей, пикеты родителей и учащихся. В 1979 г. апогеем *протестного движения* стал «день без школы», когда в один из учебных дней в школы по всей стране не пришли ученики и педагоги, протестовавшие против экономии в образовании и социального неравенства вместо выравнивания образовательных возможностей. В 70-х гг. школа европейских стран испытывала серьёзный кризис. Его главными особенностями во Франции, по мнению А.Н. Джуринского, были *приспособление школы к потребностям*

*экономики* и резкое сокращение финансирования школьного дела [91]. Дискриминацию протестующие и критики усматривали, к примеру, в уменьшении образовательных кредитов и во введении обязательных досье на каждого ученика (1977 г.), где фиксировались его склонности и профессиональная ориентация. Досье заподозрили в субъективности, видя в нём ещё одно средство закрытия доступа трудящимся к хорошему образованию, а потому под мощным нажимом общественности министр образования отменил введение досье.

Демографический взрыв только обострил проблемы образовательной системы. Если в 1949 г. в средней школе обучалось не более 775 тыс. французов, то в 1963 г. их численность возросла до 2,4 млн, а к концу 90-х – до 5,7 млн. [202]. От средней школы демографическая волна перешла к высшей. Уже в 60-х университеты были переполнены и не могли принимать столько учащихся, что приводило к новым протестам и требованиям реформирования. Поэтому очередная волна реформ под лозунгами демократизации образования прокатилась по Франции в 70-80-х гг.

Закон об образовании 1975 г. унифицировал систему школьного образования: все дети должны последовательно проходить через начальную школу, коллеж и лицей. Это означало всеобщую доступность образования и равенство стартовых возможностей в школе, что соответствовало политике либерализации государства. В результате реформы в школах появились программы и специальные меры для обучения отстающих, организовывалось углублённое изучение предметов для одарённых учеников на уровне первого цикла среднего образования. На втором цикле существовало четыре направления подготовки, в зависимости от профиля.

С приходом к власти социалистов в 1981 г. была начата реформа лицеев, направленная на то, чтобы отложить профилизацию на последние два года обучения. В следующем году был принят закон о децентрализации образования. Ожидалось, что это усилит демократический характер школы и будет эффективной мерой усовершенствования национального образования. Хотя общепризнано, что оно по-прежнему характеризуется значительной степенью централизации, эти законы имели очень важное значение, поскольку из объекта школы превратились в

субъект реформ [1]. Они получили возможность вести педагогический поиск и решать свои актуальные проблемы доступными им методами самостоятельно (внутренними реформами).

Но, по мнению специалистов [91; 94; 194; 438], школьная система Франции второй половины XX в. так и не смогла приобрести поистине демократического характера. Многочисленные исследования показывали, что, несмотря на улучшение шансов на получение достойного образования (по сравнению с 50-60-ми гг.), они были далеко не равны для выходцев из семей разного социального статуса. Несмотря на реформы, социальная дискриминация лишь меняла свои формы, и сегодня наиболее ущемлённой группой учащихся являются мигранты. Как справедливо пишет Л. Вебер, «проблемы, которые являются первопричиной неравенств в школе, нельзя решить чисто школьными методами – нужно менять сами социальные условия» [33]. Что касается самих школьных реформ, что пока они вызывали у французов лишь неприятие, сопротивление и пессимизм. Принципиально, что тогда Франция научилась выражать недовольство состоянием дел в образовании публично и организованно: педагоги, учителя, родители и учащиеся активно выражают своё общее мнение в протестном движении, которое в большей или меньшей степени способно влиять на запуски реформационных процессов или их коррекцию.

**ФРГ**[43]. Развитие школьного дела в этой стране также в большой степени обусловлено её историей. После капитуляции управление Германией перешло к союзникам. Контроль за западными территориями осуществляли США, Великобритания и Франция; в зону влияния СССР вошли восточные земли. Из экономических целей в декабре 1946 г. США и Великобритания объединили свои оккупационные зоны, а через два года к ним присоединился и французский сектор, создав тем самым «тризонию». Так в 1949 г. на политической карте мира появилось новое государство – Федеративная Республика Германия.

[43] Более подробно развитие общего образования в ФРГ представлено автором в изданиях: Данилова Л.Н. История немецкой школы в XX в. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011; Данилова Л.Н. Реформирование общеобразовательной школы объединённой Германии. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011.

В 1945 г. положение страны было худшим в Европе: все земли были оккупированы иностранными войсками, кругом царили разрушение, голод, болезни и разгул преступности, а «к материальным лишениям добавлялась моральная опустошённость, вызванная страшным прошлым и неизвестным будущим» [199. С. 204]. Главным для немцев в это время стало выживание, однако в обновлении образования реформаторы видели одно из средств перестройки самого общества.

Огромное воздействие на школу оказывали военные власти. Англичане, на наш взгляд, в оккупационной политике старались сочетать твёрдость и мягкость и никаких решительных изменений в своей зоне не проводили. Американцы были самыми активными сторонниками демократизации Германии и раньше всех предоставили немецким политическим органам автономные права. Французы, напротив, действовали подчёркнуто самовластно, не принимая в расчет позицию союзников и стремясь укрепить своё влияние на Рейне. В образовательной политике все они исходили из собственных представлений о школе.

Нормализация педагогического процесса длилась около 5 лет. Всё это время в нём не было никакой системности, стабильности, регулярности, по объективным причинам не могли соблюдаться базовые образовательные принципы. Усилия властей в это время были направлены на возобновление занятий, денацификацию школы и реставрацию её довоенной структуры. Это десятилетие стало временем усовершенствования школы и дальнейшего преодоления дефицитов. В отдельных регионах также начались эксперименты, ставшие основой для последующих преобразований (педагоги обратились к идеям реформаторского движения). Внешнее развитие школы в это время протекало медленно, зато развитие внутреннее велось активно и было представлено в землях широким содержанием.

Конституция молодого государства закрепляла компетенции управления в сферах образования, науки и культуры за землями, что получило название *«культурный суверенитет»,* и с 50-х гг. основную роль в развитии школы ФРГ играли уже сами земли.

Федеральному канцлеру Конраду Аденауэру удалось добиться так называемого «экономического чуда» и создать систему социального рыночного хозяйства (уже к концу 50-х гг. ФРГ вышла на второе место на Западе по уровню промышленного производства). Жизнь населения постепенно налаживалась, а рост экономики позволял уделять больше внимания образованию. Вопрос эффективности этой сферы встал в связи с дискуссиями об образовательной катастрофе. Демографический бум, НТР, идеологическое соперничество с социалистическими странами в условиях холодной войны, низкое число абитуриентов, неблагоприятные условия организации обучения, отставание успеваемости немецких учащихся от их зарубежных сверстников и образовательная дискриминация отдельных групп – всё это факторы, обусловившие запуск новых школьных реформ. Но главным из них стал *образовательный кризис*, о котором в 1964 г. красноречиво сообщала книга с пугавшим названием «Германская катастрофа образования» Георга Пихта [423].

Издание привлекло к состоянию национального образования *внимание широкой общественности*. Пихт громко заявил о кризисе, сводя причины к количеству абитуриентов, значительно меньшему по сравнению с другими индустриальными странами, к дефициту педагогов и низкому качеству подготовки. В его прогнозе это грозило вновь отбросить назад германскую экономику [423]. Боязнь экономического кризиса, ещё свежего в памяти переживших войну немцев, требовала срочного решения проблемы отставания немецкого образования. Учёные немедленно занялись вопросом эффективности образования, политики наперебой стали критиковать сложившуюся систему, а СМИ пугали людей грядущим экономическим хаосом. На наш взгляд, несмотря на громкие слова, в действительности речь велась не о кризисе образования, а о наличии в нём серьёзных трудностей, требующих немедленного решения [77]. Как справедливо замечает немецкий педагог Н. Ламмэрт, «утверждения о назревшей общей, широкомасштабной и всеохватывающей катастрофе образования всегда оказывались преувеличенными, но вряд ли когда-либо они были безосновательными и пустыми» [402. С. 7-8]. Это относилось и к заявлениям Г. Пихта: его гипербола

оказалась столь удачной, что быстро привлекла внимание всех заинтересованных кругов и, в конечном счёте, привела к реформам.

Они начались с пересмотра содержания образования, с введения обязательного 10-летнего обучения и реструктуризации. В 70-х гг. в разных землях были реформированы все ступени образования, возникли новые типы школ. Наиболее сложными были вопросы создания общей школы, ориентировочной ступени и курсовой системы на старшей ступени гимназий.

Проблема развития общей школы заключалась в отношении к ней оппозиционных партий. Социал-демократы (СДП) и социалисты (СПД) доказывали, что она наилучшим образом способствует реализации образовательных шансов для каждого учащегося и, следовательно, улучшает процесс социальной интеграции. В регионах, возглавляемых консервативными ХДС и ХСС, в начале 70-х гг. эксперимент, финансировавшийся из федерального бюджета, также имел место, но здесь апробируемая форма воспринималась критически, поскольку не могла осуществлять той степени дифференциации, которая свойственна трёхтипной системе. Аналогично протекало и становление ориентировочной ступени, решавшей проблему ранней дифференциации школьников. Федеральное правительство и регионы, где у власти стояли члены СПД и СДП, высказывались за создание общей для всех ступени; их политические оппоненты выступали с её критикой.

К концу 70-х гг. школьная реформа была закончена. В 80-х гг. дискуссии о кризисе немецкого образования и необходимости модернизации актуализировались, однако неожиданное изменение политической ситуации помешало её проведению. Внимание правительства в образовательной сфере было приковано не к усовершенствованию национальной школы, а к внедрению её модели в ГДР, поскольку в 1990 г. разделённые после войны германские государства вновь воссоединились. В связи с этим в 90-х гг. шёл активный процесс построения общегерманской школы, завершившийся к 2000 г., когда социальные системы новых земель были полностью реорганизованы в соответствии с моделью ФРГ. В Западной Германии, несмотря на очевидную потребность, школьных реформ в это

время не проводилось. Главным препятствием тому служили многомиллиардные расходы, направленные на подъём промышленности, поддержание инфраструктуры восточных земель, финансовую реформу и т.д. Изменения в школьном деле отдельных регионов в 90-е гг. носили частный характер.

Как и в ряде других стран, реформирование школы в ФРГ всегда *зависело от политической ориентации парламентского большинства* в конкретном регионе. Принцип культурного суверенитета не позволяет государству инициировать школьные реформы и обязывать земли к их проведению. Это не только усложняет национальную образовательную картину, но также упрощает и затрудняет проведение реформ на местах: региональные власти сами принимают решение о реформировании, соответственно местной специфике и политическим интересам.

**Швейцария**[44]**.** После войны Европа медленно восстанавливалась от разрушений, и только Швейцария продолжала совершенствовать *почти неповрежденную экономическую и социальную систему*. Конец 40-х – начало 50-х гг. страна пережила уверенно и даже на подъёме. Война не оставила глубоких следов на развитии её социальных институтов, в том числе и школы [373]. Новая волна школьных реформ стартовала здесь только в 60-х, а предыдущее десятилетие характеризовалось стабильностью развития школы и точечными изменениями.

После войны Швейцария одной из первых в Европе перешла к созданию государства благосостояния, поэтому правительство должно было заботиться о предоставлении возможности получать достойное образование всем категориям учащихся. Это, а также экономические мотивы заставляли решать проблему содействия одарённым учащимся. Но если в 60-х гг. почти повсеместно в Европе оно стало восприниматься как важная мера интенсификации будущего экономического развития государства, то в Швейцарии этот вопрос связывался с воспитанием элиты и долгое время не рассматривался на философском и

[44] Более подробно развитие швейцарского общего образования представлено автором в издании «Данилова Л.Н. Развитие школы в германоязычных странах. Новейшая история. – Ярославль, 2013.»

политическом уровне. Итогами здешних дискуссий в 60-70-х стали дифференциация школьной структуры и открытие средних школ на селе.

По замечанию А. Гретлера, реакцией швейцарского образования на трансформации в науке, политике и экономике стали тенденции экспансии и дифференциации [374]. Так, в 60-х гг. резко увеличилось количество гимназий (число выпускников с аттестатом вузовской зрелости удвоилось в период с 1960 по 1970 г., а затем снова выросло вдвое к 1980 г.). Подобная количественная экспансия сопровождалась созданием нового типа школы – дипломной средней школы. Она готовила учеников к непосредственной профессиональной деятельности и была введена в 19 кантонах уже к 1988 г. как разновидность реальной школы [383].

В некоторых кантонах на ступени среднего образования были предприняты попытки создания объединённой школы, призванной помочь взаимодействию различных типов школы. В результате национальное образование весьма изменилось. Несколько выросла доля учеников, заканчивавших школу с аттестатом вузовской зрелости (с 4% в 1939 г. до 10% в 1980 г.). В средних школах увеличилось число учеников из непривилегированных слоёв, впрочем, не настолько, что можно было бы говорить о преодолении социального неравенства.

Несмотря на все позитивные перемены, в национальном плане равенство образования так и не было достигнуто: самыми ущемлёнными категориями до конца XX в. оставались дети из нижних социальных страт и дети мигрантов [376; 454]. Бороться с этой проблемой должны были реформы следующего десятилетия. В 80-х гг. благодаря школьным реформам было установлено равенство полов в образовании, введена специальная педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями, создавалась полнодневная школа, были расширены права школы.

Картина изменений здесь была бы во многом иной, если бы не особенность управления образовательной системой. Как и в Германии, она очень децентрализована, и решения о реформировании принимаются региональными органами власти, поэтому реформы могут протекать в одной, нескольких или всех землях одновременно. *Принцип культурного суверенитета* мешает изучению

национального школьного дела Швейцарии. По мнению здешнего историка образования Г.У. Грундера, история швейцарской школы XIX и XX вв. «изучена выборочно, и во всех исследованиях проработаны только отдельные аспекты образования на разных уровнях» [375. С. 9]. Другой характерной особенностью школьного дела Швейцарии является *историческое равнение на Германию* (не случайно их образовательные системы очень схожи) и соседние страны.

**Швеция.** Если бы не выбранная нами алфавитная логика представления стран, то Швецию следовало бы рассматривать одной из первых, поскольку проведённые ею образовательные реформы были весьма успешны и потому что в дальнейшем она служила примером реформирования для других стран, например, для Финляндии – лидера современного образования. К тому же, считается, что из развитых западноевропейских стран Швеция первой вышла на путь радикальных школьных реформ [16; 246 и др.]. Это как раз одно из тех государств, чей переход к постиндустриальной стадии развития начался уже в ранних 60-х. Данное обстоятельство вместе с ростом миграции и увеличением доли женщин на рынке труда были главными факторами развития шведского общества послевоенного периода. Именно они, по мнению исследователей [348; 407 и др.], и вызвали первые реформы образования.

Важно, что государство миновала военная разруха, и это создавало *благоприятные условия для дальнейшего развития образования*. Причём, в 1945 г. Швеция была всего лишь периферийной европейской страной, в значительной мере ориентированной на сельское хозяйство, и большинство школьников здесь училось не более 7 лет (среднюю школу заканчивало около 10% учащихся [372]).

Залогом успеха стало то, что *школьные реформы стали элементом реформ социальных*. Вот уже более 40 лет главными принципами организации шведского общества являются демократия и равенство. В образовательные дискуссии конца 60-х гг. их принёс тогдашний министр образования Олоф Пальме, отстаивая мысль, что ученики не научатся быть активными членами демократического общества, если школа не организована по тем же принципам. Для построения общественного

равенства социал-демократы, стоявшие тогда у власти, избрали экономическую модель всеобщего благосостояния. Поскольку они возглавляли правительство долгий период (1932-1976 гг.) и не сталкивались в этом вопросе с противостоянием других партий, то модель государства благосостояния уже реально действовала в Швеции к середине 60-х. На то время и пришёлся первый этап реформирования школы после войны.

Социальные реформы были направлены и на интернационализацию общества. Экономике нового времени требовалось больше рабочей силы, что вызвало рост внешней и внутренней миграции. Сегодня уровень иностранцев в этом государстве один из самых высоких в Европе, поскольку тогда правительство проводило либеральную миграционную политику, стремясь к уравниванию прав всех приезжих и к их социальной интеграции.

Обеспечение всеобщего равенства в образовании (от языкового до материального) виделось возможным также за счёт создания общей для всех базовой школы. Эта идея содержалась уже в законопроекте правительства в 1950 г., который и заложил общие принципы будущей реформы. Способность общества предлагать образовательные услуги так, чтобы каждый мог получать образование в соответствии его особенностям и интересам, объявлялась одной из основных задач социальной реформы. Для этого предлагалось создать единую школу[45]. Данная мысль была закреплена в законопроекте 1962 г., т.е. после 12 лет её обсуждения и попыток создания. Реформа также продлевала обязательное образование с 7 до 9 лет. О соответствующей необходимости говорилось ещё в упомянутом законопроекте 1950 г. Причиной продления служили требования к качеству общего и высшего образования, а также безработица среди молодёжи. Таким образом, реформа была направлена на повышение минимального уровня знаний и социальную интеграцию средствами образования.

[45] Если прежде система, как во многих странах, была параллельной, где существовали разные типы школ для учеников разного социального статуса, то новая школа должна была представлять собой единое учреждение, где бы дети учились сотрудничать и обучаться вместе.

Заметим, что одним из важных условий эффективности школьных реформ в Швеции стал консенсус. Мысль о совместном обучении детей из разных социальных слоёв приняли почти все политические партии, они поддерживали школьную реформу как средство демократизации общества и увеличения экономического роста. *Консенсус наблюдался среди политиков и исследователей*, поэтому поддержкой реформам служили последние достижения педагогики, социологии, экономики и других наук[46]. В ходе реформирования перестраивались не только цели и содержание, но также методы и организация обучения[47].

Значительную роль в ходе реформирования школы сыграло Шведское национальное агентство по образованию, созданное правительством в 1971 г. как *орган, ответственный за образовательные реформы* и контролирующий качество образовательной системы. С этого времени парламент ежегодно получает отчёт о состоянии дел в данной социальной сфере. Исходя из своих компетенций, в 1976 и 1978 гг. Агентство добилось принятия парламентом первых решений о том, что основная ответственность за организацию образования должна быть передана центральными государственными органами муниципалитетам и самим школам, что означало смену парадигм в управлении и переход к децентрализации.

Средняя школа переживала свои главные реформы в 70-80-х гг. Они были ответом на потребность в соответствии между потребностями рынка труда и системы высшего образования, с одной стороны, и на требования родителей и учащихся, с другой. Так, в 1968 г. было принято решение отменить выпускные экзамены, на смену им пришли национальные стандартизированные тесты в 9 классе. Это открывало доступ к высшему образованию и позволяло эффективнее отслеживать образовательные достижения школьников. Затем за 1971-1975 гг. существовавшие прежде типы средней школы (академические гимназии, технические школы и колледжи) были преобразованы в единую гимназию в рамках

[46] Так, в школы постепенно были введены концепции обучения на протяжении всей жизни и обучающей организации.
[47] Сегодня шведская школа нередко критикуется за эти методы и формы

унификации системы. Полностью введение новой системы гимназического образования завершилось в 1995/96 учебном году.

Реформы не могли не коснуться и педагогического образования. С 1977 г. оно было переведено в университеты (прежде в университете учились только учителя гимназии). При этом подготовка учителей продолжала отличаться в зависимости от ступени образования, на которой учителю предстояло работать. Поэтому спустя 10 лет была запущена новая реформа, направленная на устранение этих различий и различий в профессиональном статусе учителей. Перед педагогическими вузами ставилась также новая задача: учить студентов сотрудничать с другими учителями, делиться профессиональными проблемами и решать их сообща.

Интересно, что *нерасположенность к реформам среди учителей была преодолена* исследовательскими проектами, в которые включили педагогов в целях повышения квалификации, что также стало одним из механизмов по усовершенствованию школы [452; 469]. Эти проекты дали свои результаты[48].

В 1985 риксдаг принял «Шведский образовательный акт», регулировавший развитие образование в стране следующие десятилетия и представлявший собой развернутые программы реформ образования на длительный период [222].

В 90-х гг. была законодательно урегулирована новая, зародившаяся ещё в конце 70-х система управления школой. Внешние управленческие функции и контроль за деятельностью школ окончательно закреплялись за коммунальными властями, а вопросы организации педагогического процесса – за школами. На сегодняшний день шведское образование – одна из самых децентрализованных систем в Европе.

В 1990 г. была предпринята новая реформа гимназии. В стране утвердили единый учебный план и новые программы, что устанавливало единые цели и пути их достижения для всех школ. Достигнуть всеобщего равенства попытались и при

[48] Например, чтобы индивидуализировать учебный процесс, в 70-80-х гг. учителя начальных классов разработали методику обучения, основанную на работе каждого отдельного учащегося, в ходе которой он планирует свои действия, отслеживает и оценивает результаты. Тем самым ответственность за образовательные успехи была практически распределена между учителями и школьниками [353]. Методика применяется сегодня во всех школах.

помощи отмены дифференциации: она допускалась только на занятиях по математике и языкам. Одним из проявлений индивидуализации в 1997 г. стало введение предшкольного образования в школьную систему, что облегчало переход с элементарной на базовую ступень благодаря интеграции их планов. В начале 90-х было разрешено открытие альтернативных школ и вводилась ваучерная система, переносившая на школы рыночные механизмы и усиливавшая конкуренцию.

Исторический обзор приводит к выводу, что шведская школьная система «постоянно претерпевает изменения, которые, как правило, отличаются неспешностью и продуманностью» [13. С. 48]. Любопытно, что центральные пункты всех школьных реформ в этой стране на протяжении более 30 лет общие: демократизация школы, обеспечение равенства образовательных возможностей и индивидуализация. Это говорит о *преемственности школьной политики* и её соответствии общей стратегии социального развития. Главными достижениями шведских реформ можно считать обеспечение образовательного равенства в школах, интернационализацию базового образования, разработку мер эффективного осуществления школами педагогической деятельности, предоставление им свобод в работе, достижение наибольшей децентрализации.

Итак, мы завершили обзор особенностей реформирования школы девяти стран Европы во второй половине XX в. Из него следует, что реформы в западных государствах проводились примерно в одни и те же периоды, будучи вызванными глобальными переменами в экономической, политической и социальной жизни. Очередной этап реформирования образования во всех девяти странах пришёлся уже на начало XXI в.

### 2.2. Школьные реформы в Западной Европе в начале XXI века

Если материалы, представленные в предыдущем параграфе, – уже история развития европейской школы, то настоящий параграф – это, по большей мере, её современность, что указывает на повышенную актуальность изучения реформационных процессов в западной школе на рубеже веков и в начале 2000-х гг.

Важно, что на первом этапе большую роль при этом во многих странах региона сыграли *международные сравнительные исследования качества подготовки учащихся*. Самой представительным из них стала программа PISA[49]. Общепризнано, что «на сегодняшний день PISA является наиболее полным, дифференцированным и перспективным международным сравнением успеваемости школьников…, которое изучает уровень грамотности… и связи с различными факторами образования» [463. С. 23]. Во многих странах этот мониторинг имел важнейшее значение при планировании реформ, что можно проследить в рамках предлагаемого далее обзора.

**Австрия**[50]. В новое тысячелетие австрийская школьная система вошла с проблемами, решить которые не удалось в ходе предыдущих реформ либо выявленными совсем недавно. Существует мнение, что эти проблемы можно разделить на четыре группы: структурные проблемы (например, ранняя школьная селекция), внешние школьные различия (различия в достижениях между сельскими и городскими школьниками и др.), трудности обеспечения качества образования, а также квалификации педагогов [350. С. 73-74]. Третья группа представляла собой относительно новую проблему, меры борьбы с которой в Австрии были известны ещё недостаточно.

В международных исследованиях образования страна стала участвовать с 90-х гг. Уже проект TIMSS выявил ухудшение учебных достижений по математике: имея лучшие результаты на выходе из начальной школы, выпускники неполной средней школы демонстрировали лишь посредственные знания. Итоги участия в PISA стали ещё более демонстративными. По данным мониторинга, австрийские школьники сильно уступали в функциональной грамотности своим ровесникам из других стран

[49] Этот международный мониторинг успеваемости школьников инициирован Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) с целью информировать государства о сильных и слабых сторонах их образовательной политики и выяснять, насколько молодёжь этих государств подготовлена к полноценной жизни в информационном обществе. PISA тестирует 15-летних подростков по трём основным направлениям (математика, естествознание, чтение), а также изучает школьные и внешкольные условия их обучения. Она проверяет навыки функционального владения знаниями и составлена таким образом, что с высокой долей объективности позволяет характеризовать качество школьного обучения и определять типичные проблемы, влияющие на его продуктивность.

[50] Более подробно современное развитие австрийской школы представлено автором в издании «Данилова Л.Н. Развитие школы в германоязычных странах. Новейшая история. – Ярославль, 2013.»

ОЭСР, причём, с каждым этапом результаты программы ухудшались, и в 2009 г. по математике австрийцы опустились до 20 строчки, по естествознанию – до 25, а в области чтения – на 36[51]. Это заставляло задуматься о путях повышения качества деятельности национальной школы.

В 2004 г. социал-демократы предложили отменить требование, по которому изменения в школьном деле принимаются в парламенте только при поддержке 2/3 депутатов. В следующем году обе партии смогли договориться по данному вопросу, и положение, просуществовавшее более 40 лет, наконец изменилось. Это *упрощало процесс запуска преобразований* на уровне правительства и создавало хорошие предпосылки для будущих реформ.

Ещё в 2000 г. правительство опубликовало программу развития образования – документ, объявлявший о предстоящих переменах, но не имевший конкретных предложений по их проведению. Спустя несколько лет министерство образования создало экспертную комиссию по разработке стратегий и моделей организации школы, и в 2007 г. она представила свои рекомендации, куда входили проект единой школы, введение единых образовательных стандартов и повышение квалификации школьных инспекторов и администраторов. Её рекомендации не нашли системного применения при планировании реформ в дальнейшем, однако указывали на проблемы национальной школы и пути их решения. Ещё какое-то время правительство изучало состояние образования и планировало изменения, и только в декабре 2010 г. министерством была объявлена программа развития школы. Она включала в себя 10 направлений деятельности, среди которых были языковое содействие, создание единой школы и сети школ полного дня, введение образовательных стандартов и совершенствование системы государственного надзора за школьным образованием [439]. Реализацию программы реформирования было решено начать уже в следующем году. Контроль за выполнением программы реформ осуществляет министерство образования под руководством Клаудии Шмид, доктора экономических наук, члена возглавившей правительство социал-

[51] Результаты исследования PISA 2009.

демократической партии. В этом процессе министр столкнулась с серьёзным *сопротивлением противников правительственных инициатив*.

К критике оппозиции присоединились учителя. Они не понимали планируемых перемен и не хотели нарушать привычный уклад работы. Отдельные аспекты реформирования не просто не вызывали согласия, а повлекли за собой массовые протесты педагогов[52]. Важно, что критика образования и возможность открытого обсуждения проблем вызвали реакцию в обществе, свидетельствующую об усилении демократизации австрийской школьной системы, впрочем реакция была гораздо меньшей, чем, например, в Германии, Испании или Италии.

Так, в 2005 г. в опросе населения, проведённом по заказу министерства, задавался вопрос, как граждане оценивают качество австрийского школьного и профессионального образования. Выборку респондентов составляли 1000 граждан в возрасте от 16 лет. Примечательно, что 46% поставили национальному образованию «4-5», 39% - «3» и 8% - неудовлетворительную отметку [471]. Даже с учётом провальных результатов PISA рядовые австрийцы продолжали пребывать в уверенности о достаточно высокой продуктивности системы, что лишний раз подтверждает слабую осведомлённость граждан о вопросах национального образования и их низкую вовлечённость в образовательную политику. Весной 2011 г. среди 2 тысяч человек (учителя, родители, ученики) министерство образования провело опрос населения на тему «Реформа школы». Согласно его данным, 80-90% населения всё же поддерживают текущее реформирование, и высокой оценки заслужили почти все его направления [445].

По нашему мнению, австрийскому *обществу несвойственна высокая активность при обсуждении* образовательных вопросов. Во-первых, это обусловлено осознанием, что решение полностью находится во власти правящих партий, которые крайне редко приходят к соглашению между собой. Во-вторых, среди населения утвердилось мнение, что современное устройство школы не так уж

[52] К примеру, министр настаивала на увеличении продолжительности рабочего дня учителя на 2 часа в неделю, но без дополнительной оплаты. В ответ на это решение педагогические профсоюзы организовывали демонстрации и митинги протеста учителей, срывая занятия в школе.

и плохо (что и подтверждают соцопросы). Родители критикуют школу довольно робко, педагоги предпочитают работать по-старому и протестуют только против нововведений, грозящих нарушить их права, а СМИ, не видя особого интереса граждан к этой теме, не будоражат общественность школьными проблемами. Лишь интерес политиков и учёных остаётся неизменным.

Процесс школьного реформирования в Австрии, как обычно, протекает сложно, и большую трудность в нём представляет *преодоление сопротивления* системы, основанного на столетних образовательных традициях и менталитете его участников. Эту специфику можно проследить на примерах двух нововведений. Первое из них – создание единой школы. В 2007 г. в качестве эксперимента был запущен проект «Новая средняя школа». Он предполагает совместное обучение до 14 лет, организацию сети школ полного дня, расширение школьной автономии. Этот проект стал компромиссом между социал-демократами, всегда стремившимися к созданию единой школы, и консерваторами, настаивавшими на сохранении элитного статуса гимназий. Идея его введения обсуждалась не одно десятилетие и была принята только недавно в рамках попытки гарантирования всем детям примерно равных возможностей на получение образования. По ожиданиям министерства, эта реформа завершится к 2018 г.

Но самым острым вопросом стали единые образовательные стандарты. Уже в программе развития образования 2000 г. было объявлено о разработке стандартов, но не уточнялось, что они из себя представляют (на тот момент в Австрии не было ни одного исследования по теме, на которое реформаторы могли бы опереться). Неудивительно, что педагогической наукой эта инновация была воспринята неоднозначно. Отсутствие теоретической базы и самой концепции стандартизации затрудняло этот процесс и разобщало усилия задействованных в нём специалистов. Лишь 2003 г. К. Шмид дала задание четырём экспертам за полгода представить на обсуждение конкретные предложения по реформированию школы, частью которого должна была стать концепция образовательных стандартов. И вновь рекомендации экспертов были использованы только частично, т.к. требовали больших инвестиций

и сталкивались с необходимостью ломать устоявшиеся традиции. Предложения учёных показали политикам, что переход от «управления на входе» к управлению, ориентированному на результат, сопряжён не только с реконструкцией образовательной системы, но и с серьёзными затратами, и часть предложений была отвергнута именно по финансовым соображениям. Заметим, что расхождение науки и образовательной политики традиционно для австрийской системы. Ещё одним примером этого разрыва можно считать тот факт, что при стандартизации государство стало действовать, не дожидаясь предложений созданной комиссии[53].

Австрийское правительство назвало 2011 г. годом образования, однако отчётливого старта обещанных реформ не наблюдалось и к зиме. Анализируя текущее состояние школьного образования, мы заметили, что в этой области заявлено очень много перемен, но в 2011-2012 гг. происходили лишь точечные изменения. Причина тому – не только трудности в согласовании нововведений, но и традиционный *метод пошаговых реформ*. Сейчас министерство сосредоточило своё внимание только на нескольких проектах. Вместо новых правительство представляет давно заявленные инициативы реформирования школы, поддержанные в парламенте (стандартизация, полнодневная школа, создание единой школы), оставляя другие пункты программы на будущее. Именно поэтому создаётся впечатление, что реформирование незаметно, однако оно началось и осуществляется пошагово. Другая причина кроется в трудностях обсуждения планируемых мер, поскольку партии часто не могут найти между собой общего языка. Свою роль в неспешности реформ играет и финансовый аспект. Несмотря на то, что Австрия гораздо легче других стран переживает всемирный финансовый кризис, бюджетный дефицит у неё всё-таки есть. При режиме экономии, на который сейчас перешло государство, сложно изыскивать достаточные средства для социальных реформ.

**Великобритания.** Первые результаты участия этой страны в PISA были довольно высокими: по всем проверявшимся областям Великобритания входила в

[53] Проекты стандартов были представлены рабочими группами уже в 2002 г., до публикации рекомендаций экспертов, а в 2003/2004 учебном году была запущена первая фаза эксперимента по внедрению стандартов в школы.

число лидеров. По данным нашего анализа и по мнению зарубежных наблюдателей [382; 397 и др.], страна восприняла их спокойно, хотя в прессе попадались и хвастливые публикации. Причины неожиданного успеха приписывались результатам образовательных реформ 90-х гг.

В 2003 г. здешние школьники не участвовали в очередном этапе мониторинга, и следующие данные PISA стали известны Великобритании только в 2007 г. В целом, показатели были хорошими, но бросалось в глаза, что количество баллов везде заметно уменьшилось, а в двух областях британские учащиеся переместились из лидеров в группу стран со средними результатами. Отставание подтвердилось после проведения PISA-2009: количество баллов и положение в группах остались прежними, но теперь страна уступала в рейтинге гораздо большему количеству стран. Эта ситуация неоднократно обсуждалась в прессе, где делался акцент на отставании Великобритании от экономически менее успешных государств и на недостаточно высоких стандартах национального образования.

*Британская образовательная политика всегда больше определяется идеологией правящей политической партии, чем запросами общественности*, и в 2010 г. произошла смена власти, поэтому борьба за качество образования стала не только темой предвыборных обещаний, но и заботой нового правительства. Неудивительно, что на этот раз реформы 90-х и политика неолейбористов уже рассматривались как факторы, вызвавшие падение национальной успеваемости школьников. В чём заключались эти реформы?

Как следует из предыдущего параграфа, с конца 90-х гг. развитие школы в стране протекало под влиянием политики правительства Т. Блэра. Школьное реформирование велось по трём основным направлениям, призванным обеспечить социальное равенство в образовании: введение национальной стратегии языковой и числовой грамотности в начальной школе, структурная перестройка среднего образования, выстраивание новых взаимоотношений между властью и педагогами.

Стратегия языковой и числовой грамотности была внедрена к 2002 г. и включала в себя такие меры, как изменение стандарта и программ начальных

классов по языку и математике, мониторинг образовательных достижений, а также организация своевременной дополнительной помощи отстающим ученикам и школам. Эта реформа дала впечатляющие результаты и стала предметом гордости правительства, поскольку количество выпускников начальных школ, освоивших стандарт в области языковой грамотности, уже к 2001 г. увеличилось с 56% (1996 г.) до 75%; выросли и показатели математической грамотности [293].

Другая реформа была запущена в среднем образовании. Она включала в себя меры повышения языковой, математической и естественнонаучной грамотности школьников, меры поддержки проблемных школ и борьбы с неуспеваемостью учащихся [426]. Наибольшее распространение в ходе реформы получила программа «Высококачественное образование в городах»[54], позволившая несколько уменьшить отток учащихся и вывести проблемные школы из социальной изоляции.

Сложной задачей реформаторов стало *преодоление сопротивления и недоверия учителей* к проводимым изменениям. Понимая значимость педагогов в реформаторских процессах, правительство провозгласило необходимость отношения к учителю не только как к исполнителю, но и как к соавтору перемен. Изменить его планировалось с помощью автономии школ и улучшения оплаты труда педагогов. Однако сломить сопротивление было не легко, поскольку реформы значительно усложняли деятельность учителей: им предстояло освоить новые программы, системы оценивания учеников и школ, требования к уровню их профессионализма, новые стандарты, которые меняли формы и методы работы, усложнялись формы отчётности педагогов[55].

В 2001 г. государство объявило основную задачу усовершенствования образования на следующие 10 лет – увеличить показатели численности выпускников школ, поступающих в вузы, до 50%. Добиться этого оно намеревалось

[54] Она ввела в школы национальные учебные программы для одаренных, актуализировала внимание к внеучебным проблемам учеников, усилила педагогическое взаимодействие школ, разрешила школам предоставлять образовательные услуги желающим в вечернее время и по выходным, потребовала интеграции школ в зонах образовательного действия.

[55] Недостаточное внимание к обеспечению готовности учителей к внедрению реформ негативно влияло на их сознание, приводя к активному и пассивному сопротивлению реформам [11; 311; 265 и др.].

за счёт автономии школ, расширения дошкольного образования и повышения стандартов обучения [316].

Полностью реализовать свои планы лейбористы не успели, поскольку в 2010 г. победу на выборах одержала уже консервативная партия, а кабинет министров возглавил Дэвид Кэмерон. Говоря о развитии образования, консерваторы позиционировали себя как партию учителей. Многие их члены были педагогами, а сам Кэмерон ещё с 2005 г. в оппозиционном теневом правительстве претендовал на пост министра образования. С тех пор он строил свою избирательную кампанию на идее заботы государства о каждом гражданине, одним из средств которой должны были служить реформы в области образования, направленные на восстановление справедливости в этой сфере по отношению к нижним слоям населения.

После парламентских выборов Министерство образования возглавил Майкл Гоув. Анализируя уроки PISA-2009, он выделял четыре дефицита британской образовательной системы: недостаточная автономия школ, их слабая отчетность, низкий престиж профессии учителя и плохая дисциплина. Преодолеть их должны были запланированные правительством реформы.

К удивлению многих, консерваторы поддержали предложенную некогда Т. Блэром реформу по предоставлению как можно большему числу школ статуса академий. Это обеспечивает школы значительной автономией, правом на спонсорскую помощь и самостоятельное распределение средств. По мнению министра, это усиливает конкуренцию между школами и полезно для отстающих школ[56]. Однако критики реформы прогнозируют увеличение разрыва между этим и другими типами школы, поскольку обладая большими финансовыми средствами академии неизбежно будут переманивать педагогов и учеников из обычных школ, что точно не способствует решению проблемы поляризации в образовании.

Гордостью консерваторов стало открытие так называемых свободных школ, создаваемых родителями, учителями или организациями на средства коммунальных

[56] Сторонники данного шага апеллируют к статистике, согласно которой академии имеют более высокий уровень подготовки и тем самым подстёгивают соседние школы в их работе. В Англии насчитывается уже более полутора тысяч академий.

властей[57]. М. Гоув сделал ставку именно на такие школы, отмечая, что здесь соединены свобода выбора для родителей, власть для учителей, дисциплина для учеников и качественная подготовка в районах, остро нуждающихся в хороших школах. Сам премьер-министр неоднократно говорил о том, что путём их создания его партия совершила революцию в школе.

Важным направлением развития национальной школы должно стать повышение стандартов образования и перестройка экзаменационной системы[58]. В начале века в британской школе отчётливо заметен акцент на улучшении качества образования и расширении образовательных возможностей молодёжи. Всё это время центральным мотивом школьных реформ являлась автономия, перераспределение ответственности между центром, коммунальными властями и самими школами за образовательные достижения [351]. При этом ни лейбористы, ни тори не отдают всех центральных управленческих полномочий: например, увеличивая автономию школ и уменьшая права муниципалитетов, государство одновременно сосредотачивает власть в центре, на который возлагается функция утверждения новых школ и контроля за их финансированием. Отличительной особенностью реформ лейбористского правительства было *стремление добиться положительных результатов изменений в сжатые сроки* (до следующих выборов). Хотя школьные преобразования консерваторов ещё в самом разгаре, эта тенденция просматривается и в их политике. Надо также сказать, что, несмотря на экономический кризис, правительство не сократило государственные расходы в образовании: во времена жесткой экономии оно вкладывало средства в новые программы для детей, надеясь сэкономить деньги в будущем.

[57] Их особенность заключается в самостоятельности решений таких вопросов, как величина классов, содержание образования, сроки учебного года и т.д. Первые из них появились в сентябре 2011 г., а в 2013 г. их должно быть уже более 150.

[58] С этой целью в 2013 г. начался возврат к сертификату среднего образования O-level, заменённому на упрощённые программы GCSE в конце 80-х. Теперь школьники будут сдавать более сложные экзамены по английскому языку, математике и дисциплинам естественнонаучного цикла.

**Германия**[59]. В XXI в. школа Германии вступила с грузом проблем, выявленных на рубеже тысячелетия различными международными исследованиями[60]. Но к реформированию школы Германия пришла не сразу. Результаты первых исследований учебных достижений вызвали лишь недоверие немцев: школьники из экономически менее успешных государств вряд ли могли оказаться в рейтингах впереди учащихся ФРГ. После публикации показателей PISA недоверие сменилось негодованием и тревогой за будущее государства. Дальнейшие исследования ещё больше усиливали общественные страхи. В прессе эта реакция получила название *«PISA-шок»*.

Впервые после Г. Пихта [423] в стране заговорили об образовательной катастрофе: педагоги обратились к изучению причин низкой успеваемости немецких школьников и эффективности образовательных систем лидеров PISA, политики наперебой критиковали сложившуюся систему, а средства массовой информации пугали граждан грядущим экономическим хаосом. Огромная роль в инициации реформирования принадлежала именно СМИ. Нагнетая обстановку неутешительными прогнозами, они привлекали к данному вопросу интерес общественности, а значит и политиков. Германия пристально следила за развитием ситуации, и здесь проявляется такая национальная черта западных немцев, как повышенный интерес к общественно-политическим вопросам. Страх перед кризисами – это наследие германского прошлого [261]. Сформировавшаяся привычка к стабильности в экономике после безработицы, разрухи, голода и других лишений конца 40-х объясняет исторический страх немцев перед утратой своих позиций и заставляет воспринимать серьёзно не только промышленность, связь или транспорт, но и социальную сферу.

---

[59] Более подробно современное развитие немецкой школы представлено автором в издании «Данилова Л.Н. Реформирование общеобразовательной школы объединённой Германии. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011».

[60] Эффективность подготовки немецких учащихся уступала качеству образования во многих странах, что во многом объяснялось проблемами обучения мигрантов, ранней селекцией школьников, низкой практической ориентацией содержания образования и недостаточными методико-диагностическими компетенциями педагогов. В это время впервые было установлено, что «немецкая школьная система отнюдь не занимает международных лидирующих позиций, как долгие годы считалось за границей» [328. С. 187].

Как и в 60-х, заявления о катастрофе образования стали действенным инструментом привлечения внимания к проблемам образовательной системы, и с 2002 г. министр образования и исследований Федеративной Республики Эдельгард Бульман уже требовала обширной реформы. Напомним, что в условиях децентрализованного управления Министерство образования и науки не может запускать реформы, и они находятся в компетенции регионов.

Для выявления признаков успешных систем и национальных особенностей, обуславливающих высокую успеваемость школьников, педагогики *обратилась к исследованию школьного дела в странах*, занимающих лидирующие позиции в PISA и TIMSS: в азиатских и скандинавских государствах, в Австралии и Канаде [463 и др.]. Основной ориентир был взят на Финляндию, что обусловлено наибольшим сходством национальных менталитетов, культуры и других рамочных условий.

Органом, обладающим наибольшей, но весьма ограниченной властью по координации образования в землях, является Конференция министров образования (КМК). Она вправе разрабатывать рекомендации по отдельным образовательным вопросам, а земли вольны в их принятии или игнорировании. В 2001 г. КМК издала исторический документ по развитию немецкого образования, где указаны 7 направлений деятельности для земель, а по сути – меры реформирования: 1) улучшение языковых навыков в дошкольном возрасте; 2) улучшение взаимосвязи дошкольной сферы и начальной школы с целью более раннего обучения; 3) улучшение начального образования, а также грамотности чтения и математических и естественнонаучных компетенций; 4) содействие особым группам учащихся; 5) последовательное развитие и гарантирование качества образования на основе национальных стандартов, а также результатно-ориентированная эвалюация; 6) улучшение профессионализма педагогического персонала, в особенности их методических и диагностических навыков; 7) расширение предложений по организации школьного и внешкольного полнодневного образования [354].

Направления реформирования школы обозначались и другими экспертными организациями, но рекомендации КМК были приняты за основу всеми регионами.

Выбор мер оставался за ними, поэтому земли не ограничились направлениями КМК, и почти повсеместно реформа распространялась также на реструктуризацию школьной системы, обновление содержания общего образования, на реорганизацию управления школой и усиление финансирования. К целям реформирования относились: повышение уровня общеобразовательной подготовки молодёжи; демократизация системы общего образования; выравнивание возможностей получения полноценного образования; соответствие общего образования современным социально-экономическим потребностям и запросам граждан. Сравнив образовательные акценты регионов с проблемами немецкой школы, мы заметили, что большая часть мер нацелена именно на их преодоление [77].

В условиях децентрализованной системы и отсутствия единой концепции изменений, *реформирование школы протекало во всех 16 землях по-своему*, в зависимости от их социокультурных особенностей. Однако на основе анализа изменений можно говорить и об особенностях реформирования целостной национальной школы. Так, мы пришли в заключению, что *его базовыми принципами стали* следующие. 1) Приоритетность для внутренней политики государства. Реформирование образования имело общенациональное значение для ФРГ. Оно подтверждается не только размером ассигнований центра и регионов в эту область социальной политики в последние годы, но и включённостью в обсуждение проблемы, разработку и проведение реформы всего общества. 2) Соответствие запросам всех субъектов образовательной политики, т.е. удовлетворение образовательных потребностей отдельной личности, а, следовательно, общества и государства в целом. Через повышение уровня общей подготовки каждого школьника, образование должно служить развитию мощи государства с наукоёмкой экономикой. 3) Опора на опыт стран-лидеров мирового образования. К примеру, изучение опыта Финляндии привело к указанию на необходимость введения таких элементов её школы, как специализированная дошкольная помощь детям-мигрантам, единые стандарты, расширение методико-диагностических компетенций учителя и т.д. 4) Использование традиций немецкой школы: при ориентации на

опыт зарубежных государств Германия вовсе не отказывается от собственных традиций и достижений.

Последние школьные реформы в Германии считаются весьма успешными, поскольку в последующих этапах PISA её позиции в рейтингах стали неуклонно улучшаться, сегодня она устойчиво входит в группу стран со средними результатами, а по некоторым аспектам – в лидеры. *Положительной оценки в организации реформирования заслуживают*: его обусловленность потребностями государства и общества, стремление решить долговременные проблемы немецкой школы, активность общества в ходе подготовки и проведения реформ, научно-методологическое обоснование центральных направлений реформирования, осмысление позитивного опыта лидеров мирового образования, опора на традиции немецкой (в том числе и восточногерманской) школы. При этом очевидно, что отдельные социокультурные особенности значительно *осложняли протекание реформ*, например, отсутствие общегосударственной концепции реформирования школы, содержательная неравномерность реформирования в регионах, а также определение школьного развития политическими интересами отдельных земель.

**Италия.** А вот реформирование итальянской школы в новом веке – это показательная история борьбы личных и государственных интересов, борьбы между населением и правительством, между старым и новым. Она началась в 2008 г., когда Министерством образования был предложен неоднозначный законопроект о внесении изменений в школьное дело. Из-за финансового кризиса, охватившего мир в тот год, правительство было вынуждено пересмотреть бюджет, что больно ударило по образовательной сфере. *Урезание бюджета* стало в последнее время распространённым методом борьбы с кризисом во всей еврозоне[61]. Экономия, в том числе и в образовании, была призвана стать её спасением от краха.

При разработке проекта реформ Министерство образования обратилось, прежде всего, к школьной подготовке. Одни меры открыто отвечали сверхзадаче

[61] Эта жёсткая мера видится необходимой в сложнейшей экономической ситуации, в которую попала Италия: к тому времени страна испытывала дефицит бюджета в 5%, имела самый большой внешний долг в Европе и уровень безработицы в 8%.

правительства (сокращение численности учителей и администраторов в школах, закрытие малокомплектных школ и т.д.), другие решали её косвенно (введение единого преподавателя в младших классах, сокращение учебных часов за счёт интеграции предметов), а третьи не имели к ней отношения (введение оценок за поведение, изменение системы оценивания, создание классов для детей иммигрантов, введение школьной формы и т.д.). Однако никакие меры не нашли одобрения граждан.

Надо сказать, решение правительства было рискованным, поскольку *в демократических государствах урезание гражданских прав неизбежно вызывает протест населения*, к тому же ситуация сопровождалась внутренним политическим кризисом. Первые акции против планируемых изменений были инициированы уже в сентябре родителями учеников начальных классов. Предметом их недовольства были намерение Министерства поставить на класс одного учителя вместо трёх, перевод в следующий класс с учётом оценки за поведение и сокращение ассигнований (возникали опасения, что это приведёт к закрытию продлёнки).

Что касается экономии, то протесты родителей были понятны, но, на наш взгляд, заведомо обречены. Следует пояснить, что, по данным ОЭСР, в Италии на одного учителя приходилось только 10,2 ученика, в то время как среднеевропейский показатель составлял 16,2 [327]. Такой ситуацией страна была обязана катастрофическому падению численности школьников с 60-х к началу 90-х гг. Тогда во избежание сокращений профсоюзы предложили систему командного обучения в начальных школах (уроки в классе стали вести три педагога), в результате чего численность учителей продолжала увеличиваться. В условиях переизбытка педагогов и дефицита бюджета увольнения в конце 2010-х были неизбежны[62].

В этом протесте с родителями были солидарны сами учителя. Тем, кому удалось бы сохранить работу, предстояло увеличение нагрузки без повышения зарплаты. При помощи этих и других мер экономии реформы должны были

[62] Законопроект предусматривал увольнение 87 тысяч учителей начальных и средних школ, а также 44 тысяч школьных администраторов за три года. Кроме того, 4200 школ, где обучалось менее 50 детей, подлежали закрытию.

принести казне несколько миллиардов евро. Остальные средства ожидались от реформы вузов. Таким образом, интересы родителей, учителей, школьников, студентов и преподавателей вузов совпали. В готовящихся реформах они увидели угрозу для своего будущего.

По всей стране осенью 2008 г. профсоюзами проводились *массовые акции протеста* и неповиновения властям: педагоги и учащиеся отстаивали свои права. Но волна недовольства не принесла желаемых результатов. Реформы были слишком важны для национальной экономики, и правительство сделало всё, чтобы придать им законный статус. Хотя утверждение закона о реформе образования в парламенте проходило в крайне напряжённой обстановке, он был принят. На следующий день, демонстрируя своё несогласие, на улицы Рима вышли более миллиона человек со всех концов Италии, а школы и университеты были закрыты. Многие и прежде понимали, что манифестации не приведут к успеху. Горячий сторонник этих реформ, премьер-министр Сильвио Берлускони неоднократно заявлял, что они состоятся, несмотря на недовольство населения. Для этого правительству даже пришлось прибегнуть к вотуму доверия – процедуре голосования в парламенте, позволяющей избежать обсуждения законопроекта.

В странах Южной Европы всемирный кризис больше всего затронул молодёжь. Еще в 2009 г., по данным национального статистического агентства, около 80% безработных в Италии составляли граждане 18-29 лет[63]. Поэтому в следующем году выступления против изменений продолжались, а в 2010 г. они вновь стали массовыми, когда реформы набрали силу и сокращения в образовательных учреждениях превысили 100 тысяч человек. Педагоги и учащиеся проявляли свою активную гражданскую позицию, участвуя в митингах, забастовках, демонстрациях и других акциях и протестуя против увольнений, сокращения учебных программ, урезания финансирования школ и вузов и реформы высшего образования, которое готовило Министерство. Несмотря на всеобщее сопротивление, после долгих дебатов парламент одобрил и эту реформу.

[63] Итальянский национальный институт статистики Istat [Электронный ресурс]. – Режим доступа www.istat.it

Непопулярность этих мер бросала тень и на, казалось бы, разумные и безобидные предложения (введение школьной формы, языковой поддержки иностранцев, отметок за поведение и т.д.). Реформы вызывали психологическое неприятие среди учащихся, родителей и учителей, а поскольку успешность протекания школьных преобразований во многом зависит от последних, то уже в октябре 2008 г., когда был принят соответствующий закон, можно было утверждать, что единственной задачей, которая будет точно решена в ходе предстоящего реформирования, станет урезание бюджетных средств.

Пока оно не закончено, судить о результатах сложно. Правительство, действительно, смогло уменьшить расходы на образование, но, исходя из ситуации, рассчитывать, что эти реформы решат ключевые проблемы итальянской школы, не приходится. В *борьбе государственных и общественных интересов*, борьбе между правительством и населением, победили первые, что всё же не гарантирует эффективность этих реформ и улучшение национального образования в будущем.

**Испания.** Отчасти ситуация с урезанием расходов бюджета и протестами граждан в этом государстве напоминала итальянскую, но в целом развивалась она иначе. Принципиальное значение имеет то, что *реформы образования в Испании* стали едва ли не обыденным явлением, поскольку *проводятся так часто*, как меняются правящие партии. Нередко изменения представляют собой *контрреформы*. Отсутствие согласованного понимания образовательной политики не способствует гармоничному развитию школы и высокому качеству подготовки молодёжи. Именно эффективность образования ещё на рубеже веков была объявлена испанским правительством центральным моментом реформ в этой сфере, о чём свидетельствовало принятие в 2002 г. Единого закона о качестве образования. Однако за минувшее десятилетие система развивалась так, что на сегодняшний день даже рядовые учителя склоняются к мысли, что вопрос качества школьной подготовки интересует власти в последнюю очередь.

В 2004 г. на выборах в парламент победила Рабоче-социалистическая партия, пребывавшая у власти до 2011 г. Обсуждение проблем, связанных с образованием,

началось ещё во время избирательной кампании, затем сопровождалось острыми парламентскими дискуссиями. Результаты PISA за 2000 и 2003 гг. давали серьёзный повод для беспокойства: в рейтинге Испания стабильно значилась среди отстающих государств, демонстрируя тенденцию к ухудшению качества своего образования.

В качестве основных причин отставания эксперты ОЭСР видели такие проблемы, как второгодничество и уход учеников из школы. По статистике, каждый третий школьник в стране оставался на второй год, но в большинстве случаев эта мера оказывалась бесполезной. Чтобы как-то исправить ситуацию, администрация часто переводит учащегося в следующий класс даже при наличии неудовлетворительных отметок или закрывает глаза на его неуспеваемость, но в обоих случаях учебные достижения школьника остаются крайне низкими.

Кроме того, согласно официальным данным, только около 65% молодых испанцев имеют полное среднее образование. Многие учащиеся бросают обязательную школу из-за неуспеваемости или отсутствия мотивации к учёбе. После PISA СМИ и педагоги рассказывали о катастрофически низком уровне знаний выпускников школ (чтение по слогам, незнание умножения, неумение выражать свои мысли, отсутствие элементарных представлений по отечественной истории и географии). Отчасти этому способствовала сама школьная система[64].

Выводы PISA красноречиво указывали на необходимость срочных и качественных преобразований в испанской школьной системе. Этого же требовал и принцип европеизации образования, провозглашённый после присоединения страны к Болонскому процессу, ведь часть задач по интеграции Испании в общеевропейское образовательное пространство касалась уровня средней школы. Правительство принимало отдельные меры в этом и других направлениях развития школы, однако назвать их реформой было бы неправильно, поскольку никаких принципиальных изменений не происходило [320].

[64] Оставлять ученика на второй год можно только раз за весь образовательный период, т.е. в дальнейшем его перевод в следующий класс неизбежен. При отсутствии стимула необходимость прикладывать усилия отпадает. Ситуация вызывает тревогу педагогов и экономистов: без базовых знаний молодежь остаётся и без профессионального образования, усугубляя экономическое отставание Испании от партнеров по ЕС.

В дальнейшем это развитие осложнил финансовый кризис. Когда в 2011 г. на смену социалистам пришли консерваторы, им предстояло управлять государством, разъедаемым такими проблемами, как спад экономики, дефицит бюджета, внешние долги, растущая безработица, общественные протесты. Одним из путей выхода из кризиса правительство видело жёсткую экономию в социальной сфере. В тот же год министр образования Игнасио Верт объявил о новом реформировании, призванном исправить катастрофическую ситуацию в испанском образовании.

Реформы касались школьных программ, структуры общего образования, управления и финансирования. Затраты на их осуществления должны были стать минимальными[65]. Реформа управления образованием связана с принципом централизации управления. После краха франкистского режима в государстве сильна тенденция передачи полномочий региональным властям. Устранять возникшее при этом неравенство регионов в обеспечении образования теперь будут путём разработки единой стратегии выполнения данных полномочий, что крайне непросто сделать это в стране с сильным стремлением регионов к автономии.

*Наибольший резонанс* вызвало намерение правительства сократить бюджетные ассигнования на образование. Начало учебных занятий в 2011 г. сопровождалось акциями протеста профсоюзов учителей против увольнений и урезания расходов. По подсчётам профсоюзов, реформа грозила сокращением примерно 100 тысячам педагогов. Чтобы помочь этим людям, требовались дополнительные вложения в систему переподготовки кадров, но это не вписывалось в политику урезания бюджетных средств, и государству было выгоднее выплачивать им небольшое пособие по безработице.

Справиться с образующимся кадровым дефицитом министерство решило посредством увеличения нагрузки оставшихся педагогов и расширением классов на

[65] Так, для создания мотивации у выпускников основных школ на продолжение обучения запланирован пересмотр содержания образования и некоторая реструктуризация: в обязательной школе будут учиться на один год меньше, а полное среднее образование будет длиться на год дольше. Эффект подобной реформы подвергается сомнению уже сегодня. Получив обязательное образование в 15 лет, подростки ещё не будут иметь права на трудовую деятельность, а на их профессиональную подготовку нужны дополнительные инвестиции (их ожидают от Еврокомиссии и испанских предприятий).

20% учеников. Педагогическое сообщество неоднократно указывало, что в таких условиях качество подготовки испанских школьников будет только падать, поскольку реформа противоречит требованиям индивидуализации обучения, а у учителя останется меньше времени на подготовку к занятиям.

И тем не менее, в 2012 г. реформа была одобрена правительством. Это вызвало *акции протеста по всей стране*. Например, в Валенсии на несанкционированную демонстрацию вышли ученики одной из школ, к ним присоединились родители. В результате столкновений с полицией были раненые и задержанные. Социальные сети быстро разнесли подробности акции, и вскоре аналогичные демонстрации прокатились по другим крупным городам Испании. Со своей стороны против реформ продолжали бороться профсоюзы, организуя крупные забастовки учителей, преподавателей вузов и работников дошкольных учреждений. Примечательно, что прежде забастовки с участием педагогов были в стране большой редкостью. Протесты создавали трудности властям, однако премьер-министр Испании неоднократно заявлял, что в осуществлении антикризисной программы правительство настроено решительно и непопулярные среди населения меры будут предприняты в любом случае.

Как и в случае с Италией, текущие реформы в испанской школе оставляют большие сомнения в своей эффективности. Впрочем, если исходить из того, что их *главной задачей являлось урезание бюджета*, то здесь правительство получило желаемый результат. Что касается центральных проблем школьной системы, определяющих качество национального образования, то власти намерены решать их в будущем. Очевидно, что текущие заявления о качестве подготовки и равенстве образовательных шансов сейчас носят декларативный характер и что подобные реформы будут проводиться уже при другом кабинете министров. В целом данный период реформирования отличается консервативной направленностью (как и политические взгляды правительства), и ориентацией на экономические нужды переживающего тяжёлый финансовый кризис государства.

**Финляндия.** В последние 8-10 лет обновление образования в Финляндии активнее всего протекает в сфере профессиональной подготовки, например, ведутся реформы высшего образования. Изменения в финской школьной системе 2000-х гг. проходили так спокойно и незаметно, что, если бы не его характерные признаки, вряд ли бы соответствовали определению реформирования. Они весьма отличались от радикальных преобразований 70-90-х, но по-прежнему протекали *в условиях общественно-политического единодушия, соответствовали актуальным потребностям государства и общества и являли собой продолжение осуществлявшейся в предыдущем веке школьной политики*.

Вот уже не первое десятилетие реформы финской школы направлены на укрепление управления образованием на муниципальном уровне. Перераспределение ответственности между центром и регионами ведёт к обеспечению качественного образования всем учащимся, поэтому, к примеру, в рамках децентрализации управления была упразднена служба национального контроля за работой школ, и о качестве своей деятельности школы узнают через эвалюацию. В этом самостоятельном изучении и анализе внутришкольных процессов могут исследоваться содержание образования, успеваемость учащихся, их поддержка, квалификация педагогов, ресурсы и управление школой и т.д. Эвалюация помогает лучше видеть преимущества и недостатки педагогического процесса и эффективнее добиваться улучшения результатов образования [405]. Одновременно были отменены и национальные тестирования в основной школе. В стране уже давно и оправданно сложилась крепкая традиция доверия профессионализму учителей, поэтому представляется естественным, что педагогам и школам предоставлены большие свободы в вопросах реализации установленных государством целей общего образования.

В результате реформы управления образованием последнего десятилетия был осуществлён переход от единых учебных планов к школьным планам, от финансирования по общим нормам расходов к финансированию школ по результатам их деятельности, от внешнего инспектирования к самооцениванию и

внутреннему контролю. Реформирование включало также разработку нового содержания образования, к чему были привлечены группы специалистов в различных сферах: преподаватели вузов и учреждений дополнительного педагогического образования, исследователи, издатели, экономисты, менеджеры и т.д. В результате появился проект нового содержания, который был представлен на обсуждение самим школам. После внесения первых правок часть школ составила экспериментальную базу по его апробации. В обновлённом содержании были пересмотрены задачи школы и учебная нагрузка, появились новые дисциплины.

Правительством определены основные стратегические области развития образования для настоящего времени[66]. Эти приоритеты нашли отражение в разработанном Министерством Плане развития образования и научных исследований на 2011-2016 гг., основном документе, регулирующем образовательную политику и усовершенствование образования в Финляндии. Он продолжает реализовывать принципы, заявленные в аналогичном документе для предыдущего пятилетия. В Плане обозначены центральные задачи развития образования[67]. Финляндия решает их уже на протяжении десятилетий и они представляют собой не проблемы образовательной системы, а сферы дальнейшего развития общества, и потому требуют постоянного внимания государства.

С первых лет проведения PISA Финляндия признаётся одним из мировых лидеров качества общего образования. Успешность построенной ею системы освободила государство от необходимости переживать о нынешнем состоянии школы. Профилактика проблем и своевременные изменения, отлаживающие работу национальной школы, обеспечивают её дальнейшую эффективность, однако, очевидно, что определённые трудности есть и в этой стране[68].

---

[66] К их числу относятся обеспечение образовательного и культурного равенства граждан, содействие интеллектуальному росту нации, расширение образовательных возможностей, поддержка образовательной, культурной и экономической конкурентоспособности финского общества.

[67] Среди них к школьному делу относятся: обеспечение равных образовательных возможностей для жителей всех регионов, гарантирование высокого качества школьной подготовки, развитие педагогического образования и повышение квалификации учителей.

[68] Так, заботу министерства в настоящее время вызывает факт, что самостоятельность школ в определении потребностей и интересов учеников и их родителей всё ещё недостаточна (и новый национальный учебный план 2004

**Франция.** Несмотря на предыдущие реформы, уже к концу 90-х гг. во Франции ощущалось *недовольство общества и правительства состоянием национального образования*. Его обвиняли в консерватизме, оторванности от жизни, элитаризме, несоответствии социальным и глобальным переменам. Такое положение дел побудило правительство к новому реформированию образования. Для этого было принято беспрецедентное для Франции решение о необходимости *центральной организации публичного обсуждения образовательных проблем*. Идею подсказывали практика отдельных государств, где сильны традиции референдумов, соцопросов и других мер народного волеизъявления, а также опыт предвыборных кампаний в самой Франции, где очень популярны политические дебаты.

Национальные дебаты о школе стали инновацией во французской образовательной политике. Теоретически они позволяли участвовать в подготовке реформирования школы всем желающим, поскольку итоги обсуждения должны были послужить основой для разработки нового Закона об образовании и стратегии развития школы на следующие 15 лет. Дебаты были запущены в 2003 г. и длились один год. Заметим, что Министерство образования, выступившее с данной инициативой, предлагало различные возможности включения жителей страны с обсуждение проблем отечественной школы. Оно выпустило небольшие проспекты с информацией о системе общего образования и её центральных дефицитах и распространило эту литературу по школам, органам управления образования и т.д. Затем в школах по всей стране начались собрания, куда приглашались ученики, их родители, учителя, администрация и все желающие, чтобы обсудить проблемы. Внимание к дебатам подогревали СМИ, следившие за их ходом и предлагавшие место для высказываний заинтересованным лицам. Чтобы охватить мнение групп населения, наименее активных в обсуждении школьных вопросов, например,

---

г. снизил роль школ в планировании содержания образования). Кроме того, выяснилось, что из-за увеличения автономии в вопросах организации образования, предоставленной школам и муниципальным властям в 90-х гг., увеличились различия между успешностью отдельных образовательных учреждений [413]. Правительство также озабочено вопросом изыскания дополнительных средств в бюджете на образовательную сферу, как того требует современный этап социального и экономического развития; между тем, это довольно проблематично в условиях глобального экономического кризиса [433].

родителей из малообеспеченных семей и социально пассивных учеников, проводились социологические опросы. Позже в Интернете был создан сайт, где французы также могли высказываться на волнующие их темы о будущем школы.

За год дебатами было охвачено свыше 1 млн. граждан, 46% из которых представляли профессиональные педагоги. Охват тем, поднятых общественностью, был очень большим: равенство возможностей, борьба с насилием в школах, цели и задачи образовательной системы, школьные предметы, конфессиональное образование, мотивация к учёбе, роль семьи в воспитании детей, использование компьютерных технологий и многое другое. При этом в обсуждении любой из них население делилось на два лагеря: педагоги, учащиеся, родители, с одной стороны, администрация учебных заведений и чиновники от образования – с другой. Каждый лагерь отстаивал свои, во многом отличающиеся интересы.

По итогам национальных дебатов был составлен доклад об основных проблемах образования и возможностях их преодоления, который был положен в основу «Закона об образовании и будущем школы», принятого в 2005 г.[69]

В 2007 г. правительство правых проиграло выборы, и к власти пришли консерваторы во главе с Николя Саркози. Новый президент и кабинет министров занялись проведением в жизнь новых реформ. Ряд изменений был запланирован и в образовательной сфере. Пользуясь опытом предшественников, консерваторы также объявили национальные дебаты по вопросам организации образования, однако их эффект был гораздо хуже. С одной стороны, дебаты привлекли большое внимание среди учащихся (прежде всего, студентов) и педагогов, но с другой, заинтересованность правительства в откровенном и массовом волеизъявлении народа на эту тему была заметно ниже, чем у правых, поэтому настоящего всестороннего диалога между властью и обществом не получалось.

[69] Акцент в развитии образования в нём делался на усилении изучения иностранных языков, реформе педагогического образования, на борьбе за успешное окончание школы всеми учащимися. В рамках последнего направления были разработаны индивидуальные программы обучения для отстающих, в некоторых школах введена штатная единица ассистента учителя, оказывалась финансовая поддержка способным учащимся из малообеспеченных семей, а ученикам с ограниченными возможностями предлагалось обучение массовой школы.

Исходя из анализа реформирования социальной сферы правительством Саркази, можно заключить, что оно старалось *подготавливать реформы (в том числе, и образовательные) в сжатые сроки*. Это превращало дебаты в формальность, поскольку времени на серьёзное обсуждение проблем всеми заинтересованными сторонами не оставалось. Другой причиной, по которой дебаты потерпели неудачу, по нашему мнению, была изначальная *установка правительства на максимальную экономию*. В условиях урезания расходов реформы заведомо должны были регулироваться интересами экономики (неслучайно власти стремились к маркетизации образования). Проводить их планировалось также очень быстро.

Поспешность и жёсткая экономия, характеризовавшие реформирование, изначально не сулили успешность этому процессу. Но недовольство общества вызывали не его условия, а содержание заявленных изменений. Новый министр образования Ксавье Дарко начал борьбу за экономию средств, и за 2007-2010 гг. более 66 тысяч учителей лишились своих рабочих мест [464]. В школах сокращались учебные часы. Институты подготовки и повышения квалификации учителей со временем планировалось ликвидировать, а стажировки для будущих учителей предполагалось сделать неоплачиваемыми.

Но наибольшие изменения затрагивали высшее образование, урезая автономию вузов и права студентов. Между тем, Франция славится отлаженной системой студенческих и ученических профсоюзов. Студенческий профсоюз давно стал мощной политической силой, с которой считались не только ректоры, но и президенты. Известный пример его влияния – события мая 1968 г., когда президенту де Голлю пришлось подать в отставку после национальной стачки, приведшей к экономическому кризису, начавшейся с массовых студенческих протестов.

С 2008 г. выступления студентов усилились, к ним всё чаще присоединялись педагоги и школьники. Для молодёжи в этом протестном движении заключалась едва ли не единственная возможность бороться за своё будущее, ведь уровень безработицы среди молодёжи во Франции – один из самых высоких в Европе (около

23%). Через пять лет после окончания вуза 20% граждан этой страны не имеют стабильного места работы [438]. Эта проблема обострилась в условиях всемирного экономического кризиса. Опасения за своё будущее вели студентов и старшеклассников на митинги и демонстрации. После того, как протесты несколько раз закончились столкновениями с полицией, во избежание национальных массовых беспорядков правительство приняло решение об отсрочке реформ на год.

Впрочем, ситуацию это не спасало. В 2009 г. проводились забастовки учебных и научных учреждений. По всей стране прошли манифестации против поспешных реформ общего и профессионального образования. Недовольные университеты проводили *акции протеста* на улицах городов, в своих лекционных залах и в СМИ.

В 2012 г. Елисейский дворец принял нового президента, чья предвыборная кампания во многом основывалась на несогласии с социальной политикой Н. Саркази и обещаниях провести свои «справедливые» реформы. Назначенный Ф. Олландом министр образования начал работу по подготовке очередных школьных реформ, напротив, обещая увеличить число рабочих мест в этой сфере. В 2013 г. был издан закон о реформе образования, в соответствии с которым к 2015 г. школа вновь была подвергнута реструктуризации и обновлению содержания подготовки.

Инновационными мерами в пакете изменений стали переход на пятидневную неделю (с 4 дней), введение предметов «Светская мораль» и «Гендерная теория». Каждая из них получила широкий общественный резонанс. К примеру, последний предмет призван решать задачу препятствовать разделению детей по половому признаку и не мешать их сексуальному самоопределению, официально поставленную Министерством образования с приходом президента Олланда. Но меры соответствующей учебно-воспитательной работы[70] настроили против предмета многих родителей. Пока он находится в статусе экспериментального и введён не во всех школах, но в регионах, где программа уже действует, в качестве акции протеста раз в месяц родители массово не пускают детей в школы и выходят

[70] Информация об однополых браках, контрацепции, сексуальности и т.д. в специально подготовленных учебниках для начальной школы, рекомендация заменять слова «мальчик» и «девочка» на нейтральные словами типа «дети», демонтаж мужских туалетов в некоторых школах и прочие абсурдные проявления гендерной терпимости.

на митинги. Учитывая тенденцию узаконивания прав сексуальных меньшинств в современной Франции, вряд ли родителям удастся отстоять свои ценности при нынешнем правительстве, однако их мощный протест, неожиданный для властей, несколько затормозил легализацию соответствующего законопроекта.

**Швейцария**[71]**.** К концу 90-х гг. школьные реформы в большинстве кантонов касались темы качества и структуры школьного образования, но к началу тысячелетия главным смысловым акцентом изменений стало повышение качества образования. При этом, на первый взгляд, ситуация в Швейцарии выглядела весьма благополучно, и причин для беспокойства не было. Уже с первых этапов PISA она устойчиво входила в группу стран со средними показателями. В дальнейшем позиции её постоянно улучшались, и в 2009 г. по чтению она имела уже 14-й результат из 65 участников, по математике – 8-й, в естественнонаучной грамотности – 15-й. Постепенно улучшая свои показатели, она вошла в число лидеров PISA.

Тем не менее, в 2001 г. внимание к теме образования среди властей и населения резко возросло. Можно объяснить его экономическими потребностями, политическими интересами, нуждами отдельных социальных групп населения и т.д. Свою роль сыграл и национальный менталитет. Проанализировав этнопсихологические характеристики швейцарцев [18; 150 и др.], мы пришли к выводу, что *беспокойство граждан за состояние образования отчасти обусловлено их национальным характером*. Во-первых, для швейцарцев очень важно впечатление, производимое на другие страны, поэтому, обнаружив более успешные в PISA государства, они получили дополнительный повод для переживания. Во-вторых, они очень обстоятельны и выполнять любую работу стараются на совесть. На фоне чрезмерной ответственности у нации развилась массовая предрасположенность к чувству беспокойства, которое распространяется на все сферы жизни. В-третьих, они довольно критичны и пессимистичны, предпочитая готовиться к худшему, что вызывает недовольство состоянием дел даже в

[71] Более подробно современное развитие швейцарской школы представлено автором в издании «Данилова Л.Н. Развитие школы в германоязычных странах. Новейшая история. – Ярославль, 2013.»

благополучные периоды и обязывает постоянно стремиться к совершенству. Этот же пессимизм научил швейцарцев осторожности и вниманию к мелочам, осмотрительности и основательности [18].

Широкомасштабный интерес к проблемам национального образования привёл к новому этапу усовершенствования школы. Благодаря некоторым изменениям в Конституции реформирование затрагивало уже все земли. Речь идёт о принципе кооперативного федерализма, т.е. об усилении сотрудничества между центром и регионами в различных сферах общественной жизни, в том числе, и в образовании. В конце 2006 г. в Швейцарии проводился *всенародный референдум*, где граждане высказались за этот принцип, который заметно усиливал полномочия центра. Теперь, если кантоны не договариваются по каким-либо вопросам друг с другом или с центром, их урегулирование просто переходит к государственным властям.

В условиях децентрализации в стране по-прежнему не было единой концепции реформирования или некой общей для всех кантонов линии преобразований. Ориентиром служат предложения Конференции министров образования, имеющие рекомендательный характер. Основу усовершенствования общего образования составляют *принципы открытости и общественной ответственности за результат* развития образования. Сегодня работа ведётся в следующих ключевых направлениях: 1) создание системы образовательного мониторинга; 2) гармонизация обязательной школы, предполагающая введение образовательных стандартов; 3) развитие языковых компетенций учащихся; 4) расширение образовательных возможностей; 5) оптимизация подготовки учителей и расширение их перспектив в профессии.

Центральным направлением стала гармонизация обязательной школы. Этот крупнейший национальный образовательный проект (HarmoS), которым так или иначе заинтересовался каждый кантон, представляет собой межрегиональное соглашение. Он нацелен на унификацию региональных школьных систем, поскольку кантоны обязываются гарантировать и развивать качество и прозрачность своих школьных систем благодаря использованию общих инструментов управления.

Проект предусматривает построение базовой образовательной ступени, унификацию учебных планов и средств обучения по языковым регионам (т.е. отдельно для германской, французской и итальянской Швейцарии), усиление индивидуализации обучения, построение национальной системы отслеживания качества школьного образования, стандартизацию общего образования [381][72].

Характеризуя текущие реформы в Швейцарии, можно заметить такие значимые особенности, как *общественное понимание важности реформ* (только в 1 кантоне жители не поддержали планируемых перемен), их государственная *поддержка, ориентация на потребности общества в ближайшем будущем*. Благодаря культурному суверенитету, реформы по-разному воспринимаются в регионах: не случайно *говорят не о национальной реформе, а о реформах школы в швейцарских кантонах*. Планирование и организация изменений отличаются в соответствии со спецификой регионов, благодаря чему в масштабе страны реформа демонстрирует способность к саморегулированию и коррективам. Её центральными проектами стали неизвестные здешней школе прежде инновации (стандартизация и гармонизация образования), которые направлены на повышение и без того довольно высокого качества образования.

**Швеция.** Как следует из предыдущего параграфа, шведские школьные реформы второй половины XX в. считались весьма успешными. Прежде Швеция представляла собой образец реформирования образования для многих стран. Её примеру когда-то успешно последовала Финляндия и ещё недавно собиралась следовать Англия, но неожиданно отказалась от этого намерения: в последние 6-7 лет в центр внимания зарубежных экспертов попало качество шведского

[72] Вопрос о единых образовательных стандартах – ключевое звено HarmoS. Нет сомнений, что это широкомасштабный и очень серьёзный проект по усовершенствованию национального образования, меняющий не только структуру или систему управления образованием, но и саму философию швейцарского образования. Отныне кантоны не столь суверенны в организации школы и должны больше придерживаться национальных требований, а это значит, что образовательные результаты будут доступны для изучения и сопоставления в национальном контексте, чего и не хватало государству прежде. HarmoS сделает образовательную систему, ее достоинства и недостатки, более прозрачными, а введение единого государственного стандарта и национальных экзаменов оптимизирует контроль за образовательными достижениями и будет содействовать повышению качества школьной подготовки.

образования, демонстрировавшее явную тенденцию к снижению. Свидетельством тому служили результаты участия здешних школьников в мониторинге PISA.

Международные и национальные сравнительные исследования образовательных достижений давно практикуются в шведской системе, и в конце 90-х – начале 2000-х гг. их показатели не вызывали тревоги. По результатам PISA 2000 и 2003 гг. Швеция входила в число лидеров школьного образования, хотя данные первого этапа были несколько лучше, чем в 2003 г. Образовательная система активно изучалась компаративистами. Будучи вместе с Финляндией представителем успешной скандинавской модели, Швеция открыла двери для многочисленных «образовательных туристов», делясь опытом организации школьного дела. В обществе данные PISA восприняли спокойно, даже несколько безразлично [428; 447]. Эйфории по повод успеха в прессе не наблюдалось, но внимание шведов занимали причины отставания от соседней Финляндии.

В 2006 г. очередная волна мониторинга выявила снижение позиций шведских школьников во всех проверявшихся областях, особенно в математике и естествознании, в которых страна перешла из лидеров в группу стран со средними результатами, а PISA-2009 уже не оставляла сомнений в том, что качество подготовки в шведских школах неуклонно ухудшается (в области математической и читательской грамотности страна показывала посредственные результаты, в естественнонаучной грамотности попала в группу отстающих). Последующие исследования также были неутешительными. Поэтому в течение последних лет образовательная система стала предметом активного обсуждения шведов.

При анализе ситуации многие педагоги и обозреватели видели основную причину неудач в слабой дисциплине в школах. На наш взгляд, эта проблема гораздо глубже и является следствием образовательной политики прошлых десятилетий. Дело в том, что в 70-х гг., как и ряд других стран, в попытке построить демократическую образовательную систему Швеция обратилась к прогрессивной педагогике (Д. Дьюи), к теориям свободного воспитания и педоцентризма. В школе постепенно сложилась оригинальная система обучения и воспитания, основанная на

многочисленных запретах для педагогов и свободах учеников[73]. Цель образования в Швеции – это воспитание полноправных граждан свободного общества, поэтому о своих правах дети знают с детства. Для обеспечения большего равенства юных граждан гимназия получила статус обязательной школы, приёмные экзамены были отменены, а для перехода достаточно было аттестации по трём основным дисциплинам. Выпускные экзамены в гимназии также упразднили, и число её выпускников превышало 97% [389]. Разумеется, это требовало изменений и в системе высшего образования, куда отправлялась часть гимназистов, поэтому в университетах вступительные экзамены заменило тестирование, оценивая пригодность абитуриента к обучению в вузе.

Все это постепенно снижало качество обучения в школе и статус педагогической профессии. То, чем сравнитологи восхищались в начале 2000-х гг. – свобода и демократичность шведской школы, – вело, как выяснилось, к её деградации. В связи с этим могут возникнуть вопросы: как в таком случае эта школьная система демонстрировала довольно высокую успешность на рубеже веков? как её реформы могли считаться успешными, если они привели к подобным результатам? Что касается первого вопроса, то большую роль здесь сыграл фактор времени: ситуация середины 2000-х – это в основном последствие реформ 90-х гг., когда в погоне за социальными гарантиями для учащихся правительство пренебрегло образовательными традициями, законами организации школы и здравым смыслом. Это однако не мешает считать успешными школьные реформы 60-80-х гг., поскольку их эффективность определяется не столько качеством образования, сколько качеством изменений и соответствием их итогов запланированным целям (об этом подробно будет сказано в четвёртой главе нашего исследования).

[73] Например, учитель не должен требовать от учащегося соблюдения дисциплины, выполнения домашних и классных заданий, посещения школы, поскольку своими принуждениями он подавляет его индивидуальность. По этой же причине и с целью достижения всеобщего равенства в образовании шведская школа отказалась от оценивания (оценки выставлялись только с 8 класса по системе «зачёт с отличием – зачёт – незачёт»).

В борьбе за улучшение качества образования Швеция начала вносить изменения в школу. Ещё до разочарований PISA социал-демократы, политика которых привела к сложившейся ситуации, инициировали общественное обсуждение необходимости реформирования школьного дела. Начать его было суждено уже другому правительству. В 2006 г. социал-демократы проиграли выборы, и к власти пришла коалиция их оппонентов. Даже в условиях финансового кризиса правительство сделало ставку на образование, собираясь с его помощью укрепить положение государства и свои позиции в будущем.

К главным реформам правительство активно приступило уже в конце десятилетия. Важно, что при этом были использованы предложения, сделанные в ходе *предварительной общенациональной дискуссии*. Несколько лет министерство разрабатывало проект нового закона об образовании, летом 2010 г. он был принят парламентом, а в следующем году вступил в силу. Предыдущий закон был утверждён более 20 лет назад и, безусловно, нуждался в пересмотре. Важно, что новый документ повышал требования к подготовке учеников и самих педагогов, а потому качество образования становилось лейтмотивом реформ.

С 2011 г. школы стали работать по новым образовательным стандартам, где сделан акцент на точных и гуманитарных науках. В школу вернулись общенациональные тесты, ученики обязаны сдавать их после 3, 6 и 9 классов по основным дисциплинам. Возобновилось проведение выпускных экзаменов в гимназиях, а поступление в вуз теперь возможно только после сдачи вступительных испытаний и с учётом успеваемости в школьном аттестате. В случаях нарушения дисциплины ученик теперь может быть удалён из класса, отстранён от занятий и даже в принудительном порядке переведён в другую школу; при неуспеваемости возможно оставлять учащихся на второй год. В 2015 г. должны быть введены оценки за поведение, которые станут ещё одним инструментом управления дисциплиной для учителя. Ожидается, что эти меры улучшат условия обучения в классе и вместе с другими реформами приведут к повышению качества школьной подготовки. Ещё одно нововведение – обязательные домашние задания и помощь

учителя в их выполнении, если у детей возникают трудности. Но наибольшие споры привлекла система оценивания: зачётную модель сменила шестибуквенная шкала отметок, используемая с 6 класса, от чего Швеция ушла много десятилетий назад.

Важным направлением реформирования стало повышение квалификации педагогов. Применявшиеся шведами методики обучения были признаны мало эффективными, и требовалось найти новые подходы, когда учитель уже преподаёт в индивидуальном порядке всему классу и не предоставляет полной свободы действий в освоении материала, а работает в более традиционной форме с объяснениями, закреплением, повторением, контролем и другими элементами учебного процесса. С 2013 г. введена обязательная аттестация для учителей. Активное расширение профессиональных компетенций поощряется материально.

По сути, планы нового министра образования – это *контрреформа*, призванная прекратить действие многих образовательных изменений 80-90-х. При этом интересно, что при подготовке школьных реформ наблюдался *политический консенсус*: даже оппозиционная социал-демократическая партия обычно голосовала за предлагаемые реформаторами меры.

Для анализа протекания реформ и прогнозирования их результатов министерством образования в 2012 г. была создана специальная комиссия. Она должна ответить на вопросы типа «Когда реформирование даст свои результаты?», «Что для этого необходимо?» и «Как определить его успешность?». С одной стороны, это свидетельствует о некой хитрости правительства: оно хочет знать еще до выборов 2014 г., когда лучше подводить итоги реформы, учитывая, что во время следующей предвыборной кампании школьный вопрос будет одним из центральных [31]. С другой стороны, это говорит о научном подходе к реформированию; государство озабочено тем, чтобы результаты реформ соответствовали намеченным целям. Впрочем, очевидно, что более объективной в своих выводах могла бы быть независимая внешняя экспертная комиссия. Реформы ещё не закончены. В 2014 г. после победы на выборах социал-демократической партии в Швеции сменился министр образования, но изменения продолжаются. Самым дискуссионным остаётся

вопрос об оценивании: с 2015/2016 учебного года планируется оценивать учащихся уже с четвёртом классе, а некоторые партии предлагают использовать отметки во всех классах, начиная с первого.

Изложенное ясно свидетельствует о том, что реформирование школы проходило в XXI веке во всех государствах, вошедших в выборку нашего исследования. Выделение общего и частного этих процессов станет задачей параграфа 2.3., где будет представлен анализ исторического и современного опыта реформирования общего образования в Западной Европе.

## 2.3. Анализ реформирования общего образования в Западной Европе (середина XX - начало XXI века)

К концу XIX в. мир охватили динамичные изменения в сфере науки и техники, экономических и политических отношений, в социальной и культурной областях. Эти трансформации меняли и школу, а кардинальные социально-политические перемены особенно ускоряли её развитие, меняли содержание и цели образования. Школьные реформы стали универсальной характеристикой XX в., но лишь второй его половины (что и позволило начать исследование именно с послевоенного времени, а не с более раннего периода).

Последствия тех перемен прослеживаются сегодня в образовательных системах всех стран, поскольку в своём нынешнем виде системы образования большинства европейских государств сформировались как раз в 50-х гг. Окончание войны стало переломным моментом для развития школьного дела: восстановление педагогического процесса часто протекало параллельно с перестройкой всей системы. Мы сознательно прибегали только к краткому рассмотрению истории школы в 1945-1949 гг., чтобы показать специфичные социокультурные условия отдельных стран сразу после войны и указать на схожие проблемы организации образования. В этом смысле гораздо больший интерес для нас имеют 50-е гг., когда основные материальные и кадровые трудности в школе были уже сняты.

Представленная в предыдущих параграфах характеристика позволяет предложить **периодизацию развития школы в западноевропейских странах** на протяжении последних семи десятилетий. Исходя из темы исследования, следовало бы составить периодизацию реформ, а не развития западной школы, однако развитие включает в себя реформирование.

Прежде всего, определимся с ***критериями такой периодизации***. В данном случае под ними понимаются некие факторы, обуславливающие общее и главное в содержании развития школьного образования в Западной Европе на каком-то отрезке его истории. Поскольку школа существует не изолированно, а является элементом образовательной системы общественных и государственных отношений, то, естественно, её развитие в наибольшей степени зависит от изменений в этих более крупных системах. К примеру, образование всегда будет отличаться в обществах с разным уровнем развития и видом экономических отношений, разной идеологией, политическим режимом, стратегическими целями государств и т.д. Внешняя зависимость подтверждается и государственным управлением как ключевым признаком реформирования. Следовательно, внешние, социально-политические и социально-экономические факторы выступают главными в развитии школы. Тем не менее, развитие общего образования отчасти обусловлено также внутренним фактором – собственными потребностями, интересами, логикой, проблемами школы и другими особенностями. Важно, что действуют все указанные критерии в совокупности и что они не единственные. В результате изучения этого влияния можно говорить о существовании со второй половины XX в. четырёх последовательных периодов в истории общего образования, качественно отличающихся друг от друга на основе состояния развития общества в эти периоды.

*Первый* из них (50-е гг.) связан с окончанием войны. Строго говоря, он начинается с весны 1945 г., а по мнению ряда авторов [236], даже с 1944 г., когда в Великобритании был принят так называемый Акт Батлера – положение нового закона об образовании, ставшее впоследствии своеобразной моделью для других государств. В этот период страны возобновляли педагогический процесс или

выстраивали принципиально иные образовательные системы, в обоих случаях сталкиваясь с проблемами послевоенного времени. Только в государствах, соблюдавших во время войны нейтралитет, состояние школы было относительно стабильным, но социоэкономические перемены, охватившие всю Европу, требовали изменения образования и здесь.

Особенностью организации образования становилось его расширение: правительства занялись вопросом ликвидации неграмотности и предоставления возможности учиться прежде ущемлявшимся категориям населения. В 50-х гг. появилась надежда на изменение личной и общественной жизни граждан через образование. Теоретически теперь родители могли рассчитывать, что их ребёнок перейдёт в более высокий социальный страт и будет более успешным, чем они, поскольку школьное образование стало обязательным. Особое значение это имело для девочек, национальных меньшинств и сельских жителей.

*Второй период* охватывал 60-е – середину 70-х гг. и определялся в основном бурным экономическим и демографическим ростом. Школа в это время уже не испытывала базовых дефицитов предыдущего десятилетия, организация общего образования благодаря реформам была налажена по-новому и отличалась от довоенной. От школы ожидалось, что она, предоставляя образование всем слоям населения и поставляя «кадры» в систему профессионального образования, будет важным субъектом экономического развития. Наблюдалась тенденция расширения образования, в том числе благодаря экономическому подъёму и научно-технической революции. Примерами для подражания всей Европе служили американская социальная политика и образовательная политика государств всеобщего благосостояния (в основном Швеции), поэтому в центре образовательных дискуссий стояли вопросы равенства возможностей для детей из семей разного достатка и разных способностей.

Одним из внешних условий, определившим подобное развитие образования [127], в этот период стало начало перехода ведущих западноевропейских государств к постиндустриальному уровню общественного развития. Центральными

характеристиками постиндустриальных обществ является использование наукоёмких технологий, превращение знаний в основной ресурс производства и самосовершенствование человека в течение всей его жизни. В 60-х основные проблемы в экономической и социальной сфере, вызванные войной, были устранены. Граждане развитых западноевропейских государств были обеспечены продуктами, товарами потребления и жильём, возник спрос на различные услуги, прежде всего, информационные. В результате научно-технической революции наука стала главным фактором производства и общественного развития. Облегчение жизни человека увеличивало его свободное время, что открыло новые возможности для самореализации, в том числе, через образование. Одновременно образование стало потребностью человека, поскольку только оно могло снабдить его информацией, необходимой для достойной жизни в новом обществе [326].

Очевидно, что развитие школьного дела соответствует социальным и политическим изменениям в государстве; чем более значимы эти изменения, тем большее влияние они оказывают на образовательную сферу. Данный факт и опора на цивилизационный подход в исследовании требуют считать переход к постиндустриальному обществу важным фактором развития европейской школы в XX в.: без реформирования различных социальных институтов, включая школу, он был бы невозможен.

Значимость образования для будущего каждого отдельного государства в новых условиях красноречиво доказывал всемирный кризис образования. В 1964 г. в Германии вышла книга немецкого эксперта Г. Пихта, предсказывавшего стране экономический кризис, если сложившаяся к тому времени образовательная ситуация не будет меняться. Громкое и публичное обнародование кризисных явлений в образовании началось и в других западных странах, и в конце 60-х на крупной международной конференции в США они были диагностированы как всемирный кризис образования. Анализируя его сущность, американский аналитик Ф. Кумбс уже тогда подчёркивал всеобщий характер кризиса: проблемные явления были свойственны не только Западу, но также Восточной Европе, Азии, Латинской

Америке и другим континентам, хотя признавалось это не везде. Источник кризиса он усматривал в обострении противоречия между достижениями человеческой культуры и состоянием образовательных систем: школа с её содержанием, методами и формами работы не успевала за развитием цивилизации. В своём системном анализе этих процессов основными причинами кризиса Ф. Кумбс назвал: увеличение числа учащихся, недостаток средств, консервативный характер образовательной системы и безразличие со стороны общества к проблемам образования [156]. В книге с громким названием «Кризис образования в современном мире» он доказывал, что мир не может охватить общим образованием всех детей из-за опережения роста населения темпов расширения образования.

С другой стороны в работе «Шок будущего» (1970 г.) взглянул на кризис американский социолог Э. Тоффлер, считая содержание современного ему образования и всю организацию школы анахронизмом[74]. В постиндустриальном обществе уклад жизни меняется чаще смены поколений, и знания, приобретаемые в школе, устаревают очень быстро, поэтому человек должен быть готов и уметь учиться самостоятельно всю дельнейшую жизнь [257]. Двумя годами позже в докладе Международной комиссии по развитию образования это требование было определено как принцип образования на протяжении всей жизни, объявленный базовым для постиндустриального общества [404].

Борьба с образовательным кризисом в теории привела к поиску новой образовательной парадигмы, а на практике – к многочисленным школьным экспериментам и инновациям; сам период стал временем педагогического оптимизма. Это было время глобальных реформ. Однако, хотя каждая образовательная реформа последних десятилетий так или иначе была направлена на решение проблем, поднятых экономистами и педагогами ещё в 60-х, считается, что кризис не преодолён и сегодня.

[74] Невнимание к индивидуальности, жёсткие правила, авторитарный стиль обучения и воспитания и другие признаки массовой школы, необходимые ей в прошлом веке, должны были уступить место содержанию, методам и формам работы, способствующей формированию самостоятельных критически мыслящих личностей, мобильных и активных, нацеленных на постоянное самосовершенствование.

Э. Хагривс и И. Гудсон выделяют оба указанных периода в качестве единого, называя его периодом оптимизма и инноваций [379], когда рост числа школьников и экономический подъём породили оптимистичные взгляды на развитие личности и общества благодаря образовательным реформам.

*Третьим периодом* развития школы в Западной Европе второй половины XX в. можно назвать середину 70-х – 90-е гг., когда многих стран коснулся экономический кризис и обострились проблемы перехода к постиндустриальному обществу и нестабильности модели всеобщего благосостояния.

В 80-х рецессия в экономике протекала на фоне стремления общества к стабильности, что вызвало упрощение управления образованием и ужесточение контроля за качеством. Прямая ориентация на нужды экономики в 90-х гг. привела к маркетизации образования. В отношении школы маркетизация означает внедрение принципов и механизмов рыночной экономики в образование, следовательно, и эффективность школы измеряется тоже экономическими категориями (через обеспечение рентабельности, минимизацию затрат и увеличение доходов, внедрение в образовательные системы таких инструментов рыночной экономики, как реклама, маркетинг, менеджмент и др.) [135].

Проблема повышения качества образования для удовлетворения потребностей новой экономики актуализировала вопрос подбора содержания образования и создания национальных общеобразовательных стандартов. Этот процесс сопровождался усилением автономии школ, от которых ожидалось не только выполнение, но и помощь в разработке содержания образования. Одновременно возросла значимость конкурентоспособности школ и школьников и подготовки учащихся к информационной эре.

*Современный этап* в развитии западной школы длится с конца 90-х гг. до настоящего времени. Мы полагаем, что он вызван широкими глобализационными процессами в образовании. Смена тысячелетий совпала с глобальной социально-экономической трансформацией. Начало 2000-х – это расширение глобализации в образовании, когда уже все европейские страны были вовлечены в этот процесс.

Ещё в докладе ЮНЕСКО о состоянии образования в 2000 г., указывалось, что актуальность совершенствования образовательных систем объясняется огромными изменениями, вызванными глобализацией и развитием информационных и коммуникационных технологий [41].

К концу 90-х гг. Запад окончательно осознал ошибочность доктрины экономического национализма, основанной на идее о зависимости экономического процветания государства лишь от развития его собственной экономики. «Если раньше роль образования связывалась с ростом национальной экономической эффективности, теперь она определялась с точки зрения преимущества нации в терминах качества национального образования и образовательных систем, оцененных согласно международным стандартам» [278]. Важно, что проблемы улучшения качества и доступности образования носят национальный характер и не являются следствием глобализации, однако в её условиях культурные и экономические связи государств не позволяют решать их изолированно, вне сравнения с другими странами. Она объединяет культуры, а потому проблемы, наблюдающиеся в образовании, часто схожи в разных государствах. Общность проблем и требований к состоянию и качеству общеобразовательной системы придаёт сходство путям решения этих проблем и тенденциям развития образования.

Одним из проявлений глобализации стала европеизация образования. В наше время, помимо государств, мир представлен структурами наднационального порядка. В Европе важнейшей из них является Европейский Союз. Несмотря на то, что это экономическое и политическое объединение, его роль в определении национальной образовательной политики постоянно усиливается. В 2000 г. Совет Европы утвердил Лиссабонскую стратегию в области образования, призванную содействовать трансформации ЕС в самую конкурентоспособную, основанную на обществе знаний экономику. Евросоюз стремится стать самой динамичной экономической системой в мире. Средством её построения, среди прочих, стала модернизация образования. В век информации оно имеет особую значимость как критерий оценивания конкурентоспособности стран. Поэтому стандартизация и

маркетизация в образовании типичны и для современного развития школы. Школьные реформы вводят федеральные и региональные образовательные программы и стандарты, системы оценивания школ и тестирования учащихся, повышая конкуренцию образовательных учреждений и качество их деятельности.

Проявлением глобализационных процессов в школах Европы является осуществление интеграционной образовательной политики в ЕС. Ведение согласованной политики в этом вопросе определяется базовой идеей создания общего европейского пространства, в том числе и пространства образовательного. На решение этой задачи направлены действия не только национальных правительств, управленцев образования, научных учреждений и бизнес-структур, но также работа авторитетных органов (Совет Европы, ЮНЕСКО, ОЭСР, Европейский банк реконструкции и развития), призванные объединять и координировать все усилия. Мощными ресурсами в их распоряжении являются законодательство и финансирование развития образования. Соответствующие интересы ЕС отражает термин «европейское измерение в образовании», означающий стремление к гармонизации национальных образовательных систем на основе общеевропейских ценностей, традиций и интересов. Добиваться «европейского измерения» способствует межкультурное взаимодействие педагогов, учащихся и администраторов, изучение языков стран ЕС, реформы содержания образования, предполагающие гармонизацию ценностей образования и задач развития школы, компетенций учителя и учащихся и т.д.

Изменения в содержании общего образования – ключевая мера европеизации школы. В западной педагогике традиционно они обозначаются термином «куррикулум», обозначающим процесс определения содержания образования, его целей, принципов, учебного времени, необходимого для его освоения, методов, форм и средств обучения в отдельных видах школ, средств измерения уровня освоения содержания школьного образования. После войны на Западе возникло

целое соответствующее направление научного поиска (Curriculum Research)[75]. Политизирующая функция куррикулума и его социальный характер неоднократно отмечались в трудах представителей данного направления, ведь с его помощью государство осуществляет своё влияние на учащуюся молодёжь[76]. Курикулум – это инструмент передачи культурного опыта молодым поколением, организованной государством в виде содержания учебных предметов. ЕС контролирует его использование в государствах Евросоюза через требование к школам воспитывать не только граждан отдельного государства, но и граждан Европы. Молодёжь должна иметь представления о национальных и общеевропейских ценностях, об истории и языках региона, о его достижениях и проблемах, о европейской культуре в целом. Разумеется, брюссельские чиновники регулируют процесс определения общих компетенций (поликультурных, социальных, языковых, информационных и др.).

Глобализация определила схожесть содержания школьных реформ в западноевропейском регионе. Как доказано в диссертации А.А. Сбруевой, движущей силой развития глобализационных процессов в развитии образования на современном этапе выступают развитые англоязычные страны, прежде всего США и Великобритания. Образовательные реформы сегодня находятся под влиянием научных исследований учёных именно этих стран. Опыт проведения реформ активно распространяется на другие государства (прежде всего, страны с переходной экономикой и в развивающиеся регионы мира) международными организациями типа ВБ и МВФ, финансовой поддержкой которых пользуются только проекты, ориентированные на потребности рынка [311]. Это и объясняет сходство содержания направления школьных реформ в разных странах и тенденцию уменьшения ответственности государства в образовательной сфере путём перераспределения управленческих полномочий.

[75] Именно отсюда в Россию пришёл компетентностный подход к определению содержания образования.
[76] Например, Kelly A.V. Curriculum: Theory and Practice. - London: Sage Publications, 2004; Ross A. Curriculum: Construction and Critique. - London: Falmer Press, 2000; Taba, H. Curriculum development theory and practice. - New York: Harcourt Brace & World, 1962 и др.

Поднятая в 90-х, проблема повышения качества школьного образования повсеместно стала центральной темой развития европейской школы на первое десятилетие. С 2008 г. реализация этой задачи была однако нарушена всемирным финансовым кризисом, неожиданно сместившим акцент с борьбы за эффективность школы на борьбу за сокращение её расходов. В 2010 г. ситуация усугубилась долговым кризисом, охватившим еврозону. В Испании, Италии, Греции и ряде других государств через два года он стал центральной экономической проблемой. Все правительства разрабатывали антикризисные программы, многие из которых были основаны на политике жёсткой экономии. И на Западе, и в России, это напрямую затрагивало образовательные системы, поскольку требовало резкого снижения расходов (при помощи увольнений, закрытия отдельных школ, снижения учебной нагрузки и т.д.) [64].

Справедливым поэтому кажется утверждение М. Фуллана о необходимости снижения роли центральной власти в деле реформирования образования и сосредоточении изменений на местах: залогом успеха в преобразовании школы является её внутренняя готовность к таковым и содействие ей со стороны местных властей, а качество образования повышается не структурными изменениями, а пересмотром дидактики и методики преподавания [361].

Итак, в развитии школы в западноевропейских странах со второй половины XX в. до настоящего времени было четыре периода. В каждом из них это развитие обусловливалось ведущими событиями, в итоге определившими картину европейской истории этого времени. Их выделение было значимо, поскольку динамика развития школы отражает влияние на реформационные процессы условий общественно-политической жизни. Чтобы проследить эту связь, необходимо выделить факторы развития – те причины и движущие силы, которые вызвали реформационные изменения в школьном образовании. К **факторам развития школы** были отнесены: политические интересы; экономические интересы; исторический опыт; развитие педагогической науки; социальные интересы; особенности демографии; уровень развития науки и техники. Напомним, что

критериями периодизаций являются факторы, определяющее нечто общее и важное в развитии объекта (в нашем случае – школьного образования), поэтому перечисленные факторы и служили ***критериями*** представленной выше периодизации. Теперь разъясним их содержание.

1. *Политические интересы* были самым мощным фактором в первые послевоенные годы, когда образовательные системы отдельных стран испытывали на себе влияние внешних политических сил и когда в школе повсеместно увидели действенный инструмент преобразования общества. Политический фактор проявлял себя постоянно. Например, реформы запускались властями, чтобы привести школу в соответствие с их взглядами, в других случаях изменения тормозились из-за отсутствия согласия между политическими партиями в парламенте.

2. *Экономический фактор* стал оказывать сильное влияние на школу с 50-х гг.: рост производства и благополучия граждан привёл к пониманию наличия взаимосвязи между образованием и материальным процветанием. Он хорошо просматривается в годы экономического подъёма, но ещё более заметен во времена кризиса. Это подтверждают примеры современных реформ в школе Австрии, Италии, Испании, Франции и других стран, направленных на урезание бюджетного финансирования образования в связи с финансовым кризисом, а также общеевропейские тенденции расширения образования в 60-х для предоставления достойного образования всем категориям учащихся, призванным поддерживать бурное развитие национальных экономик в будущем. Ярким примером влияния экономики на школу стали и реформы, проводившиеся в западноевропейских странах в 90-х гг. с целью введения в образовательную систему рыночных механизмов (в Скандинавии эти изменения были минимальными, а в Великобритании маркетизация образования носила широкомасштабный характер).

Любопытно, что экономический фактор тесно связан с политическими интересами и что в Европе он был осознан во многом под влиянием США, где в естественнонаучных знаниях видели фактор роста вооружений, а в социально-гуманитарных – фактор развития экономики и идеологии. В правильности этого

подхода Западную Европу убедил запуск в 1957 г. советского спутника в космос. Эффект от запуска получил название «спутникового шока»: Запад недоумевал, как ослабленный войной СССР в короткий срок смог достичь грандиозных успехов в освоении космического пространства. Тогда американцы первыми увидели одну из причин успеха в качестве советского образования. Это привело к реформированию образования в США, а затем и в западноевропейских странах. В условиях политического и экономического противостояния времён Холодной войны оно несло на себе дополнительную смысловую нагрузку. Заметим, что в связке «политика – экономика» доминирует политика.

3. Уже в первые послевоенные годы заметную роль сыграл и *исторический фактор*. Известно, что образовательная система отдельной страны формируется под влиянием исторического опыта. Так, обращение к нему в ФРГ, Италии и ряде других государств в 1945 г. определило дальнейшее развитие школьного дела, поскольку ориентир был взят на восстановление неких утраченных системами элементов, на возврат к традициям. Однако и в последующие десятилетия этот фактор влиял на национальные образовательные системы. Например, в ФРГ и Австрии до 70-х гг. неким педагогическим табу оставалась тема одарённых, поскольку эти страны на опыте фашистской школы помнили о том, к чему приводит образовательная селекция, и содействие одарённым долго не входило в содержание здешних школьных реформ.

4. Своё значение имел и *педагогический фактор*. Он прослеживался в Западной Европе уже с конца 40-х, когда на уровне правительства предпринимались первые попытки преодоления социальной дискриминации в образовании (совместное обучение мальчиков и девочек, создание школ для национальных меньшинств и т.д.). В 50-х гг. была педагогически обоснована модель интегрированной школы, затем благодаря достижениям возрастной психологии распространение получили теории индивидуализации и дифференциации в образовании, а с 60-х, когда в Европе началось время педагогических экспериментов

и инноваций, роль этого фактора возросла ещё больше. Тем не менее, очевидно, что его сила несопоставимо меньше, чем у политического и экономического[77].

5. Мы полагаем, что можно говорить и о *социальном факторе* развития общего образования, поскольку часто школу использовали как инструмент решения социальных проблем, организуя её работу так, чтобы удовлетворять интересам всего общества или отдельных его групп. Общество способно быть средством развития школы. Стимулятором такого развития обычно выступает общественное недовольство. Если оно достаточно мощное и не идёт в разрез с актуальными интересами государства, то приводит к изменениям и школьным реформам. Наглядным примером тому служили события в общественной жизни 2000-2003 гг. в Германии, вызванные «PISA-шоком». В целом социальный фактор отражает влияние на развитие школы мощных групп интересов.

6. В определённой мере на школьное дело влиял и *демографический фактор*. Мы исходим из того, что развитие образования связано с демографическими особенностями государства (рождаемость, религиозный состав населения, миграционные процессы и т.д.). В частности, школьные реформы 60-х гг. в целом ряде европейских стран были вызваны приростом населения, а большие доли мигрантов определяют языковое содействие иностранным учащимся как один из важных аспектов организации современной школы в Германии, Великобритании, Австрии, Швейцарии и Франции.

7. Кроме того, следует выделить *научно-технический фактор*. После войны большим авторитетом в обществе пользовались учёные. Ярким доказательством значимости научных знаний и профессионализма стал запуск Советским Союзом спутника Земли в космос. Этот факт говорил о техническом превосходстве СССР, что в условиях Холодной войны воспринималось как признак его будущей победы. Именно учёным и технике отводилась видная роль в социальном, экономическом и

[77] Истории известно множество случаев, когда они брали верх над педагогическими интересами (например, 30-летние попытки введения единой школы в Австрии, которые блокировались консерваторами, или массовые сокращения учителей в современной Италии, обострившие проблему кадрового дефицита, но сэкономившие бюджетные ассигнования).

даже политическом развитии общества. Это вело к формированию ценности профессионализма, ставило вопрос качества школьной подготовки и равного доступа к общему образованию. «Движение школьной реформы было частью этой согласованной попытки сделать социальные институты действенными, эффективными и, в то же время, ответственными за требования социального равенства» [216. С. 195]. Школа должна была стать ответственной за меняющиеся знания в науке и технологиях, от которых зависело преобразование общества в будущем. Послевоенная наука стимулировала бурный рост технологий и промышленности, который требовал специальной подготовки рабочей силы, а её предваряет качественная общеобразовательная подготовка. Производство диктовало свои требования школе, и они отразились в целях, содержании образования, в формах и методах педагогической деятельности.

Таким образом, мы выделили семь основных факторов развития школы. Исходя из них, можно определить общие ключевые **мотивы школьных реформ,** т.е. главные побудительные причины реформирования, на всех выделенных выше периодах. Важно, что если сравнивать влияние факторов на развитие образования между собой, то наиболее сильным оказывается политический.

В первый период (конец 40-х – 50-е гг.) реформы школы были вызваны прежде всего, мотивами, связанными с восстановлением/перестройкой школы после войны (социальные и политико-идеологические мотивы) и с восстановлением/стабилизацией национальных экономик (экономические).

Содержанием реформирования в 60-х – середине 70-х гг. повсеместно была реструктуризация школы, также обусловленная по большей мере социальными и экономическими мотивами: выравнивание образовательных возможностей, индивидуализация и либерализация образования, ставшие задачами реформ того периода исходили из потребностей государств благосостояния, интересов правительств и успешного хозяйственного развития. Если в 50-х правительства в основном преследовали задачи восстановления/стабилизации национальных экономик, то теперь они стремились повысить конкурентоспособность своих

экономических систем. Борьба с образовательной дискриминацией и стремление увеличить число выпускников средней школы объяснялись не столько педагогическими идеями, сколько пониманием зависимости экономики от качества образования; борьба за его повышение протекала в условиях Холодной войны, а потому была важна и для идеологического противостояния.

В течение третьего периода (середина 70-х – конец 90-х гг.) школьные реформы в Западной Европе были направлены на децентрализацию и маркетизацию образования, а главное влияние на них оказали экономические и политические мотивы. Ни исторический опыт, ни педагогические или научно-технические достижения не могли бы стать настолько мощным стимулятором реформ.

Нынешний этап развития западноевропейской школы вновь демонстрирует преобладание указанных мотивов в реформировании.

Следовательно, именно экономика, политика и социальные запросы в большей степени определяют запуск реформационных процессов в школе, хотя, как показывает история, при этом сказываются разные факторы развития образования. Механизмы их влияния будут представлены при концептуальном обосновании школьного реформирования в главе 4, пока же добавим, что реформы, по словам Т. Попкевица, не являются просто реакцией на некие события, они есть часть этих событий [216]. Заметим, что специфика политических мотивов в том, то они наиболее сильны при смене власти, режима правления и системы управления.

Мы полагаем, что текущий период развития западной школы должен быть проанализирован отдельно. Неслучайно он представлен самостоятельным параграфом: развитие школы в XX в. – это уже история, развитие в XXI в. – всё ещё современность, а потому его изучение представляет собой бóльшую актуальность.

Опираясь на идеи Д.А. Володина о нынешнем развитии образования в Финляндии [38], мы определили, что сегодня развитие школы в западноевропейских странах в основном обусловлено следующими тремя процессами: принятием Европейским Союзом стратегии знаниеориентированного развития общества,

спросом на гарантированное качественное всеобщее школьное образование и глобализацией образования. Эту связь мы видим в следующем.

В образовании с переходом к постиндустриальной стадии связано появление концепций «общества знаний». Так назвали общество, где знания и компетенции являются основой для экономического роста и мировой конкуренции государства [465]. В обществе знаний от образования ожидается формирование у учащегося компетенций, функциональное владение которыми будет способствовать в дальнейшем его полноценной жизни в обществе (языковые, естественнонаучные, математические). Накопление систематизированных знаний и репродуктивных умений, принятое в педагогике долгие годы, уступило место выработке навыков решения практико-ориентированных задач и общения (за что в конце 60-х выступал Кумбс). Так, современный успех финского образования объясняется тем, что Финляндия «приступила к разработке творческой, высококвалифицированной, благополучной экономики знаний, в которой люди создают, применяют, делятся и излагают знания на уровне, превосходящем всех конкурентов» [380. С. 84].

Эта смена парадигм отражена в стратегических документах о развитии общего образования всех государств Западной Европы, прежде всего, в форме процессов стандартизации образования и построения систем мониторинга качества. Сегодня усовершенствование школы – это феномен глобального масштаба. Хотя нам не известны сравнительные исследования, посвящённые разработке и внедрению школьных реформ в нескольких странах, обзор современной литературы доказывает смещение акцента в реформировании со структурных изменений (как это было в XX в.) на улучшение качества образования [379; 435 и др.], в результате чего обновление содержания, эвалюация школ, отслеживание учебных достижений учащихся и формирование у них базовых компетенций стали общими направлениями развития современной школы во многих странах. Эти процессы П. Салберг назвал глобальным реформаторским движением в образовании [432 и др.], так что политико-экономическая и культурная глобализация обусловливает развитие школы в наши дни.

В последние десятилетия выросла научная база процессов усовершенствования образования. В развитых европейских странах открыты научно-исследовательские центры, выясняющие механизмы изменений в образовании. На основе их разработок появились исследования о значимых факторах эффективных изменений, о причинах провала образовательных реформ и особенностях их организации. [333; 343; 443; 459; 339; 422; 468 и др.]

В начале 2000-х широкомасштабные реформы вошли в нашу жизнь. М. Барбер называет этот процесс профессионализацией системных реформ [393], поскольку отношение к ним заметно изменилось. Сегодня более ясна сущность реформ и реформирования, и дискуссии больше посвящены тому, как реализовать системную реформу, а не тому, что это такое. Но чёткого понимания общей политики и стратегий достижения желаемых результатов ещё нет.

Финский учёный П. Салберг, изучая фазы изменений в образовании, приходит к выводу об смене подходов к их пониманию. В 60-е гг. западные реформы были основаны на внешних масштабных изменениях (обновление программ, технологий, структуры школы и т.д.), в 70-х финансирование реформаторских инициатив уменьшилось, а внимание к фундаментальным реформам снизилось. В 80-х гг. школам дали больше полномочий, увеличили их ответственность, и образовательные изменения постепенно стали вопросом самих школ и местной власти. С 90-х гг. стало очевидно, что для успешных реформ только подотчетности и самоуправления недостаточно, а внимание экспертов было обращено уже не к реструктуризации, а к системным реформам. Так понимание образовательных реформ развивалось от линейного к нелинейному системному подходу, который подчеркивает сложность процессов реформирования [432].

Анализ теории и практики школьного реформирования на современном этапе показывает, что оно строится на основе общих для ЕС **принципов**. Для всех западноевропейских стран типичны следующие принципы реформирования школы.

– Доминирование государства (верховные власти определяют потребность в реформировании, его содержание и степень открытости в соответствии с

государственными интересами; они несут ответственность за подготовку и результаты школьных преобразований).

– Приоритетность для внутренней политики государства. Реформирование школьной сферы должно иметь общенациональное значение, объясняемое в большей мере либо качеством работы школы, либо актуальными экономическими потребностями.

– Учёт традиций национальной школы (культуросообразность). Опора на местные традиции и достижения позволяет обеспечивать преемственность развития образования, сохранять своё педагогическое наследие и учитывать специфику национального образования в процессе его реформирования. В одних странах этот принцип имеет более важную роль (Германия, Швейцария, Финляндия), в других не выделяется особо (Испания, Франция), однако присутствует он повсеместно.

Помимо этого, можно выделить принципы реформирования, характерные для отдельных стран, например:

– размеренность и постепенность (Австрия, Финляндия, ФРГ, Швейцария);

– поспешность (Великобритания, Италия, Испания, Франция, Швеция);

– экономичность (Италия, Испания, Франция);

– открытость реформирования – на этапе обсуждения и подготовки реформ своё мнение могут высказывать различные общественные и политические группы, для чего проводятся референдумы, соцопросы, дебаты и другие формы; протекание реформирование также открыто обсуждается специалистами, а его результаты обещают быть доступными (Швейцария, Германия, Франция и др.);

– соответствие интересам всех субъектов образовательной политики, т.е. направленность изменений на удовлетворение образовательных потребностей отдельной личности, общества и государства в целом, в результате чего реформирование поддерживается также всеми субъектами (этого смогли достичь на практике Германия, Финляндия, Швейцария, Швеция);

– научность, т.е. подготовка и проведение реформирования должны строиться в соответствии с научными теориями, идеями и фактами (Великобритания, Германия, Финляндия, Швеция и др.);

– опора на опыт образовательно успешных стран, где особая функция отводится сравнительной педагогике, задачей которой является изучение процессов в образовании за рубежом для получения практически полезных знаний как основы последующего научного осмысления, выявления позитивных и негативных сторон различных педагогических явлений и тенденций их развития (такая опора типична, прежде всего, для Германии, Австрии, Швейцарии и несвойственна Италии, Испании, где внешние условия реформирования упростили его подготовку).

Многие из этих принципов использовались уже при реформировании школы отдельных изучаемых стран в XX в., что говорит о расширении списка в наше время (это естественно, учитывая развитие образовательного менеджмента и теорий развития образования) и о значительной универсальности его характера.

Текущий этап развития западноевропейской школы отличается от предыдущих не только своим глобальным характером и более серьёзным научно-методическим обеспечением, но и сложностью оценки результатов осуществляемых здесь преобразований, поскольку времени с их запуска прошло не так много. Это обстоятельство не позволяет в большинстве случаев нам анализировать итоги этих реформационных процессов.

Школьные реформы XX в., напротив, уже получили свою оценку, были признаны успешными или неудачными. Прежде чем проанализировать этот вопрос, необходимо определиться с тем, когда реформы могут считаться успешными: когда достигают намеченных целей или приводят к улучшению работы системы (т.е. к повышению качества)? Критерии эффективности школьного реформирования будут выделены и подробно охарактеризованы в заключительной главе диссертации, в параграфе 4.5., пока однако сделаем следующие выводы.

Мы убеждены, что эффективность реформирования определяется конечным результатом, т.е. достижением его целей (повышение качества заложено в эти цели).

Сравнение поставленных целей и полученных результатов приводит к выводу, что школьные реформы западноевропейских стран в прошлом веке чаще были неудачными, чем успешными. Наиболее эффективными признаются реформы, проводившиеся в Финляндии и Швеции, где школа была перестроена в соответствии с требованиями модели общества благосостояния. В итоге реформаторам удалось добиться желаемого[78]. При этом добиться достижения целей можно лишь в условиях грамотной организации и управления реформированием.

Из-за побочных последствий и в силу других причин в большинстве государств реформы терпели фиаско. Видение этих причин не просто помогает глубже понять образовательные реформационные процессы прошлого, но и принципиально для планирования актуальных реформ. Если проследить основные приоритеты реформирования школы в разные периоды, то оказывается, что в большинстве стран они повторяются десятилетиями: государства не могут решить проблемы длительное время, что опять же говорит об общей низкой эффективности реформирования. История образовательных реформ изобилует неудачами и разочарованиями в отношении достижения поставленных целей [436].

Сравнив условия проведения реформ в разных странах на всех трёх этапах развития школы во второй половине XX в., мы выделили общие (типичные) и особенные (специфичные) трудности этого процесса, обрекавшие реформы на провал. Их можно расценивать как **причины неэффективности школьного реформирования**. Эти же трудности (причины) уже обнаруживает в некоторых странах анализ современных школьных преобразований в Западной Европе.

К *общим причинам*, характерным для всех стран, потерпевшим неудачу в реформировании, мы относим отсутствие политического консенсуса и слабое научно-методическое обеспечение реформационных процессов. Действительно, в каждой из них весь рассматриваемый период у власти попеременно стояли партии с противоположными взглядами на устройство общества, а потому они обычно не

[78] всеобщего равенства образовательных возможностей учащихся, высокого качества подготовки учителей и учеников, реальной ответственности педагогов за результаты их деятельности, значительной самостоятельности школ в организации педагогического процесса, действенной демократии в управлении образованием.

могли найти общего языка по вопросам организации и целей школьного образования. Это не только тормозило запуск реформ, но и очень мешало проведению, поскольку на любой стадии своего осуществления реформирование зависело от перемен в парламенте и кабинете министров. Что касается научно-методического обеспечения, то, как это ни странно, часто реформы планировались лишь на основе данных министерств или предложений внешних аналитиков образования (обычно выполнявших заказ этих министерств), без учёта мнения других специалистов и опоры на серьёзные разработки. Обращение к экспертам часто оказывалось формальным, поскольку их заключения не находили отражения в итоговых концепциях реформирования (показательным здесь является пример Испании начала 70-х гг.). Кроме того, многие реформы запускались в спешке, будучи призванными устранить некую проблему срочно (ср.: школьные реформы правления Саркази и Берлускони). Они оказывались недостаточно продуманными, не имели необходимого научно-методического сопровождения в виде конкретных программ изменений, их точных целей и задач, технологий и методов осуществления преобразований, оценки их влияния и результативности и т.д. Общий характер указанных причин приводит к заключению о их наибольшей значимости при изучении неудач в школьном реформировании.

Среди *особенных причин*, выявленных нами в отдельных странах, можно назвать следующие.

– Сложная политическая структура запуска и реализации реформ. В Австрии она до начала 2000-х гг. заключалась в сложившейся традиции пропускать предложения через обсуждение в парламенте, проведение соответствующих экспериментов и внесение правок в Закон об образовании, но при одобрении 2/3 депутатов, а образовательные системы Германии и Швейцарии построены на принципе культурного суверенитета, и каждый регион определяет развитие своего образования самостоятельно, без вмешательства центра. Государства часто не видят или не обладают механизмами, способными запустить реформы в действие. Нельзя не согласиться, что «адекватные механизмы реализации образовательных реформ

появляются только в результате масштабных социально-экономических преобразований, без которых серьезные изменения в области образования обречены оставаться благими намерениями» [222. С.13].

– Недолговременность и незавершённость изменений, смена реформ контрреформами. Эта проблема несколько перекликается с отсутствием политического консенсуса, но носит более острый характер. Опыт Великобритании и Испании XX в. показывает, что реформы были обречены на провал уже потому, что новые правительства не давали довести их до конца, отменяя все изменения и заменяя их на собственные (порой ещё менее продуманные). Поскольку эта проблема, как и реформационные процессы, вызывается самой властью, можно сделать вывод о противоречивой роли государства: с одной стороны, это «сила, инициирующая реформационные изменения, а с другой, аппаратная структура оказывается тормозом любых модернизационных проектов» [17. С.35].

– Неблагоприятные внешние условия реформирования при отсутствии сильной политической воли (политические, экономические, социальные и др., определяющие развитие образования). Так, пример Италии 50-х показывает, что не тяжёлое наследие войны, не бедность или неграмотность населения, а затянувшийся передел власти мешал запустить серьёзные изменения в школе.

– Недостаточное финансирование преобразований. Последствия резкого недофинансирования основной деятельности образовательных учреждений проявляются в постепенном снижении эффективности образовательных услуг, а также дальнейшей длительной нечувствительности системы на изменение ряда управляемых параметров [201].

– Отсутствие общественного согласия в вопросах школьных перемен. Здесь мы имеем в виду согласие групп населения, которых касается реформирование, к ним относятся учащиеся, родители и учителя. Случаи организованных протестов учеников во Франции или Италии и, напротив, массовые требования реформ со стороны родителей (ФРГ и др.) подтверждают значимость этих групп как субъектов

образовательных изменений, однако наиболее мощной силой являются педагоги. Характерно, что в отрицательном значении их мощь даже больше их созидательной силы: учителя являются более действенным фактором провала реформ, чем их поддержания. Во всех случаях, когда реформы противоречили условиям работы педагога, они не приносили ожидаемого результата.

Провал как следствие реформирования нецелесообразен, но возможен и даже естественен по своей природе, поскольку, уже по определению, оно не означает объективного прогресса: результат реформирования определяется сложным комплексом особенностей его подготовки и протекания.

Итак, после Второй мировой войны в Западной Европе началась череда школьных реформ, ставших важной характеристикой образовательной политики последних 70 лет. Новый тип индустриализации, урбанизация, рост населения, идеологическая война, экономические спады, образовательный кризис, культурная революция, движение за гражданские права, демократизация общества, политика всеобщего благосостояния – эти и другие явления требовали неоднократной переоценки образовательных систем. Школьные реформы были средством экономического возрождения или стабилизации, реализации политических и социальных интересов. При этом реформы имели свою национальную специфику, а процессы реформирования определялись социокультурными условиями стран.

По словам Э.Д. Днепрова, в истории лежат как корни кардинальных современных проблем, так и многие ключи к их решению [97]. Анализируя историю реформирования школьного образования в отдельных западноевропейских странах, мы смогли составить периодизацию развития школы после 1945 г., определить факторы этого развития и ведущие мотивы реформирования школы, выделить причины неэффективности реформирования в прошлом и принципы школьного реформирования на современном этапе. Полученная информация ляжет в основу разработки концепции реформирования общего образования, однако прежде она должна быть дополнена изучением практики развития школы в Восточной Европе, в том числе в нашей стране.

## Выводы по второй главе

Выборку для исследования практики реформирования в Западной Европе составили 9 государств: Австрия, Великобритания, Италия, Испания, Финляндия, Франция, ФРГ, Швейцария, Швеция. Критериями отбора при этом служили: особенности истории конкретных государств (прежде всего, статус во Второй мировой войне, внешняя политика в годы холодной войны), успешность их общего образования в мировом сравнении и географическое положение страны.

На основе анализа школьного реформирования в этих государствах можно выделить несколько последовательных этапов, образующих периодизацию развития школы в западноевропейских странах с 1945 по 2015 г. На каждом из них содержание реформационных процессов и сама необходимость таковых определялись общественно-политическими и экономическими условиями.

Так, первый период развития школы (до конца 50-х гг.) связан с окончанием войны и объективной потребностью в обновлении всех институтов, а потому в школьном деле его содержание сосредоточилось на послевоенном восстановлении и реорганизации общего образования. Второй период (60-е – середина 70-х гг.) определялся бурным переходом ведущих западноевропейских государств к постиндустриальному уровню общественного развития, экономическим бумом и всплеском рождаемости, а его главным трендом стало расширение школьного образования. В третий период (середина 70-х – 90-е гг.) школа развивалась под влиянием экономического кризиса и трудностей перехода к постиндустриальному обществу, поэтому её развитие повсеместно шло по пути маркетизации школы и выравнивания образовательных возможностей. Четвёртый период (2000-е гг.) мы связываем с глобализационными процессами в европейском образовании и экономике, когда содержание изменений в общем образовании сводилось к повышению его качества на фоне экономии в образовании.

Детальное изучение условий, в которых зарождались реформационные процессы западноевропейских стран, позволяет определить факторы развития

школы: политические интересы; экономические интересы; исторический опыт; развитие педагогической науки; социальные интересы; особенности демографии; уровень развития науки и техники. Наиболее мощным в этом ряду является политический фактор.

Этих семь факторов обуславливают общие ключевые мотивы школьных реформ в регионе, т.е. главные побудительные причины реформирования, на всех выделенных выше периодах. В первый период развития школы доминировали экономические, социальные и политико-идеологические мотивы. Социально-экономические мотивы играли наибольшую роль во втором периоде. В течение третьего и современного периодов основное влияние на зарождение школьных реформ оказывали экономические и политические мотивы. Следовательно, именно экономика, политика и социальные запросы в большей степени определяют запуск реформационных процессов в общем образовании.

Принципами школьного реформирования современного этапа, общими для всех стран Западной Европы являются: доминирование государства, приоритетность для национальной внутренней политики, культуросообразность реформирования. При этом принципами реформирования, типичными лишь для ряда государств региона выступают: размеренность, а где-то, напротив, поспешность реформирования, его экономичность, соответствие интересам всех субъектов образовательной политики, научность, опора на зарубежный опыт.

Помимо общепринятых принципов, в Западной Европе объективно существует ряд причин неэффективности школьного реформирования, общих для всех изучавшихся случаев неудач в этом процессе: отсутствие политического консенсуса и слабое научно-методическое обеспечение реформационных процессов.

## Глава 3. Практика реформирования общеобразовательной школы в странах Восточной Европы

Данный регион мы изучали на примере следующих государств: Болгария, ГДР, Польша и Россия (РСФСР как республика Советского Союза). После войны история восточноевропейских стран коренным образом отличалась от развития Западной Европы. Изменения демократического характера быстро сменились в них переходом к социализму и равнением на советскую социально-политическую модель. Поэтому и развитие школьного дела в регионе осуществлялось в едином направлении. Определить и охарактеризовать специфику реформирования школы каждой из выбранных стран в условиях социалистического единообразия образования мы попытаемся при обзоре школьных реформационных процессов в Восточной Европе в первом параграфе главы.

В 90-х гг. XX в. СССР и все восточноевропейские государства переживали сложную общественно-политическую трансформацию, вызванную крахом социалистической идеологии. С распадом Советского Союза государства получили право самостоятельно определять свою образовательную политику и одновременно столкнулись с необходимостью перестройки общеобразовательной системы. Следующая волна школьного реформирования охватила все страны региона в начале 2000-х гг. Реформационные процессы этого периода будут освещены во втором параграфе исследования.

Оба параграфа позволят выделить специфику реформационных процессов в разных странах и в разное время, а потому интерес для нас представляют не столько меры и содержание реформ (во многом схожие в силу общего общественно-политического курса), сколько особенности организации реформирования. В соответствии с логикой предыдущей главы, характеристика реформирования школы в разные периоды государственности стран будет завершена его анализом для выделения общего в данных процессах для Восточной Европы. Здесь тоже будут определены факторы, влияющие на запуск школьных реформ, и установлены самые влиятельные из них, выявлены принципы, на основе которых протекают современные реформы. Мы выявим

причины неэффективности школьного реформирования в регионе и сопоставим их с результатами, полученными при анализе неудач реформаторов в западноевропейских государствах. Отдельного внимания заслуживает изучение факторов успешности реформирования в обоих частях Европы. Здесь же будет обобщена российская специфика реформирования школы.

### 3.1. Школьные реформы в Восточной Европе во второй половине XX века

Если в предыдущей главе мы придерживались алфавитной логики представления государств, то в данном параграфе стоит отступить от неё и начать изложение материала с характеристики школьных реформ в Советском Союзе, поскольку во второй половине XX в. именно его внутренняя и внешняя политика определяла общественно-политическое развитие всех восточноевропейских государств.

**РСФСР (в составе СССР).** СССР был создан 30 декабря 1922 года путём объединения РСФСР, Украинской ССР, Белорусской ССР и ЗСФСР. В 1945-1991 гг. образовательные системы в республиках были унифицированы. Мы сознательно ограничиваемся только РСФСР, что не влияет на глубину исследования, поскольку развитие образования в СССР не имело принципиальных отличий в республиках, а *все ключевые решения по этому вопросу принимались в Москве, распространяясь затем на все республики*.

Прежде всего, напомним, что последствия Великой отечественной войны для советской школы были тяжёлыми, хотя и не такими катастрофическими, как в Германии. Наиболее пострадали оккупированные и находившиеся на линии фронта территории. Но уже в 1945 г. государство начало масштабную работу по упорядочению сети школ, их возвращению образовательным органам и ремонту. Тогда же началось активное тиражирование учебников, их распределение по союзным республикам, налаживание обеспечения учебных заведений наглядными пособиями, школьными принадлежностями и т.д. Материальные нужды школы не могли быть удовлетворены только за счёт бюджета органов народного образования, и большая нагрузка легла на шефские предприятия, колхозы, организации [198].

В 1946 г. был принят послевоенный пятилетний план восстановления и развития народного хозяйства СССР, куда входило увеличение числа учащихся и школ [113]. Взятые правительством обязательства были даже перевыполнены (ожидалось, что к 1950 г. в стране будет работать 193 тыс. школ для 31,8 миллиона человек, но к этому времени действовало свыше 220 тыс. школ, где обучалось около 35 миллионов детей) [140]. План предусматривал введение с 1949 г. семилетнего обязательного образования во всех союзных республиках, и к 1951 г. доля учащихся 5-8 классов в РСФСР увеличилась вдвое. При этом школа продолжала испытывать серьёзные кадровые и материальные проблемы.

Все изменения в школе послевоенных лет протекали на фоне *усиления командно-административного управления и идейно-политического воспитания и отражали экономические и идеологические потребности государства*. Так, после общественных дискуссий о значении генетики, физиологии и языкознания в школах были упрощены программы по биологии, литературе и русскому языку [166], а спрос экономики на рабочие кадры потребовал перехода ко всеобщему политехническому обучению, оглашённому в Плане развития СССР на 1951-1955 гг. [93]. Государство задумалось над тем, как приблизить школу к жизни.

Важным, но малоизвестным фактом о развитии образования середины 50-60-х гг. является *участие общества в обсуждении социальных вопросов, не связанных напрямую с политикой*, на что указывает ряд исследователей [54; 157; 210 и др.]. Реформа готовилась и обсуждалась не один год, и в условиях «хрущёвской оттепели» ряд учёных критически высказывались на её счёт. Конечно, выражать своё мнение по педагогическим вопросам советские учёные могли и до 50-х гг., о чём свидетельствуют отдельные работы того времени, однако Хрущёв стремился привлечь общество к участию в реформах, необходимых для «перехода к коммунизму», в результате чего пресса получила возможность публиковать мнение представителей разных слоев советского общества по неполитическим вопросам, поэтому число высказывавшихся весьма возросло, а их мнение стало более открытым [157].

Через некоторое время обсуждения стало понятно, политехнизация имела своих сторонников и противников, дискуссии охватили настолько большое

количество граждан, а критика была такой острой, что уже выходила за рамки, которые отвела для неё власть [54]. Считалось, что администраторы образовательных учреждений поддерживали проект реформ, а против выступали ученые (в основном члены Академии Наук). Однако такое разделение было субъективным и не отражало истинного положения дел, поскольку многие администраторы были вынуждены голосовать за реформу как официальные лица, хотя и не были согласны с предстоящими изменениями, о чём свидетельствуют многочисленные статьи в прессе и архивные документы. Подобная «двойственность проявляется не только в частных беседах в семейном и дружеском кругу; контраст виден также между официальной позицией руководителя и мнением, которое он высказывает на закрытых собраниях» [157]. Это было *противостояние власти и науки*: первая выступала за приоритет физического труда в школе для развития народного хозяйства, вторая не поддерживала политехнизации, предвидя падение качества образования.

После публикации Закона об укреплении связи с жизнью «демократический ритуал» обсуждений, как метко окрестил его современный историк Е.Н. Гольдштейн [54], закончился. Есть мнение, что именно *критические выступления учёных заставили власть пойти на некоторые уступки в планировании реформы*, в годы оттепели она была вынуждена прислушаться к ведущим представителям советской науки. «Многие идеологи КПСС имели иное мнение, но ученые в это время, по-видимому, получили достаточную автономию, чтобы претендовать на самостоятельное решение таких важных вопросов, как подготовка научных кадров и организация образовательного процесса», - заключает французский учёный Л. Кумель [158. С. 337.].

В своей диссертации А.Н. Поздняков заключает, что кампания по всенародному обсуждению преследовала одну цель – продемонстрировать единство власти и народа, убедить общественность в мудрости и дальновидности руководства, – и никаких других результатов оно не дало [210]. Мы полагаем, что значимыми результатами обсуждения стали некоторое раскрепощение педагогической общественности и ряд изменений в законе о связи образования с жизнью (например, были внесены исключения для одаренных детей).

Кроме того, в этот период *власть рассматривала общество как один из значимых субъектов реформы*, от которого зависит её успешность, и хотела заручиться его поддержкой. *Однако широкое обсуждение реформ не имело демократического характера*, поскольку чиновники ожидали только одобрения и приветствия проекта, острая же критика была нежелательна и могла повлиять на планирование изменений только весьма ограниченно. Недемократичность планирования подтверждало и то, что *пресса, где публиковались все материалы, проходила цензуру* и выражала государственные интересы. Центральным рупором обсуждения стали газеты «Правда» и «Известия»: в них были созданы специальные дискуссионные рубрики, где в месяц печаталось около сотни писем по теме [42; 151 и др.], при этом тон газет настраивал читателей только на поддержку предлагаемых образовательных реформ. «На многочисленных собраниях, в письмах в редакции газет, в задушевных беседах люди выражают глубокую удовлетворённость программой перестройки школы, намеченной партией», - писала «Правда» [248]. В условиях неограниченных возможностей власти в подготовке решений о реформах не было гарантированных механизмов, способных оградить её от необоснованных и вредных решений по школе.

Закрепить практическую ориентацию образования был призван упомянутый «Закон об укреплении связи с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования СССР» (1958 г.) [114][79]. Закон запустил проект хрущёвского реформирования школы с целью политехнизации образовательного процесса, которое длилось до середины 60-х. Ожидалось, что он решит проблему дефицита рабочих рук в промышленности и сельском хозяйстве, вызванную тем, что в трудоспособный возраст вступило малочисленное поколение родившихся в годы войны. Проблема усугублялась и тем, что выпускники школы неохотно шли работать на производство, а вузы в середине 50-х гг. могли принять лишь 450 тыс. из 1,5 млн. выпускников [179].

Однако реализация Закона оказалась крайне затруднительной в силу слабой продуманностью изменений. Планировавшийся массовый переход общего

[79] Он предусматривал переход на обязательное 8-летнее образование с овладением рабочей профессией. Полное среднее образование становилось 11-летним, где обучение также соединялось с трудом (2 дня в неделю старшеклассники должны были работать на предприятиях или в сельском хозяйстве).

образования к профессиональной подготовке не мог быть реализован из-за обнаружившегося недостатка рабочих мест для учащихся, и на практике соединение школы и производства оказалось невостребованным (очень незначительная доля выпускников приступала к работе по полученной в школе специальности, остальные по-прежнему предпочитали учиться дальше в учреждениях профессионального образования). Материальная база школ не удовлетворяла задачам производственного обучения, и выбор профессий был крайне ограниченным. При этом рассредоточение внимания и сокращение времени на гуманитарные предметы привело к падению уровня общеобразовательной подготовки школьников.

В результате многие положения реформы были отменены: к 1966 г. было возвращено 10-летнее среднее образование, освоение профессии осталось только в школах с соответствующей материальной базой. Реформа (но не идея, лежащая в основе её содержания) была признана неудачной, поскольку *затраты на попытку введения профессиональной подготовки в общеобразовательной школе оказались гораздо выше полученных экономикой результатов*, а сама эта подготовка отличалась низким качеством и не могла удовлетворять нуждам технического прогресса. В обществе о провале предпочитали молчать, говорили только о недостатках и проблемах реализации Закона, и то лишь после публикации нескольких официальных документов, указывавших на эти проблемы [47; 48; 188 и др.]. Подчеркнём, что *провал не вызывал интереса к изучению его причин*: «Ограничиваясь определёнными политическими выводами, организационными и кадровыми изменениями, власть не страховала себя от ошибок» [210. С. 339].

Правительство стало планировать пути выравнивания ситуации и достижения желаемой связи школы с жизнью. В середине 60-х гг. в стране заговорили о переходе ко всеобщему среднему образованию. Соответствующий документ был принят ЦК партии и Советом Министров в 1966 г. [192]. В нём указывались меры по укреплению материально-технической базы школы и охвату средним образованием всех школьников.

По мнению О.В. Толокновой, важнейшими предпосылками его введения в СССР были такие *условия*: быстрые темпы научно-технического прогресса; стремление обеспечить возможность получения среднего образования всем группам населения; спад рождаемости в 60-70-е гг., угрожающий количественному уменьшению рабочей силы; увеличение численности молодежи со средним образованием в ведущих капиталистических странах; успешное осуществление начального, семилетнего и восьмилетнего всеобучей, позволившее установить структурно-компонентный состав организационно-педагогической деятельности государственных, управленческо-педагогических, школьных учреждений, вскрыть общие закономерности и принципы этой деятельности, особенности проведения ее в отдельных регионах [256]. Исследователь замечает, что введение всеобщего среднего образования в СССР пришлось на начало всемирного кризиса образования, который в Советском Союзе усугублялся кризисом административно-командной системы и экономическим проблемами.

В результате изменений к 1970 г. за 5 лет число выпускников средних школ выросло почти вдвое, произошли реструктуризация образования, перестройка содержания образования с усилением теоретической составляющей материала, дифференциация обучения в старших классах некоторых школ, укрепление материально-технической базы школ в соответствии с задачами политехнического образования. А спустя 2 года было принято постановление [191], где подводились итоги этой реформы. С одной стороны, она расширила доступ к высшему образованию, с другой, привела к снижению качества подготовки абитуриентов из-за «предельно избыточного академизма школьных программ и учебников, ставших для большинства учащихся попросту недоступными» [97. С. 81.]. Такая ситуация не соответствовала задекларированному принципу всеобщности среднего образования. С 1977 г. всеобщее среднее образование гарантировалось Конституцией.

Все эти перемены называют *контрреформой* по отношению к хрущевской реформе 1958 г. [23; 97 и др.]. Реформа 60-70-х гг. убеждает в *противоречии*: попытки расширения доступа к образованию в рамках интересов граждан

неизменно приводили к понижению уровня общеобразовательной (и профессиональной) подготовки и, как следствие, тормозили социально-экономическое развитие страны [169]. Попытки сэкономить и провести реформы в основном посредством реструктуризации только усиливали это противоречие. В финансировании наметилась тенденция сокращения: если в 1970 г. и без того незначительные расходы на образование составляли 12,8 % в структуре национального дохода, то в 1980 г. они составили 10,5 %, а 1985 г. снизились до 9,8 % [256].

Об очередных реформах было объявлено в 1983 г. проектом «Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы», где ставились задачи повышения качества образования, гражданского воспитания и подготовки школьников к труду [195]. По данным Министерства просвещения, в собраниях и конференциях, где обсуждался проект участвовало свыше 15 млн. человек [49]. Однако на деле *обсуждение являлось формальным*. Официально реформа была запущена уже в следующем году. Реформированию подлежали структура школы, система обучения и воспитания, подготовка педагогов[80].

Установлено, что, как и предыдущие реформы, решить задачи политехнизации школы и воспитания активных строителей коммунизма эта реформа тоже не смогла. Неуспех во многом объяснялся слабой подготовленностью реформационных процессов, командно-административным управлением и показным общественным участием. Так, предприятия по-прежнему не проявляли заинтересованности в участии школьников в производственной деятельности, поскольку это требовало дополнительных затрат [166. С. 14]. *Даже Министерство просвещения не знало, как осуществлять реформу*[81]. Реформа не имела четкой стратегии и механизмов проведения, не были продуманы возможные последствия, она *насаждалась «сверху»*, без должной поддержки населения и обсуждения. При централизованном и негибком

[80] Реформа предусматривала систему мер усиления единства теории и практики содержания образования, меры по переходу на новое содержание, по преодолению формализма в работе, по участию школьников в общественно полезном и производительном труде, а также обеспечению материальной базы. Были установлены новые цели и задачи для каждой школьной ступени.

[81] В отчёте Политбюро оно сообщало о повсеместных изменениях в образовании, вскользь упоминая о наличии некоторых вопросов, нуждающихся в разъяснении, например, неправильного понимания работниками документов по реформированию, что порождало формализм в его проведении [50].

управлении образованием свобода и инициатива учителей были по-прежнему скованы. Кроме того, провал реформ 1984 г. и 1958 г. объяснялся невозможностью подлинного реформирования школы в отрыве от коренных социально-политических изменений [272].

Отражением застоя был кризис школы как свидетельство кризиса общественного строя, политического режима и идеологии. В этих условиях сторонники реформирования, педагоги-новаторы, с энтузиазмом разрабатывали идеи педагогики сотрудничества, не нашедшей поддержки в АПН СССР. Если раньше их педагогическое творчество не признавалось чиновниками, то перестройка конца 80-х и критическая оценка проводимой реформы главой государства М.С. Горбачёвым заставили предоставить право голоса педагогам[82]. В 1988 г. партия доверила разработку концепции школы специально созданному научно-исследовательскому коллективу (ВНИК), куда под руководством Э.Д. Днепрова входили видные педагоги и психологи. Хотя аналогичная работа параллельно велась в АПН, правительство одобрило концепцию ВНИК, а её публикация в «Учительской газете» [142] показала общественную поддержку предлагавшихся изменений, основанных на демократизации, гуманизации и вариативности образования. В тот же год документ был принят Всесоюзным съездом работников народного образования. Несмотря на то, что чиновники продолжали относиться к нему настороженно, новое управление развитием образования, школьная структура и модель пересмотра содержания образования были утверждены правительством в 1989 г.

Мы полагаем, что осуществление той реформы было невозможно, поскольку к этому времени страна вступила в период острейшего экономического, внутренне- и внешнеполитического кризиса: в этих условиях *внимание государства не могло быть сосредоточено на образовании*. *Учительство тоже было не готово к перестройке школы*: не только в силу озабоченности бытовыми вопросами, но также из-за неумения основной массы педагогов работать «в свободном полёте», творчески, самостоятельно (выяснилось, что инициативных учителей, горячо разделявших радикальные

[82] XX съезд Всесоюзного Ленинского Коммунистического Союза молодёжи, 15-18 апреля 1987 г..

предложения ВНИК, оказалось гораздо меньше, чем казалось). К началу 90-х существовала лишь видимость реформ: они значились на бумаге, но в реальности заметны не были.

Считается, что последовавшие в конце 90-х гг. перемены были продолжением тех образовательных дискуссий и следствием принятия Закона Российской Федерации «Об образовании» (1992), где декларировались принципы деидеологизации и демократизации образования, соответствовавшие европейским тенденциям глобализации.

Проанализировав также динамику развития школы в двух других союзных республиках (на Украине и в Белоруссии), но воздерживаясь от её характеристики, мы пришли к заключению, что специфика данных процессов в республиках незначительна, объясняется культурой их народов и наиболее заметна в первое послевоенное десятилетие. В целом можно сказать, что *восстановление школы протекало в УССР и БССР, так же, как в России*, во всяком случае, оно сопровождалось теми же проблемами, однако протекало в *условиях политического противостояния* (особенно в западных областях Украины, где советский строй был принят враждебно в силу таких традиционных особенностей культуры этих территорий, как католическое вероисповедание, сильные националистические настроения населения, крепкие исторические связи с западными Чехословакией и Румынией).

Республиканскую специфику реформирования школы составляли тенденции совьетизации и русификации образования. В условиях жёстко централизованного управления образованием СССР и единообразия системы наличие данной специфики – это один из немногих аспектов, позволяющих увидеть разницу в истории школы РСФСР и остальных республик. Совьетизация была повсеместно осуществлена в сжатые сроки, пик русификации во всех республиках пришёлся уже на 60-70-е гг., и её политическое значение отражают слова Н.С. Хрущёва: «Чем скорее мы все будем говорить по-русски, тем быстрее построим коммунизм» [144. С. 89].

Вытеснение национальной культуры из содержания школьного образования, содействие переходу на русскоязычное преподавание, увеличение

численности русских школ и внедрение советской системы воспитания, по словам Л.Д. Березовской, свидетельствуют о *пренебрежении советским правительством национальной составляющей реформирования школы* [287]. Это было одной из причин того, что реформы на республиканском уровне не приносили желаемого эффекта. При этом советской власти удалось создать в стране значительный научный и культурный потенциал, школа во всех республиках была поднята на более высокий уровень развития, о чём свидетельствуют введение всеобщего основного образования, расширения содержания образования, а также статистика о численности школ, учеников, учителей и т.д. Данный вывод выводит на противоречие между *невысокой эффективностью реформ и действительным ростом показателей общего образования*, тем самым указывая на неоднозначный характер эффективности школьного реформирования и образовательной системы (школьная подготовка может быть продуктивной, даже если школьные реформы не имели желаемого успеха, следовательно, во многом зависит не от внешних, а от внутренних условий своей организации, прежде всего, от учителя).

**Болгария.** Усиление влияния Германии побудило Болгарию встать в войне на сторону Гитлера, однако она добилась неучастия в военных действиях и сохранения определённой самостоятельности во внутренних делах. В сентябре 1944 г. её границу перешли войска Красной Армии, а к власти пришла коммунистическая партия. После войны, в 1946 г. была провозглашена Народная Республика Болгария, целью которой стало построение социализма. Новое правительство приступило к преобразованиям важнейших сфер государства: в стране были запущены аграрная реформа, индустриализация, национализация частных промышленных предприятий и банков, образовательные реформы. Школа теперь развивалась в иных политических условиях, что сказывалось на её целях, содержании образования, структуре, формах, методах работы. *Принцип политического единовластия* был перенесён на образование: произошла централизация управления образованием.

Как и в Германии, в первые послевоенные месяцы правительство предприняло кадровую чистку в школах: должности учителей, директоров и

школьных инспекторов могли занимать люди, вызывавшие доверие коммунистической партии. Одновременно это являлось признаком того, что воспитание в школе будет осуществляться в соответствии с марксистско-ленинскими идеями. Мы установили, что кадровый дефицит не являлся здесь острой проблемой, поскольку страна избежала мобилизации и истребления местного населения в годы сотрудничества с нацистами.

В первые послевоенные годы важнейшими задачами обновления школы была её демократизация и идеологическая переориентация содержания образования. Школа перестраивалась по общим принципам социалистических образовательных систем: она стала единой, светской, государственной и бесплатной. Из содержания образования были устранены элементы, напоминавшие о буржуазном прошлом и шовинизме, вводились материалы, отражавшие задачи идеологического и интернационального воспитания. Эти и другие принципы были закреплены в Законе об образовании 1948 г.

В силу того, что основное население проживало в сельской местности, неграмотность в Болгарии была крайне высокой для Европы[83]. Борьба с неграмотностью была необходима для превращения рабочего класса в ведущую силу развития экономической и политической жизни государства. Поэтому уже с 1944 г. началось восстановление и строительство учебных зданий, открытие школ для национальных меньшинств (в 1954 г. в стране действовало более тысячи турецких и около 40 цыганских школ), открывались вечерние учреждения для взрослого населения, было введено заочное обучение. В результате усилий правительства по реализации принципа обязательности обучения и ликвидации неграмотности, к концу 50-х гг. эта проблема была преодолена.

Для развития промышленности требовалась квалифицированная рабочая сила, способствовать подготовке которой должна была школа. Кадров, необходимых для быстрой индустриализации, катастрофически не хватало, и общее образование обвиняли в отрыве от жизни и производительного труда. В 1959 г. специальное заседание руководства партии признало, что проблема

[83] По одним данным, в 1944 г. она достигала 30% [204], по другим – 40% населения [236], и большой процент составляли национальные меньшинства. В сельской местности и небольших городах школы либо отсутствовали, либо работали в трудных организационных условиях (после войны 28% школьных зданий было разрушено).

заключалась в ошибочности такой задачи школы, как подготовка молодёжи к поступлению в университеты и управлению государственным аппаратом. Поэтому в стране начали активно обсуждать идею политехнической школы.

После издания Закона о более тесной связи жизни и школы (1959 г.), закрепившего курс на построение социалистической системы образования, в тот же год была создана общеобразовательная политехническая профессиональная школа, призванная совмещать общее образование с научной и политехнической подготовкой. Скрытый смысл её учреждения заключался в стремлении сократить количество учеников в общеобразовательных школах, которое значительно возросло к концу 50-х и создавало трудности для системы (материальная база университетов уже не позволяла принимать всех желающих абитуриентов) [286]. В Законе оговаривалось, что каждый учащийся должен приобрести, по меньшей мере, одну профессию, которая однако не влияла на дальнейший выбор образовательного пути, а потому не мешала хорошо успевающим школьникам по-прежнему стремиться в университеты. По заверениям партии, создание этой школы было началом крупнейшего в истории страны реформирования системы образования. Её прообразом служила политехническая школа в СССР.

Уровень подготовки учеников падал. Для учёта индивидуальности учащихся в образовательном процессе в политехнической школе была введена профилизация. Особым предпочтением пользовался естественнонаучный профиль, в то время как гуманитарный создавался крайне редко [303. С.44]. В то же время в городах школы всё чаще превращались в профильные, специализированные (обычно естественнонаучные или языковые). Например, языковые гимназии принимали учащихся 14 лет, успешно прошедших вступительные испытания, и были рассчитаны на 4 года обучения; преподавание в них происходило на иностранном языке. В результате уже к концу 60-х можно было говорить о наличии в социалистической системе учебных заведений элитного типа. Эти школы были самым надёжным путём перехода к академическому высшему образованию. Они представляли собой противоречие в образовательной системе и одновременно логичный результат её развития [294]. Министерство образования изначально не видело, а затем предпочитало не

замечать в них нарушения принципа всеобщего равенства в образовании и конкуренции политехнической школе.

Тогда же стало ясно, что задача правительства по увеличению рабочей силы и сокращению численности студентов на классических факультетах решена не была: вместо того, чтобы поступать в техникумы и училища после обязательной школы, ученики выбирали старшую школу и университеты. Эта задача реформаторов стала казаться невыполнимой, как и гармоничное совмещение общего и профессионального образования, но попытки развития политехнической школы не прекращались. Важно, что *видимая тщетность усилий не мешала реформаторам разрабатывать дальнейшие планы* усовершенствования политехнической школы, реализация которых не подкреплялась никакими концепциями и серьёзными научными рекомендациями. По материалам в специализированной прессе того периода мы установили, что педагогическая наука Болгарии активно изучала вопрос политехнического образования, но применения на практике эти исследования в целом не находили.

Все попытки внедрения политехнической школы были неудачными, т.к. оформившиеся к 1969 г. три типа школы (техническая, общеобразовательная и языковая гимназия) оставались популярными у населения. Спустя десять лет Тодор Живков даже объявил эту систему неполноценной, поскольку она не давала молодёжи необходимой подготовки для жизнедеятельности в социалистическом обществе. Но *родители были предубеждены против реформы*, всё равно настраивая детей на получение высшего образования, считая узкую рабочую специализацию дискриминационной [249][84].

Реформирование среднего образования запускалось в Болгарии в 1969 и 1979 гг., причем, не новым образовательным законодательством или программными документами Министерства образования, а постановлениями соответствующих пленумов ЦК БКП. В основном оно касалось реструктуризации школьной системы и обновления содержания подготовки учащихся. Проводилось

[84] Свою роль в этом негласном протесте сыграла также тихая поддержка министра образования Илчо Димитрова, вступившего в должность в 1986 г. В своих мемуарах он объяснил несогласие с официальной политикой убеждённостью в том, что школа должна сохранить общеобразовательный обязательный характер, поскольку является источником образовательного минимума для граждан в современном обществе, минимума, обязательного для всех, независимо от их дальнейшей профессиональной самореализации.

оно зачастую непоследовательно: к примеру, некоторые изменения не раз отменялись, а затем рекомендовались вновь.

Для *привлечения общественности к вопросам организации школы* и воспитания молодежи с 1979 г. началось создание общественно-государственных органов управления образованием. В результате в рамках централизованного управления были восстановлены школьные настоятельства, избраны общинные, районные и окружные советы народного просвещения, стали работать другие органы самоуправления [148], однако деятельность их была формализованной и реального влияния на подготовку реформ не оказывала.

Как заключает болгарский исследователь Е. Дайнов, ни разу в течение XX века здесь *не было даже минимальных условий для реформирования образования*: решительной политической воли; поддержки общественности и заинтересованных лиц; институциональной готовности. На протяжении большей части столетия реформы воспринимались как нечто чуждое и вызывали сопротивление. «Общество защищало свои интересы, а власти не проявляли принципиальности» [341. С. 110]. Эти причины, на самом деле, во многом объясняли провальность попыток реформаторов, однако позволим себе не согласиться с болгарским исследователем относительно фразы «ни разу». Во всяком случае, одно реформирование школы в этой стране было успешным. Мы имеем в виду первые послевоенные годы, в течение которых здесь была создана социалистическая школа, построенная на совершенно иных, отличавшихся от довоенных, принципах, целях, задачах и т.д. Как бы то ни было, она была создана, просуществовала около 45 лет, охватывая общим образованием всех детей школьного возраста и имея свои преимущества.

В период 1944-1989 гг. болгарская школа отличалась централизованным управлением, идеологизацией и равенством образовательных возможностей в духе социализма. Большими достижениями этого периода стало введение всеобщего обязательного обучения, ликвидация неграмотности и расширение образовательной системы. По словам болгарского историка Н. Попова, несмотря на негативные аспекты, свойственные социалистическим системам, «государство, действительно, заботилось об образовании»: была расширена сеть

образовательных учреждений, обучение стало обязательным, массовым, бесплатным [425. С. 148]. Однако *негативно влияли на развитие школы* подчеркнутая регламентация деятельности школ, научная необоснованность частых перемен на уровне структур и управления, опора реформ на идеологические, неполные, непродуманные концепции, формальное включение общества в обсуждение проблем и усовершенствования школы [249].

В 1989 г., после выхода из-под влияния СССР, в стране началась смена общественно-политического устройства. Смена власти происходила здесь довольно мягко и несколько позже, чем в других странах соцлагеря (в силу наибольшей зависимости Болгарии от Советского Союза в экономическом и политическом плане, а также наибольшей культурной близости). Наследие социализма дольше сохраняло в Болгарии доминирующее положение, чем у соседей по СЭВ. До конца 90-х гг. выше, чем в других странах региона, болгары продолжали ценить блага социалистического строя [134].

Такое отношение сказывалось и в том, что в это время сфера образования считалась в целом благополучной, несмотря на идеологию и слабое финансирование [62]. Её обновление началось с Закона об образовании 1991 г., утверждавшего дальнейшее развитие школы в соответствии с принципами демократии и рыночной экономики. Здесь же была предпринята безуспешная попытка ввести в учебные планы и программы объективные критерии для отражения качества образовательного процесса. На практике реформа свелась к «разоблачению коммунистической идеологии» в содержании общего образования. *При таком поверхностном характере изменений они вызвали горячие дискуссии в обществе*. Однако в 1994 г. целью образования социалисты объявили “сохранение национального самосознания”, и, поскольку она не требовала специального приведения системы в соответствие с требованиями современного мира, необходимость в реформах отпала естественным путём, а изменения ограничились пересмотром содержания школьного образования.

**ГДР[85].** После капитуляции Германии контроль за восточной зоной оккупации осуществлял СССР; его влияние не прекратилось и после создания из неё самостоятельного государства – Германской Демократической Республики.

В 1945-1949 гг. в стране проводилась антифашистская демократическая школьная реформа. Условиями её протекания были разруха, голод, болезни, потерянность, страх и пессимизм населения. Педагогический процесс испытывал дефицит учебных средств, помещений, педагогов и многого другого. Началом коренной перестройки школьной структуры на территории Восточной Германии стал «Закон о демократизации немецкой школы» (май 1946 г.). Он представлял из себя сложный синтез наследия немецкой педагогики прошлых столетий, идей «педагогики реформ» и коммунистических устремлений местных и оккупационных властей. Он подтверждал цель антифашистского и антимилитаристского воспитания учащихся на основе идей демократии и гуманизма и заменял традиционную трёхтипную школу на единую[86]. Важной задачей реформы стала ликвидация «карликовых» школ, и с 1946 г. в землях стали создаваться центральные школы, куда принимались дети из окрестных деревень. Уже в следующем году число «карликовых школ» сократилось вдвое.

В 50-х гг. окончательно утвердились принципы централизации управления образованием и идеологизации. Руководство образовательными учреждениями контролировалось партийными инстанциями. Тогда же был принят принцип унификации образования. Основные вопросы образования регулировались государственными документами, действовавшими на территории всей ГДР, вне зависимости от земли. В молодом государстве был взят официальный курс на построение основ социализма, и школа была призвана воспитывать «новых» людей. За советской педагогикой окончательно закрепилась функция компаса. Цели, задачи, содержание, методы работы, принципы управления – *всё пересматривалось с позиций новой идеологии и с оглядкой на Советский Союз*.

[85] Более подробно развитие общего образования в ГДР представлено автором в изданиях: Данилова Л.Н. История немецкой школы в XX в. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011; Данилова Л.Н. Реформирование общеобразовательной школы объединённой Германии. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011.

[86] Закон подчёркивал научный характер содержания образования и равные образовательные шансы всех, поэтому общей для всех становилась обязательная 8-летняя основная школа. После неё можно было переходить в профильную 4-летнюю старшую школу (для наиболее способных), дававшую полное среднее образование.

В 1951 г. в городах и промышленных центрах были открыты первые 10-летние общеобразовательные школы, которые постепенно должны были распространиться по всей стране, сменив 8-летние. Спустя 7 лет в стране было объявлено о переходе к политехнической школе. Результаты преобразований были закреплены в «Законе о социалистическом развитии школьного образования в ГДР» от 1959 г. В нём делался акцент на повышении уровня общего и политехнического образования, на подготовке школьников к общественно полезному труду на благо своей страны, на формировании всесторонне развитой социалистической личности [368]. Закон утвердил новую структуру общего образования: политехническая школа, расширенная средняя школа и специальные школы. К посещению 2-летней расширенной школы допускались только лучшие учащиеся.

В целом в развитии общеобразовательной школы ГДР 50-х гг. можно выделить следующие направления: продление общего образования; перестройка содержания, форм и методов работы образования; построение политехнической школы; широкомасштабное создание учреждений для учащихся с особыми потребностями; преодоление дискриминации учащихся по признакам национальности, пола и места жительства.

Все основные аспекты и требования к образованию в ГДР были отражены в «Законе о единой социалистической системе образования» (1965 г.), направленном на дальнейшее развитие и укрепление принципа единства системы образования, усиление связи школьного воспитания с потребностями народного хозяйства, на повышение научности и практической ориентации содержания образования [367]. В Законе устанавливалось всеобщность и дифференциация как базовые принципы, педагогическая поддержка одарённых и талантливых учащихся. С 1969 г. были введены новые программы и унифицированы учебные планы, отменявшие деление средней школы на три направления[87].

[87] Предполагалось, что это даст молодёжи возможность обучаться в вузах любого профиля и позволит государству регулировать распределение абитуриентов в соответствии со своими потребностями. Кроме того, в расширенных школах, чтобы научить школьников основам исследовательской деятельности в вузе, была усилена научно-практическая работа.

В 1971 г. к руководству государством на 19 лет пришёл Эрик Хонеккер, провозгласивший единство экономической и социальной политики. Для школы это означало некоторую либерализацию, и 70-е гг. прошли под знаком относительной стабильности и консолидации. Однако уже в следующем десятилетии образование, в том числе и школьное, характеризовалось тенденциями обновления содержания. Соревнуясь с другими государствами в сфере экономики, ГДР обратила ещё большее внимание на науку и образование. Это повлекло за собой строжайшую дифференциацию при переходе в расширенную школу, развитие системы содействия одарённым учащимся и пересмотр учебных планов, интенсификацию идеологического воспитания.

В связи с воссоединением Германии, в 1989-1990-х гг. ГДР переживала процесс сложной трансформации, перехода от социалистических установок общества к демократии по западному образцу. Это касалось и образования. Этот процесс отличался от того, как общественно-политические изменения протекали в других государствах социалистического блока. На три момента, говорящих об *уникальности реформ ГДР в 90-х*, указывает дрезденский исследователь В. Шубарт: это бóльшая степень равнения на Запад, меньшая степень активности рядовых граждан при проведении реформ и недостаток открытого обсуждения трудностей и последствий перехода [441. С. 53]. Однако главную отличительную особенностью трансформации ГДР мы видим в восстановлении государственного единства и *принятии общественно-политической модели ФРГ*. Поэтому, если после войны страна была вынуждена реформировать школу в соответствии с политическими представлениями СССР, то после объединения – по западногерманским образцам. Специфичность германо-германского перехода заключена в том, что «на все возникающие в Восточной Германии проблемы в Западной на них уже давно есть одно или несколько решений…» [461. С. 14]. Эта особенность имеет в себе и более глубокие последствия, поскольку интеграция означала *ломку внутреннего устройства школы и менталитета её субъектов*. Восточногерманский учитель «образца 1999 г.», будучи включённым в общегерманскую образовательную систему, в принципе не мог походить на учителя из ФРГ, и это даже не вопрос идеологии. Педагоги западных земель уже

привыкли к образовательным свободам, в том числе активно пользуясь правом открыто высказываться о вопросах организации и модернизации школы, проявлять активность в отстаивании своего мнения; восточным учителям был свойственны выработанные десятилетиями конформизм и пассивность. Поэтому интеграция школы не могла означать интеграцию сознания. Тем не менее, к 2000 году на территории всей Восточной Германии функционировала школа, организация работы которой гармонично вписывались в школьную систему ФРГ.

Основными результатами трансформации школы бывшей ГДР Т.А.Полуянова считает: упразднение единой политехнической средней школы и введение новых типов школ, расширение профилей образования, создание гарантированной преемственности между школьными ступенями [215. С. 96]. Х.М. Даурова отмечает демократизацию управления образование, расширение прав субъектов педагогического процесса и изменение учебных программ по иностранным языкам [89. С. 15]. Мы к важнейшим результатам реформирования восточногерманской школы в 1989-90-х гг. также относим: деидеологизацию школьного образования, появление частных общеобразовательных учреждений, улучшение материально-технической базы школ, усиление дифференциации и индивидуализации образования, признание примата семьи в воспитании детей. При этом важно, что новые земли не пошли по пути слепого копирования западногерманского школьного образования, и *новые школьные системы отличались от систем других земель*.

**Польша.** Территория Польши была освобождена от фашистов в 1944 г. войсками Красной армии, что во многом обусловило просоветский характер нового польского правительства и будущий выбор социалистической модели.

Первые школы заработали в стране уже в сентябре 1944 г. После национализации промышленности и преобразований в сельском хозяйстве школьная реформа считалась третьей по важности в послевоенном государстве, будучи призванной перестроить образование в соответствии с нуждами социалистического общества. Её разработчики учитывали состояние социально-экономического развития и исторические культурные условия, поэтому в первое время новшества вводились очень осторожно из необходимости сочетания

традиций с требованиями общественно-политических преобразований [101], и до 1948 г. в стране сохранялась система, установленная образовательным законодательством 1932 г. Её восстановление сопровождалось идеологической переориентацией и демократизацией образования. Как и в других странах, реформирование затруднялось послевоенными материальными дефицитами (60% школ было разрушено, число учителей уменьшилось на 30% и т.д.). В аграрно-промышленной довоенной Польше неграмотность составляла 10-15% населения [236] (меньше, чем в Болгарии, но значительно больше, чем в Германии, где подобная проблема уже давно была решена).

*Идеи известных советских педагогов являлись теоретическими основаниями концепции реформирования*, проект которой был поспешно подготовлен в 1945 г. Главной целью реформы была объявлена демократизация школы, достичь которой планировалось за счёт принципов интеграции, обязательности, бесплатности и общедоступности образования.

В период 1944-1948 гг. польская школа пережила смену идеологической ориентации школы, демократизацию школьного дела (доступ к образованию для всех детей, введение элементов самоуправления), упразднение селективной структуры, централизацию управления образованием. Уже при восстановлении польской школы большинство реформаторских мер были направлены на создание равных образовательных возможностей для всех граждан, хотя на практике шансы городских и сельских детей отличались в пользу первых.

Очень тяжело в Польше, где сильными являются католические традиции, проходило отделение школы от церкви. Эта задача потребовала много усилий и была частично решена только в 1961 г., когда законодательно впервые был закреплён принцип светскости обучения и воспитания в школе. Церковь исторически играла роль «блюстительницы национально-культурных ценностей» в стране [391. С. 1]. Длительность этой роли привела к тому, что даже в годы социализма около 90% граждан считали себя католиками, что не позволяло осуществить идеологизацию общества в той мере, в какой она существовала в СССР и других странах «истинного социализма».

Благодаря реформам и *неподдельному энтузиазму польского народа*, с которым он откликнулся на призыв восстановления школы [101; 391], школа действенно изменилась: к 1948 г. показатели образовательной системы значительно улучшились в сравнении с довоенным 1937 г. [101. С. 184].

С 50-х гг. Польша официально приступила к строительству основ социализма. Одновременно разоблачение культа личности в СССР и наступившая оттепель привели к некоторым переменам во всех сферах общественной жизни в социалистических государствах, и с середины десятилетия они характеризовались заметной либерализацией. Видимость свободы и гласности привела к *обсуждению проблем образования педагогами, родителями и министерством*. Оно носило псевдодемократический характер, поскольку результаты публичных дискуссий не были учтены при проведении реформирования. В 1961 г. Пленум ЦК партии принял решение о проведении школьной реформы. Тогда же был утверждён первый закон о школьном образовании, подтвердивший направления развития, выбранные в 1945 г.

Это реформирование уже отличалось отчётливым *равнением на советскую модель развития образования*, прежде всего, проявлявшимся в реструктуризации школы, призванной отвечать запросам плановой экономики. Она делала школьную систему единой, закрепляла за старшей ступенью (лицеи) статус учреждений общего и политехнического образования, осуществлявших переход к высшему образованию. Поступить в вуз можно было только при наличии аттестата лицея. Политехническое образование было призвано дать учащимся знания и умения промышленного или сельскохозяйственного труда. Реформа вводила новые учебные планы. Эти изменения протекали на фоне первого послевоенного всплеска рождаемости. Рост числа школьников требовал увеличения финансирования, расширения численности классов и строительства новых школ. Одновременно на 60-е приходится экономический и политический кризис в Польше, вызванный падением жизненного уровня населения из-за увеличения в рамках индустриализации доли тяжёлой промышленности.

Для выравнивания стартовых возможностей сельских и городских детей правительство приступило к реформе образования на селе. Малокомплектные

школы подлежали закрытию, на смену им пришли начальные (4 класса) и основные школы (8 классов) в более крупных населённых пунктах. Однако выяснилось, что эта мера спровоцировала резкое увеличение отсева учащихся: в 1967 г. 74% учеников, ушедших из основной школы, составляли сельские дети [232]. Специалисты объясняли это историческими и культурными условиями жизни польской деревни, не учтёнными реформаторами (привлечение детей родителями к трудовой деятельности, удалённость от города и др.). Не удалось реформаторам добиться на практике и демократизации среднего образования[88].

С 70-х гг. Польша вступила в фазу интенсивного развития экономики, однако это не имело значительного влияния на развитие образования. Интересно, что в образовательных дискуссиях было распространено «мнение, что общая средняя школа не должна следовать за изменениями, вызванными научными и технологическими революциями» [202. С. 285]. Мы убеждены, что проблема социалистической школы заключалась в том, что она больше зависела от политической системы, чем от уровня развития науки, техники и экономики. *Реформы спускались сверху и имели неблагоприятные условия для произрастания снизу*, поскольку централизация управления, единообразие школ, слабая внутренняя дифференциация тормозили педагогические инновации.

Уже в начале десятилетия правительство поставило задачу перехода к всеобщему 10-летнему образованию, что заложило фундамент новой реформы. В 1972 г. впервые за всю историю польской школы *к разработке теоретических основ реформы были привлечены видные специалисты из различных отраслей педагогического знания*; началась работа по созданию новой модели школы, обновлению содержания образования, подготовке кадров и материальному обеспечению реформы. Для разработки научно обоснованных учебных планов и программ был открыт специальный НИИ, создан экспертный комитет, которому было доверено управление преобразованиями (также беспрецедентный случай, поскольку в других странах соцблока реформы контролировались Политбюро). Комитет планировал масштабные и длительные изменения по введению

[88] А.К. Савина приводит убедительные данные о том, что в 1960-1969 гг. доля крестьянских детей в полных средних школах неуклонно падала, т.е. уменьшалось и число абитуриентов из этой среды [232].

всеобщей 10-летней школы, оптимизации соответствия деятельности школы общественным запросам, усилению её связи с миром труда.

Однако после оглашения изменений реформаторы неожиданно столкнулись с их *неприятием и сопротивлением граждан*, и прежде всего, самого учительства, уставшего от экспериментов со школой. На 70-е гг. пришёлся период социально-политического кризиса в польском государстве. По мнению современных авторов, на том этапе экономически Польша тоже была не готова к переходу на 10-летнее образование, к обеспечению всех учащихся бесплатными учебниками, к предоставлению высшего образования каждому педагогу и т.д. [101]. Понимание этих сложностей вылилось в предложение осуществлять *реформу пошаговым методом*, т.е. постепенно, начиная с того, что уже можно реализовать, и поэтапно переходя к более сложным задачам. Реформы осуществлялись вяло, а в 80-х из-за острого политического и экономического кризиса и вовсе были *свёрнуты* (несмотря на многолетние попытки, структура польской школы до 1999 г. соответствовала Закону 1961 г.). Хотя это не афишировалось, специалисты понимали, что реформирование потерпело крах.

В 1944-1980 гг. Польша пыталась демократизировать школу, но этот процесс был довольно противоречивым в силу несоответствия поставленных перед образованием государственных задач реальным экономическим возможностям страны и её культурным традициям. Дополнительные сложности на протяжении всего периода строительства социализма представляли собой материальные дефициты, неразвитость инфраструктуры образования, нехватка и низкая подготовленность кадров, слабая общественная поддержка перемен.

Кризис 80-х усиливался изменениями в сознании поляков – они «отказались от социализма». По мнению социологов, дестабилизация ценностей социалистического общества произошла ещё в конце 70-х, но отказ от самой идеи – только в 1989 г. Если в 1987 г. её одобряли почти 60% молодежи, то через 2 года два года их число сократилось вдвое [134]. В стране происходило падение уровня жизни населения, что на волне либерализации ещё больше снизило авторитет коммунистической партии, а политика «перестройки» в СССР не

позволяла поддерживать режим с прежней силой. В результате в 1989 г. в Польше произошла смена общественной системы.

Переход к рыночной экономике и демократии требовал реформирования всех государственных и социальных сфер, одной из них стало образование. Важно, что развитие общего образования в период 1989-1999 гг. не было столь бурным, как в ГДР, протекало медленно и спокойно.

Первые изменения в целом сводились к пересмотру целей и содержания образования и не походили на реформы [319], поскольку сосредотачивались только на деидеологизации. В ряде образовательных ведомств были созданы экспертные группы, которым был доверен критический анализ содержания школьного образования. Результаты их работы широко обсуждались в педагогической прессе и легли в основу первых документов, пересматривавших учебные планы и программы школ[89].

И всё же школа не стояла на месте. Большим достижением системы стало открытие частных учебных заведений. В 90-е гг. в школьную практику активно внедрялись педагогические инновации и разрабатывались альтернативные концепции учебно-воспитательной работы. Деятельность творческих учителей, педагогов-новаторов и научных центров подготовила почву для государственной реформы. Непосредственная, явная, продуктивная критика давно известных недостатков польской школы представителями образовательной политики, по мнению немецкого исследователя польского образования Б. Шэйя, началась только в 1997 г. и, прежде всего, касалась низкого уровня образованности школьников, неравенства образовательных шансов, школьной структуры [437]. Во второй половине 90-х гг. проводились теоретические исследования по разработке концепции реформирования образования, чтобы разрешить проблему отставания Польши от других европейских стран в области образования. Итак, ей понадобилось 9 лет, чтобы, отойдя от марксистско-ленинской философии, однопартийности и плановой экономики, приступить к реформе образования: в

[89] Из обучения и воспитания просто устранялся коммунистический компонент. Это выражалось в переработке стандартов и учебных программ по истории, обществоведению, польскому и русскому языкам (он перестал быть обязательным). Новым школьным предметом стала религия. По остальным предметам до 1999 г. сохранялись старые программы, структура школы тоже оставалась прежней.

1998 г. Министерством образования была предложена первая концепция комплексной перестройки школьной системы.

Несмотря на недостатки, школьные системы восточноевропейских стран имели множество серьёзных положительных аспектов. Все реформы, которые переживала школа во второй половине XX в., были направлены на удовлетворение интересов государств при сохранении этих преимуществ. Но, как было показано выше, к 90-м гг. Восточная Европа переживала глубокий кризис общественно-политической, экономической и идеологической сферы, естественным образом сказался и на образовании. В результате распада СССР и отказа от социалистической модели каждое из государств региона вынуждено было менять свой курс и радикально пересматривать внешнюю и внутреннюю политику. Их школа вновь стояла на пороге преобразований.

90-е гг. почти не представлены в настоящем параграфе, что объясняется следующим. Реформы, вызванные крахом социалистической модели в Европе, затянулись на несколько лет и закончились только в новом веке. Лишь в бывшей ГДР реформирование, принявшее форму интеграции, длилось чуть меньше десятилетия, но только в силу мощной поддержки со стороны ФРГ и из-за интеграционной формы. В остальных странах реформирование школы не могло начаться в ранних 90-х из-за экономического кризиса и других более актуальных проблем, отвлекавших внимание правительств от образовательной сферы. Кроме того, рассмотренный период 1945 г. – начала 90-х гг. – это история именно социалистической школы, т.е. школы данных государств обладали общей спецификой, которая уже была утрачена к концу десятилетия. И, наконец, в XXI в. их школа оказалась перед вызовами нового времени, уже общими для образовательных систем всех европейских государств. Поэтому с развития школы стран бывшего социалистического лагеря во второй половине 90-х гг. мы начнём следующий параграф своего исследования.

### 3.2. Школьные реформы в Восточной Европе в начале XXI века

Как и на Западе, реформирование школы в Восточной Европе с конца 90-х определяли две базовые цели: качество школьного образования и экономия в

образовании. Однако, если на Западе приоритет отдавался именно проблеме качества, то финансовые трудности на Востоке заставляли совмещать экономию и развитие, что довольно трудно в принципе и ещё труднее в условиях глобальных общественно-политических перемен: отказ от прежней идеологии неизбежно вёл все страны бывшего социалистического лагеря к масштабным изменениям в образовании. Как протекали в них процессы реформирования, с какими проблемами сталкивались реформаторы, какие ошибки они допускали и добились ли желаемых результатов, будет представлено в данном параграфе.

**Болгария.** В 90-х школа здесь развивалась в условиях экономического, социального, демографического и культурного кризиса. Образование не было приоритетной сферой изменений, а общество испытывало относительную удовлетворённость состоянием общего образования, поэтому его усовершенствование ограничилось небольшим пересмотром содержания образования. Неудивительно, что *предложения по направлениям и мерам изменений поступали больше извне*: их главными носителями стали Всемирный банк (ВБ) и ряд неправительственных организаций, готовые финансировать повышение квалификации педагогов, обновление материальной базы школ, обучение национальных меньшинств и т.д. Однако сначала Министерство образования препятствовало подобным инициативам как угрожающим «национальному единству и независимости государства» [62].

К вопросу о реформировании школы Болгария плотно подошла только после смены правительства в 1997 г. Новые власти договорились с ВБ о кредите, с помощью которого намеревались ввести 12-летнее обязательное среднее образование, провести децентрализацию управления образованием, создать систему единых национальных экзаменов, усилить дифференциацию, содействие образованию национальных меньшинств.

В конце 1998 г. Министерство образования решило протестировать знания учеников 4 классов по болгарскому языку и математике. Низкие результаты проверки заставляли задуматься о качестве обучения в стране. Теперь даже тем, кто выступал против школьных реформ, пришлось признать их актуальную необходимость. В тот же год Министерство подготовило соответствующую

документацию в виде плана реформ, очень осторожно сформулированного и составленного по западноевропейскому образцу. Однако публикация плана не повлекла за собой почти никаких практических изменений. Само министерство и другие профильные ведомства изнутри тормозили реформы, угрожавшие их интересам. Один из заместителей тогдашнего министра образования вспоминал: «Мы не догадывались, что министерства стали ещё хуже, чем были. При коммунизме они хоть подчинялись воле партии. Теперь же они просто были привилегированными группами у власти, взаимосвязанными индивидуумами, которые бы сделали всё, что в их силах, чтобы остановить любую реформу, угрожавшую их привилегиям» [341. С. 115].

Поэтому реформа не привела к существенным результатам. Децентрализация управления в силу её непродуманности и частичности введена не была: нечёткие полномочия школьных советов и непонимание их необходимости, сохранение полномочий школьных директоров в прежнем объёме обусловили факт, что процесс децентрализации и сегодня можно расценивать как находящийся на начальном этапе (после армии и полиции образование – самая централизованная система в современной Болгарии). Ряд других изменений (национальные экзамены, пересмотр учебных планов и т.д.) не могли быть реализованы без институциональных реформ.

Все они *провалились из-за необдуманности реформ в целом*: причины провала крылись в низком уровне информации, отсутствии законодательной поддержки изменений и в сопротивлении чиновников. Широкая общественность не знала о целях планируемых перемен и оказалась отстраненной от процесса; *реформирование вновь спускалось сверху и не учитывало человеческий фактор*. Правительство не принимало базовых документов, регламентирующих изменения и обязующих субъектов образования к их реализации. Недостаточной, как видим, оказалась и политическая воля властей. «Отсутствие подотчетности, прозрачности и общественного контроля позволило учреждениям системы образования препятствовать осуществлению реформы, защищая собственные интересы» [62. С. 16]. В своей книге о реформах школьного образования в посткоммунистической Болгарии Е. Дайнов выдвигает мысль, что *причины*

*провала этих реформ следует искать в наследии коммунизма, которое отражается в массовом общественном сознании* [294]. Сформированные при том режиме жизненные стереотипы – одно из серьёзных препятствий в реформировании. Эти реликты прошлого мешают эффективному развитию школы. Примером проявления такого наследия может служить общественное восприятие состояния образования и необходимости его усовершенствования, о чём будет сказано чуть ниже.

Важно, что вся совокупность причин привела к провалу реформирования конца 90-х, и в XXI в. Болгария вошла с грузом проблем в школьной системе, с незнанием, как их преодолеть, и слабым желанием работать в этом направлении.

Осознавая неудачу, Министерство образования теперь уже само обратилось *за поддержкой к внешним структурам*. Возобновление переговоров о займе на реформу образования с ВБ позволило правительству получить целевой кредит. Контракт на реализацию его первой части в размере до $ 15,3 млн. на 3 года был ратифицирован в конце 2000 г. «Ключевым в реформе образования выступает термин "интеграция". Речь идет и об интеграции болгарского образования с европейским; и об интеграции учебных знаний из различных культурно-образовательных областей; и об учебных предметах с интегральным характером; и о формировании интегральных умений, и о межпредметных и внутрипредметных связях в учебных программах» [207. С. 108][90]. То есть цель проекта вновь сводилась к повышению эффективности образования, поскольку как и предыдущий план правительства, он был ориентирован на сближение болгарской школы с системами среднего образования в странах ЕС. Сближение предполагало корректировку национального образования для обеспечения мобильности рабочей силы в рамках европейского сообщества при сохранении доказавших свою эффективность болгарских образовательных традиций.

Но, как мы уже неоднократно показывали выше, любые изменения наталкиваются на *сопротивление сторонников сложившейся ситуации*, а потому

[90] Системе требовались широкомасштабные изменения: пересмотр целей образования, его принципов и задач, содержания и методов преподавания, управления образованием, финансирования, подготовки педагогов, системы экзаменов. Часть денег должна была пойти на разработку новых учебных программ и создание учебников, на введение вступительных экзаменов, на образовательные кредиты, техническое оснащение школ и т.д.

реформирование не может быть механическим и сводиться к комплексу спускаемых сверху руководств к действию. Чтобы преодолеть это сопротивление, реформаторам требовались союзники, на поддержку которых они могли бы опереться. Оценить условия проведения преобразований и вероятность их потенциальной успешности можно, проследив отношение к ситуации со стороны предполагаемых субъектов этого процесса.

Уже в самом Министерстве образования не было ни согласия, ни понимания организации реформирования. Особенно ярко этот фактор проявился при освоении кредита Всемирного Банка. Оказалось, что чиновники Министерства не имели верного представления о его реализации. Они получили возможности ездить за границу для изучения чужого опыта, участвовать и проводить семинары, приглашать для консультаций экспертов и т.д., но на практике расширенные финансовые возможности только тормозили изменения: человеческий фактор привёл к нецелевому расходованию средств и потере интереса к цели проекта. Позже в прессу попал финансовый отчёт о реализации первой части займа, и тогда Болгария узнала, что, к примеру, чуть более € 206 тыс. было потрачено на консультации с голландскими экспертами о введении национальных выпускных экзаменов, ещё € 68 тыс. были использованы на расходы, связанные с транспортом и питанием, и что *привлечение западных экспертов* обходилось болгарскому правительству в € 600-800 ежедневно. Не менее завышенными выглядят и другие траты.

Помимо властей, влияние на реформирование оказывает общественное мнение. В болгарском случае трудно отслеживать его до 1998 г., поскольку только с этого года проводились соответствующие социологические опросы по теме. Один из них показывает, что более половины граждан в указанное время не имели представления о недостатках и проблемах болгарской школы [309].

Этому неведению во многом способствовали и СМИ, до конца 90-х поддерживавшие иллюзию благополучности образования. Газеты были полны хвалебных фраз типа «наше образование – источник национальной гордости» [302] или «общепризнано высокое качество болгарского образования» [296]. Мнение прессы в целом разделяла интеллигенция.

Что касается педагогов, то они, безусловно, видели некоторые внутренние проблемы школы, но не были напрямую заинтересованы в их преодолении. Так, в 2000 г. опрос учителей выявил, что в 42% болгарских школ протекала крыша, в 38% не хватало стекол, в 40% не было нужных препаратов и приборов в лабораториях, а около 68% школ не имели ни одного компьютера. Эти материальные дефициты отвлекали внимание от истинных проблем: к примеру, в школах процветало репетиторство, а 80% учителей сами признали падение качества подготовки учащихся после смены политического режима [341]. При этом та же борьба с репетиторством, подтверждавшим низкую эффективность школ, противоречила интересам учителей, т.к. частные образовательные услуги стали для многих из них источником дополнительного заработка.

Родители, нанимавшие репетиторов, тогда смотрели на это как на признак нового времени, новых рыночных отношений, а потому не выражали протестов. Что до самих учеников, то опросов этой группы до 2000 г. не проводилось, и их отношение к школе неизвестно [295].

Таким образом, СМИ, интеллигенция, школы, ученики и родители не могли являться союзниками реформаторов. Министерство образования также оказывало сомнительную поддержку. Известно, что к 1999 г. интерес к реформам потерял даже премьер-министр, и они осуществлялись скорее по инерции [341]. Между тем, мы определили, что *культурные традиции болгар очень сильно влияют на их поведение*: без сильной политической воли, к которой они исторически привыкли за длительные периоды жёсткого правления Османской империи и социалистического режима, институциональные власти не могут построить эффективного взаимодействия. «Среди населения распространено убеждение, что социальные изменения возможны через насилие, а не новые общественные договорённости («От власти никогда не отказываются – её отнимают!»)» [345. С. 7]. К тому же замечено, что болгары довольно консервативны, неторопливы и неинициативны [308], все эти характеристики национального менталитета также не способствовали успешной реализации реформ (не случайно исследователи обычно отмечают, что изменения в этой стране всегда происходят медленно).

Когда общественность узнала, что проект модернизации образования провалился, в 2004 г. Министерство запустило «Стратегию развития системы среднего образования в Болгарии», где уже не было ни слова о модернизации, ВБ, кризисе и проблемах в системе. Самый сильный используемый термин был «изменения», но контекст его упоминания говорил о том, что это всего лишь планомерные и предсказуемые усовершенствования образовательной системы. Документ был настолько банальным, что Министерство финансов отклонило его и даже выпустило свою стратегию реформы среднего образования, что не входит в его компетенции, объясняя это сложившимся дефицитом квалифицированных кадров в различных сферах экономики из-за проблем в школьной системе. Этот документ вызвал дискуссии по проблеме.

Как это нередко бывает, *общее признание необходимости реформ обнаружилось только к предвыборной кампании* (2005 г.). Последовавшее согласие на перемены было не чем иным, как попыткой проявления политической воли. Однако история (и болгарская в том числе) показывает, что политическая воля хоть и крайне важна, но недостаточна сама по себе. Реформаторам следовало учитывать отношение всех заинтересованных сторон. Изменилось ли оно к 2015 г.?

Первым показателем изменения общественного мнения стала смена тона и содержания публикаций по образовательной тематике в прессе. Например, уже в 2004 г. крупный ежедневник «24 часа» обращал внимание, что болгарская система образования не формирует ключевой навык современных наций – чтение, а ориентирована на одобренный Министерством анализ произведений и запоминание ненужных фактов[91]. Постепенно на школу стали жаловаться сами учащиеся. В СМИ появлялись интервью учеников, где они говорили о преобладании зубрёжки, подавлении свободомыслия, о пренебрежении учителей служебными обязанностями и т.д. Детям вторили родители, обвиняя систему в неэффективности, критикуя устаревшие программы и субъективное оценивание.

[91] В это время ещё не было эмпирических данных PISA, в ней Болгария впервые приняла участие только спустя 2 года, но падение интереса к книгам и несформированность функциональной грамотности чтения уже вызывала беспокойство. Болгарская «образовательная система такова, что она заставляет людей ненависть и испытывать отвращение к чтению» [299. С. 11.], - такие заявления были важны для изменения взглядов населения (ещё и в 2005 г. 80% болгар полагало, что их образование не уступало по качеству европейскому [341]).

Так на сторону реформаторов встали СМИ, учащиеся и родители, что могло обеспечить запуск реформирования в условиях его общественной поддержки. Но *большинство директоров школ и учителей* – а именно они являются главными исполнителями изменений на местах – *были настроены против реформ*. Болгарские экономисты отмечают очень низкую мотивацию учителей на систематическую, качественную и творческую работу, объясняя это маленькими зарплатами и отсутствием уважения к учительской профессии [51]. Неслучайно, когда министр образования осенью 2005 г. назвал реформирование неизбежным, учительские профсоюзы немедленно потребовали повышения зарплаты на 15% и объявили национальную забастовку. В 90-х гг. школы накопили «и ресурсы, и опыт противостояния всем изменениям» [341. С. 110].

Изначально некоторые надежды возлагались также на международную поддержку, но быстро выяснилось, что Всемирный Банк после провала прошлого проекта в Болгарии не имел планов по реформам в здешнем образовании. Что касается ЕС, то в его состав страна вошла только в 2007 г., а потому он не являлся напрямую заинтересованной стороной.

Реформы планировались медленно. В 2007 г. кризис образования усугубился массовой забастовкой учителей (было закрыто до 95% школ). Педагоги требовали роста заработной платы в 2 раза и увеличения бюджета на образование. В переговоры с учительскими профсоюзами был вынужден вступить президент, и только после обещания правительства поднять зарплату на 46% протесты прекратились. Заметим, что требование учителей было следствием вступления Болгарии в ЕС: их труд оплачивался гораздо ниже, чем работа коллег из европейских стран. Но в условиях экономической нестабильности бюджет страны не мог вынести дополнительной нагрузки, и после 6 недель противостояния учителям пришлось вернуться в школы. Надо понимать, что настроя на её реформирование они опять же не испытывали.

Тем не менее, именно после национальной забастовки начались реформы. Несколько увеличить расходы на образование правительство решило путём оптимизации школьной сети, которая вылилась в закрытие около 500 малокомплектных школ за 3 года. Это позволило найти средства в бюджете для

увеличения зарплаты учителей на те самые 46%, о которых оно договорилось с профсоюзами. В 2010 г. в докладе ВБ по оценке болгарских образовательных реформ была дана высокая оценка переменам в финансировании школ в последнее время (экономически увольнения учителей малокомплектных школ признавались оправданными) [321]. Оставшиеся средства были вложены в новые программы. Отдельные изменения касались децентрализации управления в образовании, прежде всего, усиления автономии школ. Так, были введены делегированные бюджеты и дифференцированные зарплаты педагогов. В целом реформы шли по пути распространённой на Западе маркетизации.

Итак, переход от авторитарной к демократической государственной системе сопровождался перестройкой различных социальных институтов, культуры и менталитета. Школьные реформы могли обеспечить его устойчивость, что влияло на социально-экономическое развитие страны. *Для успешности этих реформ Болгарии не хватало*: сильного и мотивированного на реформирование правительства, поддержки общественности и понимания тактики и стратегии преобразований. Поэтому желанные изменения так и не были достигнуты, а термин «реформа» на протяжении 20 лет является ключевым для характеристики всех общественных процессов в республике. «Это период разрешения скрытых или явных противоречий между традициями, установленными нормами и механизмами регулирования и происходящими в обществе переменами» [207. С. 109].

**Польша.** С 1989 г. под влиянием внутренних и внешнеполитических событий Польша перешла к построению парламентской демократии и рыночной экономики. Крах социализма и трансформация общества изменили образовательную картину, и новая реформа отличалась от предыдущих. Страна сталкивалась с трудностями в обновлении школы, которое теперь строилось на новой, а потому неосвоенной модели, когда изменения произрастают из актуальных потребностей государства, общества и личности. *Обновление усложняли* не только привычный бюрократизм образовательной системы, но и такие факторы, как психология педагогов, не привыкших к внутренним реформам, и новизна происходившего. Последний побудил реформаторов к

*изучению зарубежного опыта развития школы*, в котором Польша искала образцы и подсказки. Определённое влияние на реформу оказали обращение к международным документам по развитию образования и помощь международных организаций. Можно утверждать, что в поисках путей обновления образования *Польша уже тогда стала равняться за Запад* (со стремлением вступить в ЕС очевидность этой ориентации только усилилась).

После смены режима развитие школы протекало в сложных условиях общего кризиса в стране. Если с 70-х гг. на образование выделялось свыше 7% ВНП, то в 1991 г. доля снизилась до 3% [232], что сказалось на системе социальной защиты педагогов, на системе повышения квалификации учителей, сокращении учебных часов и т.д. Начатые правительством «шоковые» экономические реформы привели к значительному падению уровня жизни населения, что, в свою очередь, первое время отвлекало внимание властей и общества от проблем в образовательной сфере. При этом усиливался разрыв между социальными потребностями и результатами образования; между объективными требованиями времени и общим недостаточным уровнем образованности [232]. Общество ждало изменений уже с 80-х, поэтому, как только национальная экономика стала демонстрировать признаки стабилизации (начало 90-х гг.), граждане стали проявлять всё больший интерес к модернизации образования. Директор Польского образовательного научно-исследовательского института профессор Федерович объяснил это так: поляки слишком долго боролись за демократию, поэтому, когда она, наконец, победила, у людей уже созрело искреннее желание перемен в экономической и культурной жизни, и вскоре это привело к попыткам улучшения образования [386].

Можно сказать, что *школьные реформы начались с дискуссий*, открытых на страницах педагогических и общественных изданий, в которые с энтузиазмом включились учёные. Прежде всего, школьная система была здесь подвергнута острой критике. При разности взглядов на дальнейшее её развитие специалисты сходились во мнении о системном характере необходимых изменений. В результате *был достигнут общественный консенсус* по вопросам целей, задач и принципов образования. Разработанные педагогами принципы, учитывавшие

потребности польской школы и организацию образования за рубежом, нашли отражение в «Законе о системе образования», принятом в 1991 г. Его принятие говорит о том, что уже с начала 90-х гг. власти понимали государственную значимость реформирования образования и готовились к нему, хотя и в сложных экономических и политических условиях.

Поиск путей развития национальной школы имел практический характер. Мы приходим к выводу, что в период 1989-1999 гг. развитие образования, как и в Болгарии, не было слишком бурным. Больше всего изменения сосредоточились на деидеологизации школы. Одновременно началось введение в школу педагогических инноваций, альтернативных методов и форм работы, экспериментов в педагогическом процессе. Среди педагогов проснулся *модернизационный энтузиазм и дух творчества*. Силами родителей и учителей в стране стали создаваться частные школы, в основе организации которых лежали новые образовательные концепции. Эти процессы в теории и практике имели огромное значение в развитии польской школы: они подготовили почву для реформирования и стали его первым этапом – этапом *всеобщего осознания необходимости реформ*.

Вторым этапом мы считаем процесс подготовки реформирования на уровне государства, начавшийся с вынесения Министерством народного образования на обсуждение в парламенте содержания школьных реформ, отражённого в документе «Главные направления совершенствования системы образования в Польше» (1994 г.). Затем требовалось разработать концепции реформирования. На основе анализа источников А.К. Савина заключает, что в её разработке реформаторы испытывали сильное влияние документов, определяющих стратегию развития образования в ЕС в XXI в. [232]. Это позволило польским реформаторам выйти на понимание европейских нужд развития образования и отставания от Запада по уровню образованности граждан. В 1998 г. совместно с ООН Министерство представило «Доклад об общественном развитии», где были провозглашены принципы нового образования: равенство возможностей, непрерывность образования, инвестирование в человеческий капитал и др.

С этого времени и началась непосредственная, явная критика давно известных недостатков польской школы представителями образовательной политики [437]. Примечательно, что в процессе разработки концепции реформирования образования решались принципиальные вопросы предстоящих изменений: должна ли новая модель школы ориентироваться на нынешний или перспективный уровень развития государства; будут ли реформы эффективными в условиях резкого сокращения расходов на образование; должна ли она быть радикальной или постепенной и др. [233]. Понадобилось 9 лет, чтобы, отойдя от марксистско-ленинской философии, политической однопартийности и плановой экономики, приступить к перестройке образования: в 1998 г. Министерством была предложена первая концепция комплексного реформирования школы.

Главный, третий этап реформирования представлял собой системные изменения в образовании. Он был запущен с 1 сентября 1999 г. в соответствии с январским законом того же года, содержавшим правила введения реформ. Этот этап был призван повысить общеобразовательный уровень населения, ввести в стране качественно иную, рыночно-ориентированную и конкурентоспособную образовательную систему, расширить возможности получения образования.

Бывший заместитель министра образования Польши в интервью британскому изданию BBC отметил значимость общественных настроений при подготовке тех реформ: «Велики усилия, которые прилагали родители, чтобы их дети продолжали обучение в школе ... общество сделало это за нас, мы только создали условия» [386]. Востребованность обучения в старших классах, стремление к высшему образованию побудило правительство, прежде всего, пересмотреть структуру школьной системы. Обязательным было объявлено обучение только в начальной школе. Затем ребёнок мог поступить в гимназию на 4 года, а после неё – в лицей (ещё на 4 года), окончание которого позволяло стать абитуриентом вуза. Общий цикл школьного обучения увеличился тем самым на 2 года и составил 18 лет. Одновременно с 1 сентября началась замена школьных программ и учебников в соответствии с нормами ЕС. Каждая школа могла теперь выбирать собственные учебные программы, а они, в свою очередь, предполагали переход к новой дидактике и методикам: стали приветствоваться

дифференцированные формы работы, активные и проектные методы обучения, индивидуальный подход и т.д.

Важнейшей сферой реформирования стали изменения в системе управления образованием. Они затронули администрирование и надзор, финансирование, аттестацию школ и учащихся, квалификационные требования к педагогическим работникам. Реформа управления была направлена на децентрализацию образования и значительное расширение автономии образовательных учреждений [193]. Реформы коснулись пересмотра прав и обязанностей учителя. Так, в стране были введены обязательные переэкзаменовки для педагогов: отсутствие сертификата о прохождении такого экзамена означало отстранение от работы. Изменения также затронули подготовку педагогических кадров.

Изначально многие польские учителя относились к переменам настороженно, они боялись работать по-новому, творчески. Однако важными *факторами, располагавшими педагогов к реформам*, были их внутреннее согласие с необходимостью изменений, вызревшее за прошедшие 10 лет общественно-экономических преобразований, и стремление к педагогической свободе. То есть начавшееся реформирование не вызывало ни протеста, ни отторжения большинства учителей, и если они и не были в своей массе той действенной силой, на которую могли опираться реформаторы, то хотя бы принимали преобразования. Чтобы подстраховаться и ориентировать педагогов на результат, т.е. добиваться повышения качества образования (цель реформирования), правительство пошло на трюк с введением новой системы оплаты труда: с 2007 г. заработная плата учителя стала зависеть не от нагрузки или стажа, а от результатов его труда и профессиональной квалификации.

Трудность для властей составляло *сопротивление бюрократического аппарата*, нередко тормозившего своими решениями темп преобразований. Но поскольку реформирование школы было далеко не первой сферой изменений после смены режима, страна уже была готова к этому противостоянию, и оно было не настолько мощным, чтобы свести реформы на нет.

Важно, что к 2001 г. по основополагающим вопросам текущего реформирования в Польше уже существовал *общественный и политический консенсус*, хотя и достигнутый не сразу [451]. В год своего старта реформирование, точнее его недостаточная подготовка и поспешное проведение [451; 457 и др.], вызывали неприятие у отдельных групп учёных, педагогов и родителей. Во многом оно объяснялось и тем, что это была одна из четырёх масштабных реформ, начатых премьер-министром Ежи Бузеком с января 1999 г. Обилие перемен пугало и вносило неразбериху в привычную жизнь граждан. При этом реформирование школы играло среди них наименее значимую роль, поскольку затрагивало не всех граждан, в отличие, например, от реформ здравоохранения или пенсионного страхования. В политическом плане они были спорными, вызывая стойкое сопротивление профсоюзов, а также родителей и учителей из школ, подлежавшие сокращению. Но их незначительные протесты не могли поколебать правительство. Примерно спустя год, когда недовольство стихло, а общественность уже имела больше информации о планируемых переменах, наступила фаза согласия. Таким образом, мы заключаем, что реформирование школы не пользовалось поддержкой всего населения, но важно, что оно не вызывало внутрисистемного сопротивления.

С 2000 г. *отслеживание протекания и результатов реформ* осуществлял Институт общественных дел в рамках проекта «Мониторинг образовательной реформы в Польше». Это независимый, объективный и систематический мониторинг изменений, позволяющий анализировать последствия реформирования и корректировать планы. На основании своих исследований Институт готовит публикации о польской образовательной политике, которые служат основой для дальнейших общественных дискуссий по теме.

С 2009 г. в стране началось масштабное усовершенствование высшего образования, фактически не затронутого в 1999 г. Что же касается школы, то и в Польше, и за рубежом её *реформирование считается успешным*. Одним из доказательств тому служит неуклонно улучшающаяся динамика результатов польских школьников в сравнении PISA. С каждым этапом программы результаты становятся лучше, чего не демонстрирует ни одна страна Восточной

Европы, и в настоящее время это единственное государство с переходной экономикой, повысившее свои показатели в PISA с уровня «ниже среднего» до «выше среднего».

Реформы были призваны по-настоящему демократизировать школу и ликвидировать отставание страны от других европейских государств в уровне образования граждан. В рамках этой цели можно выделить следующие основные тенденции развития польской школы с конца 90-х гг.: децентрализация образования, плюрализм, дифференциация, динамичное развитие концепции непрерывного образования, гуманизация, интеграция в европейское образовательное пространство, усиление автономии педагогов и школ [418. С. 37-38]. В итоге реформирование начала 2000-х стало одним из самых крупных в странах ОЭСР и ЕС и принесло Польше репутацию государства, сумевшего за короткое время добиться впечатляющих достижений в плане повышения качества образования. *Важнейший фактор эффективности этих реформ*, на наш взгляд, - системный характер преобразований. Во-первых, реформирование школы было составным элементом социальных и государственных реформ, а во-вторых, как признают сами поляки, они «не “латают тришкин кафтан”, модернизируя какой-то один сектор образования, а делают это комплексно, начиная с управления, содержания образования, ею структуры и т.д.» [193. С.43].

**Россия.** Установлено, что к 1987 г., когда началась перестройка, наиболее прогрессивным и критически воспринимающим власть сегментом общества являлась педагогическая интеллигенция, она была готова не только к активному обсуждению проблем в образовании, но и к деятельности по их преодолению. Открытое недовольство общественности говорило об изменении социальной системы, а также о перестройке менталитета.

Надо признать, власти смогли понять, что после изменения политического курса государства и распада СССР важным инструментом изменения государства и общества должны были стать образовательные реформы. «Образование не только объект, но и субъект модернизации, её мощный рычаг и внутренний ресурс» [97. С. 53.], с которым тесно связаны *другие общественные изменения* (полноценный переход к рыночной экономике невозможен без перемен в

политической культуре и становления демократии; демократические механизмы требуют создания гражданского общества; оно возможно только при активном участии в социальной жизни самих граждан; эта активность обусловлена воспитанием нового типа личности; для воспитания социально активной личности на демократических ценностях школа сама должна претерпеть радикальные преобразования). О понимании этих взаимосвязей и серьёзности намерений правительства говорит факт избрания в 1990 г. министром образования Э.Д. Днепрова – одного из главных идеологов школьных реформ, за 2 года до этого разрабатывавшего в составе ВНИК концепцию реформирования. Вслед за А.Н. Поздняковым можно заключить, что т.к. перестройка была во многом инициирована самим высшим партийно-государственным руководством, желавшим изменений в стране, «естественно, что идеи обновления образования были не просто поддержаны властью, но и родились в результате создания ею условий для перестройки школы, развития здесь общественной активности, творческого поиска» [210. С. 363].

Процесс этого обновления и одновременно свидетельство поддержки властей можно проследить на основе базовых федеральных документов, отражавших изменения в школьном деле. Так, о *решительности правительства* говорило принятие ряда законодательных актов по обновлению школы уже в начале 90-х гг[92]. Важно, что благодаря личности министра в них нашли отражение принципы образования, разработанные и не нашедшие практического применения в конце 80-х гг. В частности, Закон об образовании закреплял отказ от монополии государства на образование, ориентацию на децентрализацию управления, демократизацию образования, открытость инновациям, учёт национальных особенностей и т.д. Поэтому его принятие можно считать логичным продолжением планирования развития школы в конце 80-х. Закон юридически закреплял новую философию образования и идеологию реформ, указывал вектор обновления школы.

[92] «Первоочередные меры по реализации программы переходного периода», 1991 [206], «Реформа образования в России и государственная политика в сфере образования», 1992 [221], «Программа реформирования и развития системы образования Российской Федерации в условиях углубления социально-экономических реформ», 1992 [218], «Закон об образовании», 1992 [187] и др.

Итак, в начале 90-х развитие образования соответствовало социально-экономическим и политическим изменениям. При этом *стратегии развития национального образования не было*, финансировалось оно по-прежнему недостаточно, законодательство совершенствовалось медленно, а значит, реализация заявленных в Законе мер тормозилась. Возникало *противоречие*: объявляя образование своим приоритетом, на практике государство не спешило его усовершенствовать [131]. Медлительность объяснялась ещё одним обстоятельством. *Инициатива* радикального решения вопросов развития школы *исходила от органов центральной власти*, а большая часть региональных и местных властей, «общественности, широкая масса учительства занимали значительно более умеренные позиции» [210. С. 385], поэтому темпы планирования также были умеренными, а в дальнейшем оно и вовсе было приостановлено в связи с кризисным состоянием государства и общества.

Повторимся, что *в начале 90-х гг. основным инициатором школьных реформ выступало само государство*, пользуясь *поддержкой прогрессивных педагогов* – учёных и учителей. Однако количество последних было невелико. Это время характеризовалось инфляцией, спадом производства, безработицей и оттоком специалистов с высшим образованием из бюджетной сферы. Месяцами не получая и без того мизерную зарплату, многие учителя были вынуждены уйти из школы, оставшиеся были заняты выживанием, а не усовершенствованием педагогического процесса. По данным Госкомстата, из 8278 забастовок, проведённых в стране в 1996 г., 7396 были забастовками работников образования [228]. *Рядовые учителя в своей массе не интересовались проблемами реформирования школы*, но были орудием в руках профсоюзов и политиков, когда принимали участие в различных акциях протеста, и в этом ещё одно противоречие реформационных процессов того периода: энтузиазм активных апологетов перемен наталкивался на безразличие большинства учителей.

Это было время, когда образованию требовались радикальные перемены, но когда *оно представляло собой наименее значимую сферу интересов для большинства субъектов образовательной системы* (учителей, администраторов, родителей, учеников). По словам А.Н. Позднякова, на протяжении всего

десятилетия *в этой системе действовали две противоположные тенденции*: одна подталкивала образование к глубокому кризису, другая пыталась такому кризису препятствовать [210. С. 394]. К первой относились снижение уровня финансирования, материально-технического, ресурсного обеспечения, а также развал управленческой вертикали, во многом определивший кризисные явления в образовании в дальнейшем. Другая тенденция выражалась в саморазвитии образовательной системы, повышении её потенциала, расширении разнообразия оказываемых услуг и т.д. – за счёт неё и велось усовершенствование школы. Неслучайно многие авторы отмечают, что итогом образовательных и экономических реформ первой половины 90-х гг. стала не оптимизация, а лишь разрушение прежней системы образования, углубление её внутреннего кризиса [130; 131 и др.].

Попытка возобновить реформирование школы была предпринята в конце десятилетия после публикации «Основных положений концепции очередного этапа реформирования системы образования в Российской Федерации» (1997 г.). Однако в сложившихся общественно-политических условиях все предложения реформаторов были направлены на решение проблемы финансирования, не акцентируя внимания на вопросах обновления целей и содержания образования, подготовки педагогов, повышении качества школьной подготовки, усовершенствования системы управления и т.д., что изначально обрекало реформы на неудачи. За разговорами об очередном этапе реформирования «государство скрывало главную, весьма прагматичную *цель – сэкономить на образовании*, переложить ответственность за состояние дел в этой сфере с федеральных органов на региональные и муниципальные, на сами образовательные учреждения», - пишет А.Н. Поздняков [210. С. 404]. Дефицит образовательного бюджета даже привёл Россию к *использованию целевых внешних займов*: так, в 1997 г. правительство подписало соглашение со Всемирным банком о займе $ 68 млн. для «Инновационного проекта развития образования» (1998–2004 гг.).

Изначально в Министерстве общего и профессионального образования было *два противоположных подхода к проблеме реформирования*.

Государственно-политический подход предполагал одновременное сочетание задач обновления содержания и структуры образования с задачами преодоления финансового дефицита. Макроэкономический подход требовал мобилизации ресурсов в ряде ключевых направлений (развитие информационных технологий, механизмов многоканального финансирования, разделение ответственности между уровнями власти). Предпочтение было отдано второму, но финансовый кризис августа 1998 г. отодвинул проблемы реформирования образования, вызвав стагнацию образовательной системы в 1998-2000 годах.

Таким образом, очередная попытка запустить реформы не удалась. Следует согласиться с Э.Д. Днепровым, который *объясняет провал крайней несвоевременностью и авантюрностью этой попытки*: она предпринималась в условиях экономического кризиса и огромных задолженностей по зарплате работникам образования, будучи нацеленной на ещё большее урезание образовательного бюджета [96].

Окончательное понимание неотложности модернизации образования созрело в 1999 г., когда в стране над созданием *концепции реформирования* одновременно начали трудиться две рабочие группы: от партии «Яблоко» и от Высшей школы экономики. Как и в 1988 г., идея обновления образования вылилась в гражданскую инициативу. Отличие двух периодов состояло в позиции, которую заняло по отношению к инициативам Министерство (в 1988 г. оно поняло перспективность концепции ВНИК и содействовало её продвижению; в 1999 г. оно не спешило признать рациональность предлагаемых инициатив) [96. С. 291]. Тем не менее, подготовленный в 2000 г. группой ВШЭ проект «Стратегия для России: образование» был вынесен на обсуждение работниками образования в прессе, на семинарах и научно-практических конференциях, а летом одобрен правительством. Это означало, что *власти поддерживают гражданскую инициативу развития образования*.

Следует однако указать на поспешный (а значит, не совсем качественный) *характер обсуждения и принятия проекта* педагогическим сообществом. Ректор Московского гуманитарного университета И.М. Ильинский, неоднократно присутствовавший на подобных собраниях, вспоминает, что пакет документов

объемом в десятки страниц всегда предлагался для изучения за 20-30 минут до начала заседания. Глубоко вникнуть в суть документа при этом было невозможно [125]. В итоге обсуждение было формальным. Стоит также обратить внимание на *специализацию разработчиков реформ*. Генеральным штабом планируемых изменений стали Финансовая академия и ВЭШ, а реформаторами – в основном экономисты, менеджеры и математики (не историки, политологи, философы, педагоги и социологи), а это значит, что в основу разработки всех изменений были положены экономические и административные подходы. Тем не менее, значимость документа была очевидна. Он носил стратегический концептуально-программный характер, представлял центральные проблемы образования и программу их преодоления.

Открытое обсуждение «Программы модернизации образования» в прессе и в Госдуме свидетельствовало о *наличии в образовательной политике того времени двух сильных идеологических лагерей*: сторонников и противников преобразований. Первые видели в реформах образования условие модернизации всей страны; вторые, придерживаясь консервативных взглядов, выступали за сохранение основ прежней системы. В условиях их противостояния в новом тысячелетии правительство пришло к пониманию стратегического, а не тактического характера задачи обеспечения государственно-общественного взаимодействия. Отчасти это связано со сменой руководства в государстве (в 1999 г. президентом РФ стал В.В. Путин). Историки указывают на *высокую общественную активность и глубокий интерес центральных властей к реформированию школы* в это время [210 и др.]. Результатом такого взаимодействия стало создание в 2001 г. «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [141], где подчёркивалась необходимость обоюдных усилий государства и общества как условия развития образования. «Активными субъектами образовательной политики должны стать все граждане России, семья и родительская общественность, федеральные и региональные институты государственной власти, органы местного самоуправления, профессионально-педагогическое сообщество, научные, культурные, коммерческие и общественные институты», - говорится в Концепции [141. С. 8.].

Сотрудничество общества и государства должно было гарантировать сохранение базовых принципов российского образования и обеспечение его качества. Однако *требовалось ещё научиться такому сотрудничеству*. А.Н. Поздняков считает, что *основная трудность* состояла в исключительно медленном осознании необходимости перемен в сфере управления образованием со стороны самих управленцев и в препятствии взаимодействию с общественностью [210]. К тому же *общество обладало весьма ограниченными возможностями в реальном воздействии на развитие школы*, не имея опыта, а зачастую и желания соответствующей деятельности. В 2001 г. исследователи констатировали, что, несмотря на расширившиеся общественные свободы, за 10 лет существования РФ здесь так и не сложилась система эффективного общественного контроля и влияния на систему образования, не возникло обратной связи между властью и обществом, механизмов влияния родителей и педагогической общественности на разработку правительственных решений в области образования [10 и др.]. Продолжая данную мысль, добавим, что такие механизмы только начинают складываться в нашей стране.

Заметим и *смену подходов к изменениям в образовании*, наметившуюся ещё к концу 90-х: если прежде речь велась о реформах в этой области, то теперь ключевым понятием стала модернизация. Поэтому и в Концепции, и в последующих документах речь велась о модернизации. Как правило, эту замену объясняют социально-психологическим и историческим аспектами: во-первых, общество устало от всевозможных шоковых реформ предыдущего десятилетия и относилось даже к самому понятию недоверчиво; во-вторых, российское образование демонстрировало существенное отставание от западных стран и по сути нуждалось не просто в реформировании, а в модернизации, т.е. в осовременивании, в соответствии с актуальными потребностями государства и образцами ведущих мировых держав. Очевидно, что именно следование данным образцам объясняет более *активное обращение к западной практике организации школы и к опыту международных организаций по развитию образования в мире*.

Но заявления о необходимости срочного усовершенствования национальной школы вновь наталкивались на суровые реалии: противоречие

между потребностью модернизировать образование и стремлением сэкономить на этой сфере сохранялось. Возвращаясь к Концепции модернизации, важно указать, что её приняли с существенными правками Министерства финансов, вырезавшего из документа большинство цифр, планировавшихся на развитие (размеры повышения бюджетных средств на образование, увеличения федеральной поддержки регионам, налоговые льготы, минимальная ставка оплаты труда педагогов и т.д.). Для проведения модернизации правительству потребовалось вновь *обратиться к Всемирному Банку*, и в 2002 г. России был предоставлен заём под четырёхлетний проект «Реформа системы образования» в сумме $ 50 млн. со сроком погашения 17 лет.

С 2004 г., когда, по словам Э.Д. Днепрова, правительственная политика вышла на откровенно антисоциальный курс, эти изменения Минфина выглядели мелкими и незначительными [99]. В тот год Министерство образования начало подготовку нового этапа реформирования образования, осуществлявшуюся в тайне от населения, что положило *конец недавнему консенсусу относительно взаимодействия государства и общества в вопросах развития образования*. Документы по предстоящим реформам не публиковались, а потому страна не знала, в чём их суть и цели. Не только общество в целом, но и научно-образовательное сообщество страны не понимало, что происходило в системе образования [154]. Подготовка сопровождалась пересмотром Закона об образовании, походившим на контрреформу, поскольку в итоге были изменены важнейшие положения Закона редакции 1992 и 1996 гг.[93]

С этого времени в стране отчётливо просматривалась *тенденция закрытой подготовки школьных преобразований*. Власти не представляли на публичную экспертизу ни своих планов, ни ожидаемых результатов, и общественность узнавала о таковых по урывочной информации в прессе, которая часто настраивала население против правительственных инициатив.

В конце десятилетия эта тенденция сменилась на *псевдооткрытость*, когда власти выносили на публичное обсуждение свои проекты, но, не будучи

[93] Новая редакция значительно урезала экономические свободы школ, социальные гарантии педагогических работников, снимала ответственность федерального бюджета за финансирование школ в регионах и т.д.

заинтересованными в настоящих дискуссиях, практически не учитывали мнение граждан. Это также не располагало общественность к реформаторам и их планам. Наиболее яркими примерами социального неприятия стали введение ЕГЭ и образовательных стандартов в школе (2011).

Большое сопротивление учителей и родителей вызвало намерение Министерства ввести новые стандарты в старших классах, с проектом которых можно было ознакомиться в Интернете. Граждане опасались упразднения принципа бесплатности для полного среднего образования: на бюджетной основе предполагалось изучать лишь минимум обязательных предметов. Первый вариант проекта вызвал настоящий скандал, петицию против него подписали свыше 20 тыс. человек. Тогда проект доработали, но деление всех предметов на вариативные и обязательные сохранялось, его просто чётче прописали, заверив, что школа останется бесплатной. Парадоксально, но такой выход устроил всех, и протесты прекратились, поэтому принятие новой версии прошло незаметно.

Что касается ЕГЭ, то, начиная с 2003 г., когда соответствующий эксперимент проводился уже в 47 регионах страны, он неизменно вызывает критику учеников и их родителей, школьных учителей, ректоров и преподавателей вузов. При всех положительных задачах его введение привело к натаскиванию школьников на тесты вместо развития умений рассуждать и излагать свои мысли, к появлению нового вида репетиторства, к коррупции в образовательной системе (преодолеть которую было его целью). Массовое общественное недовольство этой формой сдачи экзаменов не помешало правительству придать ей статус единственной и обязательной по всей России с 2009 г. *Власти закрывали глаза на критику*: министр образования А.А. Фурсенко неоднократно заверял, что общество приняло ЕГЭ. При этом опросы общественного мнения красноречиво свидетельствуют об обратном: если в 2005 г. соотношение сторонников и противников ЕГЭ приходилось примерно 22% к 29%, то в 2011 г. оно изменилось на 20% к 50% [264].

В 2010 г. Министерство наконец представило на сайте свои предложения по правке закона «Об образовании», включавшие существенные изменения во всей системе. На ступени общего образования, наравне с явно позитивными

положениями, фигурировали такие нововведения, как сокращение школ для одарённых, ликвидация специальных школ, введение образовательных стандартов нового поколения и обязательных экзаменов в виде тестов с 9 класса [186]. Этот документ много критиковался специалистами и родителями, и обсуждение едва ли не было напрасным, поскольку, как показывают изменения в проекте, ключевые моменты критики сохранились. Спустя 2 года президент подписал этот закон, вступивший в силу с 2013 г.

Российские школьные реформы двух последних десятилетий методом проб и ошибок доказали, что должны планироваться при широком участии населения, но мы видим, что в нашей стране пока *власть и общество взаимодействовать не умеют*. Это неудивительно, учитывая отечественный исторический и правовой опыт: гражданское общество не может сформироваться за короткий промежуток времени относительной демократии, поскольку его основу составляет не просто умение граждан самоорганизовываться, но и их внутренняя потребность к подобному объединению, к контролю за властью и защите своих интересов. В России подобное взаимодействие выстраивается с трудом и неэффективно: даже при возможности публичного обсуждения правительственных проектов в интернете и прессе истинного диалога не происходит. Другой вывод из обзора истории школьного реформирования в РФ касается стабильности и преемственности содержания преобразований. Ориентация на общество услуг требовала перестройки школы в соответствии с требованиями рынка[94].

С 1998 г., когда после длительного перерыва правительство вновь проявило заинтересованность в образовательных реформах, и до 2015 г. в России сменилось три министра образования, но курс образовательной политики сохранялся общий – направленность на модернизацию, осовременивание. За образцы современности по объективным и субъективным причинам были взяты образовательные системы развитых западных государств. К субъективным причинам, среди прочего, относилось использование займов ВБ, означавшее

[94] Это привело к таким направлениям реформирования, как введение ЕГЭ, национальных образовательных стандартов и подушевого финансирования школ, перераспределение ответственности между федеральными и региональными органами управления образования, реструктуризация сельских школ, профилизация общего образования, компьютеризация школы и т.д.

соблюдение не только финансовых обязательств, но и содержательных условий реформ (соответствующие конфиденциальные рекомендации ВБ приводит в своих работах И.М. Ильинский [125]; они во многом напоминают рекомендации для болгарского правительства). Отсюда многолетние упорные, хоть и не планомерные попытки именно модернизировать систему по западному образцу, используя набор перекликающихся реформ. При этом показательно, что, согласно данным Счётной палаты, «за весь период использования заемных средств в сфере образования, российской стороной оценка эффективности ни одного из проектов, финансируемых за счет средств займов МБРР, не проводилась» [178. С. 51]. Отсюда делаем вывод о *неграмотном управлении реформами*, т.к. контроль результатов преобразований – обязательное условие достижения успеха.

Известно, что многие из положений критики проекта нынешнего Закона об образовании общественностью, ещё в 90-х были рекомендованы России ВБ (отношение государства к гимназиям и лицеям, специальным школам, бесплатному образованию, традиционным экзаменам, бюджетному финансированию школ и т.д.) [125 и др.]. Эта организация придерживается стратегии ослабления государственного влияния в образовательной сфере и расширения рыночных отношений[95]. Однако следует помнить об особенностях власти, традиционных для российской культурной традиции. Идеальная власть понимается в менталитете русских как сильная (авторитетная, авторитарная, централизованная), единоличная (ответственность несёт конкретный человек) и социально справедливая (добродетельная). Исторически (даже во времена раздробленности Руси) управление в России было централизованным, а в последнее время происходит делегирование федеральной власти регионам. Установлено, что успех децентрализации в огромной степени зависит от управленческого потенциала государства, выражающегося в способности мобилизовать ресурсы общества, а в условиях низкого потенциала

[95] Централизованные системы ВБ считает неэффективными и слишком затратными: для снижения расходов и рекомендуется перейти к региональной ответственности и местной автономии. Школа рассматривается с позиций экономики, начальное образование выступает как фактор экономического развития бедных стран, а общее среднее – фактор в конкуренции богатых стран [109; 110 и др.].

децентрализация приводит к ослаблению управляемости страной [235]. Сейчас очевидно, что управленческий потенциал, в том числе и в образовании, невысок, а потому ослабление государственной власти и передача центральных полномочий региональным и местным властям не могут обещать оптимизации работы системы школьного образования. Кроме того, децентрализация должна сопровождаться усилением роли общественности в управлении образованием, но пока тенденция в этой сфере противоположна.

Исследователи неоднократно обращали внимание на *привычку русских полагаться на государство* [15; 123; 150; 259 и др.]. Для современных россиян старшего поколения в этом смысле большую роль сыграли те социальные права и гарантии, которые предоставлял своим гражданам СССР. Эта привычка, в частности, проявлялась в признании за государством функций двигателя прогресса, инициатора и носителя всех преобразований (в том числе, и реформ в области просвещения). Наш народ предпочитает авторитарную власть, ассоциируя её с сильным государством, заключает специалист по русскому менталитету В.К. Трофимов, подтверждая мысль историческими примерами и такими реалиями сегодняшнего дня, как высокие рейтинги президента и партии власти на выборах, слабые позиции политической оппозиции, политическая апатия большинства граждан и т.д. [259]. Инициатива граждан всегда получала развитие в России, «большее или меньшее, но не больше того, насколько это было, по мнению правителей, выгодно или нужно самому государству» [250. С. 302]. Поэтому государство всегда имело приоритет перед обществом, и поэтому пока граждане реализуют свои права неактивно.

Всё это помогает ответить на вопрос о *причинах невысокой активности общества в контроле за обновлением образования и школы*. Они кроются в несформированности гражданского общества в России; в коллективном бессознательном россиян, провоцирующем противоречивое отношение к власти (попеременное подчинение и противодействие таковой); в исторической памяти, подсказывающей, что общественные инициативы в нашей стране почти никогда не бывали успешны; в синдроме «маленького человека»; отдельную причину составляет переключение общественного внимание на более насущные проблемы

(особенно в периоды кризисов). К тому же нельзя забывать, что так или иначе участвовать в подготовке и проведении образовательных реформ общество в России стало лишь со второй половины XIX в. До этого, по замечанию Э.Д. Днепрова, оно было фактически отстранено от школьного строительства, и «государство выстраивало образовательную систему «сверху», самостоятельно, исходя преимущественно из своих интересов» [97. С.31].

Вообще характер нашего народа довольно противоречив в силу его полиэтничности и территориальных условий (принадлежность к Востоку и Западу), на что указывали ещё Н.А. Бердяев и Н.О. Лосский: в этом характере сочетаются энергия с ленью, оптимизм с пессимизмом, безынициативность с предприимчивостью, индивидуализм и коллективизмом, непокорность с подчинением властям и т.д. Поэтому логично, что при невысокой активности общества в решении проблем школы, высоки его *предубеждённость и недоверие к школьным реформам* (равно как и к другим изменениям) [122].

Э.Д. Днепров, изучая российские школьные реформы прошлых веков, обращает внимание, что они почти всегда носили *«вулканический» характер*, поскольку в большинстве случаев диктовались конъюнктурными политическими мотивами. Одновременно реформаторы обычно пренебрегали внутренними закономерностями системы образования, и эти причины обусловливали неэффективность изменений [97]. История школьных реформ последних десятилетий показывает, что в этом смысле российская образовательная традиция мало изменилась. Нами установлено, что *внутренние особенности организации школы и всего образования по-прежнему учитываются недостаточно*, а центральными мотивами проведения реформ являются политические и экономические потребности государства.

В качестве примера можно привести ЕГЭ. Признавая удобство этой формы сдачи экзаменов, по сути являющихся школьными выпускными испытаниями и вузовскими вступительными одновременно, нельзя не видеть их сохраняющихся недостатков. Своевременное понимание всей сложности и значимости ЕГЭ для выпускников позволило бы спрогнозировать его негативные последствия. Но особенности функционирования школы не были учтены в ходе планирования

реформы, а меры преодоления негативных последствий не были выработаны ни при проведении эксперимента, ни после придания ЕГЭ обязательного статуса. Главной потребностью в его введении, по нашему мнению, было присоединение России к Болонскому процессу, т.е. она вызвана политическими мотивами.

Таким образом, после распада СССР в стране кардинально изменились политические, экономические, духовные и прочие условия жизнедеятельности общества, однако национальный менталитет трансформируется гораздо медленнее, а потому советские традиции управления реформационными процессами сохраняются и сегодня.

Мы изучили процессы реформирования школы в отдельных государствах Восточной Европы. Сравнительный анализ этих процессов, а также сопоставление особенностей школьного реформирования за период со второй половины XX в. по настоящее время в западноевропейских и восточноевропейских странах, представляющих 2 разных цивилизации, будут предложены в следующем, заключительном параграфе данной главы.

## 3.3. Анализ реформирования общего образования в Восточной Европе (середина XX - начало XXI века)

В предыдущей главе мы выяснили, что во второй половине XX в. развитие западноевропейской школы может быть представлено тремя периодами: послевоенная реорганизация школы (1945-50-е гг.), глобальное расширение образования как метод экономического развития (60-е – середина 70-х гг.), реструктуризация и маркетизация школы, выравнивание образовательных возможностей в рамках экономического кризиса (середина 70-х – 90-е гг.). В конце 90-х гг. начался современный период развития западной школы, главным фактором которого стала глобализация. Попробуем определить, какие периоды переживало в своей эволюции общее образование в Восточной Европе и насколько они отличались от западных. Составление **периодизации развития школы восточноевропейских государств** будет полезным для понимания содержания школьных реформ, вектора и тенденций развития школы, обусловленности реформирования различными факторами.

Мы уже отмечали, что развитие школьного дела соответствует социально-политическим условиям в государстве: их значимое изменение вызывает перемены в образовании. Поэтому, используя всё те же, что и в параграфе 2.3., ***критерии*** (политические интересы; экономические интересы; исторический опыт; развитие педагогической науки; социальные интересы; особенности демографии; уровень развития науки и техники), мы выделили следующие периоды развития общего образования в Восточной Европе.

*Первый* начался после войны и длился до конца 50-х. Он характеризовался радикальной перестройкой школы, поэтому может быть назван периодом послевоенной реорганизации. Его основными трендами служили восстановление педагогического процесса, а на территориях, переживших оккупацию, – демократизация образования и затем создание единой социалистической школы.

Отдельные авторы рассматривают этот период как два самостоятельных этапа: 1945-1949 гг. и 50-е гг. [198 и др.], подчёркивая тем самым, что до 1949 г. главной целью развития школы были демократическая и культурная революции, а в 50-х школа восточноевропейских стран переживала влияние интенсивных процессов построения социализма. Однако такие демократические преобразования, как превращение школы в государственную, светскую, обязательную, всеобщую и бесплатную, начались после войны и закончились в глубоких 50-х, поэтому мы предпочитаем рассматривать их как единый период развития школы. Во всех странах региона власти сначала перестраивали школу, в соответствии со своим пониманием демократии, и только затем – согласно установкам социалистической идеологии. Итогом этой реорганизации стало создание единой социалистической школы.

При этом в самом Советском Союзе, который во многом определял развитие школы восточноевропейских стран, в это время также происходило восстановление педагогического процесса и расширение образования. На это же время приходится незначительный период либерализации в школьной системе, выражавшейся в усилении инициативности, творчества и свободомыслия педагогов, возможных в начале хрущевской «оттепели».

Волна школьного реформирования началась в регионе с конца 50-х гг., вызванная советской школьной реформой 1958 г. (к этому времени СССР оказывал мощное влияние на социально-политическую жизнь каждого из этих государств.). Конец 50-х – 60-е гг. – это *второй период* в развитии школы стран европейского социализма, представлявший собой законодательное закрепление социалистического образования и его усовершенствование в соответствии с требованиями экономики и НТР. Главным трендом реформ в регионе стало введение политехнической школы. Равнение на СССР объясняло отчётливое сходство не только процессов подготовки и проведения реформ, но и методологических основ нововведения. Затем, когда в 1964-66 гг. советское правительство провело контрреформу, направленную на восстановление её прежней структуры, к пересмотру своих систем обратились и другие социалистические государства. Исходя из этого, заключаем, что характерным признаком периода было доминирование СССР в национальной образовательной политике региона, что обусловливало параллельность и схожесть протекания реформационных процессов во всех рассматриваемых странах.

70-е – середину 80-х гг. мы считаем *третьим периодом*. Развитие науки, модернизация производства и необходимость постоянного повышения квалификации работника выдвинули образование в разряд важнейших факторов развития государства, поэтому центральное место в правительственных постановлениях получила проблема повышения качества образования и развития школы. Если до этого времени её реформирование проводилось «синхронно» и без учёта специфики и опыта отдельных стран, то с 70-х гг. эти факторы, и прежде всего, положительный и отрицательный опыт, получили большое значение [198], поэтому реформирование в регионе велось уже неравномерно. Здесь национальные реформы во многом отличаются, поскольку ориентируются, прежде всего, на внутренние потребности развития. Однако их завершение в большинстве случаев было скомканным и стихийным, поскольку в мире назрели глобальные перемены, вызванные кризисом социализма.

*Четвёртым периодом* в развитии школы стран европейского социализма можно считать период «бархатных» революций и перестройки в регионе

(середина 80-х – конец 90-х гг.), когда каждое их этих государств отказалось от социалистической модели развития и приступило к формированию новых политических и социально-экономических систем. Начало этим процессам положила перестройка в Советском Союзе (1985 г.), после которой и в самом СССР, и в других государствах быстро усилились либеральные и демократические настроения, приведшие к смене правительств (1989-1991 гг.) и к потребности пересмотра организации образования. Несмотря на внешнее сходство условий общественно-политической трансформации в регионе, в начале 90-х этот пересмотр очень отличался в национальном сравнении, и где-то происходил весьма активно (ГДР, Россия), а где-то носил эволюционный характер (Болгария, Польша и др.). Затем практически повсеместно в центр внимания правительств были поставлены вопросы экономического выживания, поэтому проблемы обновления образования были отодвинуты на задний план.

Только с конца 90-х можно говорить о возврате государств к теме реформирования школы. Тогда же наступил *современный период* её развития, вызванный глобализацией и характеризуемый попытками модернизации школы в соответствии с требованиями рыночной экономики (не случайно большинство мер усовершенствования школы совпадают в отдельных странах региона).

Таким образом, если в развитии западной школы с 1945 г. до настоящего времени можно выделить только четыре крупных периода, то в Восточной Европе их было не менее пяти. Общими из них являются только первый и последний, текущий, что объясняется сходством внешних условий в двух регионах в указанные периоды (трудности послевоенного времени и вызовы всемирной глобализации, обнаружившейся в 90-х). Следующая таблица наглядно обосновывает выбранный нами подход к изучению развития западноевропейской и восточноевропейской школы раздельно для второй половины XX в. и в последующие десятилетия, поскольку общими вехами в этот отрезок времени были только послевоенные годы и рубеж 1990-2000х гг., вызванные в обоих регионах послевоенной тотальной перестройкой (или восстановлением) и глобализацией, соответственно.

## Развитие школы в Западной и Восточной Европе со второй половины XX в.

Таблица 1

| Характеристика периода | Ключевые мотивы школьных реформ | Время | Характеристика периода | Ключевые мотивы школьных реформ |
|---|---|---|---|---|
| вызван дефицитами и последствиями послевоенного времени и привёл к демократизации образования и созданию социалистической школы | экономические, социальные и политико-идеологические | 1945 | вызван окончанием войны и потребностями восстановления школьного дела, перестройки или модернизации школы в условиях её демократизации | экономические, социальные и политико-идеологические |
| период вызван объективными требованиями построения социалистического государства в условиях НТР и ориентацией на развитие образования в СССР; его следствием стало создание политехнической школы | политико-идеологические, экономические | 1960 | | |
| в период развитого социализма школы разных стран, отвечая вызовам науки, производства и идеологического мировоззрения, решали проблему повышения качества образования | экономические, социальные и политико-идеологические | 1970 | вызван бурным экономическим, научно-техническим и демографическим ростом и выходом на постиндустриальную стадию общественного развития и проявлялся в тенденциях расширения образования, школьном экспериментировании и инновациях | социальные и экономические, политико-идеологические |
| | | 1980 | период вызван проблемами перехода к постиндустриальному обществу и последствиями экономического кризиса, которые проявились в тенденциях маркетизации образования и децентрализации управления | экономические и политические, социальные мотивы |
| вызван отказом государств от социалистической модели развития и построением новых политических и социально-экономических систем, что обусловило демократизацию и гуманизацию образования, деидеологизацию школы, децентрализацию управления | экономические и политические мотивы | 1990 | | |
| Вызван всемирной глобализацией, сопровождался глобальным экономическим кризисом и привёл к тенденциям модернизации школы в соответствии с требованиями рыночной экономики и западноевропейскими представлениями об организации образования | экономические и политические мотивы | 2000 | вызван усилением глобализационных процессов в образовании, ведением интеграционной образовательной политики в ЕС и европеизацией образования; ключевой характеристикой стали меры улучшения качества общего образования, тенденции унификации национальных школьных систем | экономические и политические мотивы |

Дополнительное сходство развитию школы на Западе и Востоке придаёт общность их содержания на различающихся этапах, что свидетельствует о том,

что все государства решали общие проблемы, но сталкивались с необходимостью этого решения в разное время. Например, проблема повышения качества образования в социалистических государствах назрела уже в 70-х гг., а на Западе к ней серьёзно обратились лишь с конца 90-х; официальная борьба с признаваемым образовательным неравенством закончилась в социалистических странах ещё в 50-х, но в Западной Европе она велась на протяжении всего послевоенного времени, хотя наиболее ярко проявилась в 80-90-х гг. Несмотря на сходства, школа в обоих регионах развивалась по-разному в силу различий во внутренних условиях жизнедеятельности государств Запада и Востока, кардинальных различий культуры и цивилизаций в целом.

Анализируя динамику школы в Западной Европе за последние 70 лет, в предыдущей главе мы также выделили **факторы её развития**: политические интересы; экономические интересы; исторический опыт; развитие педагогической науки; социальные интересы; особенности демографии; уровень развития науки и техники. Анализ истории реформирования общего образования в Восточной Европе позволяет констатировать, что для данного региона типичны те же факторы. Главными среди них, как и на Западе, были и остаются политико-экономические интересы государств, но механизмы развития школы значительно отличались в силу доминирования коммунистической идеологии, централизации управления, плановой экономики, отсутствия политической оппозиции и т.д.

Одновременно выявлено снижение роли фактора исторического опыта: в условиях, когда все страны соцблока испытывали длительное идеологическое влияние СССР, советская практика развития образования служила образцом для подражания, а национальные традиции использовались сдержанно. Следует указать и на снижение значимости социальных интересов в 50-80-е гг., но после смены режима важность этого фактора увеличилась. Общество способно быть средством развития школы, стимулятором чего обычно выступает общественное недовольство. В период социализма это явление встречалось крайне редко, общество почти не выступало против решений правительства и не предлагало своих решений в организованном порядке (кроме нескольких моментов истории, когда широким массам было позволено публично обсуждать состояние

образования и его дальнейшее развитие). С конца 80-х, получив свободу слова, граждане стали более активны и могут открыто высказываться по вопросам образовательных реформ, однако эта активность ещё не привела к тому, чтобы в какой-то из рассматриваемых стран именно общество добилось проведения школьных преобразований. Для такого уровня отношений общества и государства нужна очень высокая степень самоорганизации граждан.

Теперь обратимся к анализу реформирования школы восточноевропейского региона на современном этапе, поскольку он обладает наибольшей актуальностью. Если для западных стран развитие школы с конца 90-х гг. было обусловлено в основном переходом на стратегию знаниеориентированного развития общества, спросом на гарантированное качественное образование и глобализацией, то здесь речь должна вестись о глобализации и образовательном кризисе. Следовательно, глобализация является не просто общим фактором развития школы в различных регионах, но ключевым фактором для Европы.

В ней выделяются два взаимосвязанных аспекта (экономическая и культурная глобализация), оба они влияют на национальные образовательные системы и вызывают их трансформацию. Что образовательные системы всех представляемых государств в той или иной степени включены в глобализацию, подтверждает сходство реформационных мер. Известно, что она размывает национальные границы образования, что участие в глобализации требует сопоставимости образовательных систем. Основное внимание при этом уделяется профессиональной подготовке (Болонский и Копенгагенский процессы)[96], но отдельные изменения касаются и общего образования. Глобализация стимулирует заимствование зарубежного опыта решения проблем, поэтому при

[96] В России основные идеи о глобализации и интернационализации высшего образования отражены в трудах ведущих специалистов в этом вопросе, например: Васильев Ю.В., Минина А.А., Клещарь Е.А. Высшее профессиональное образование в свете модернизации российского образования. – Ставрополь : Сервисшкола, 2010. – 123 с.; Ершова И.В. Феномен глобализации и интеграции в контексте Болонского процесса. - Архангельск: ПГУ им. М.В. Ломоносова, 2011. - 142 с.; Калина И.И. Аксиологические основания модернизации педагогического образования. - М.: Дрофа, 2011. – 304 с.; Лиферов А.П. Основные тенденции интеграционны процессов в мировом образовании : Дис. ... д. пед. н. - Рязань, 1997. - 336 с.; Неустроев Н.Д., Саввин А.С. Национальные традиции российского образования в контексте Болонского процесса. – М.: «Academia», 2009. – 280 с.; Слепухин А.Ю. Высшее образование в условиях глобализации: проблемы, противоречия, тенденции. - М.: Форум, 2004. - 405 с.; Трегубова Т.М. Модернизация профессионального образования: глобализация, ключевые компетенции, образовательный перенос. – Казань, 2003. – 220 с. Трегубова Т.М., Олейникова О.Н. Стратегические приоритеты модернизации российского профессионального образования в условиях его глобализации и интеграции.– Казань, ИПП ПО РАО, 2012. – 152 с. и др.

реформировании школы восточноевропейских стран, за небольшими исключениями, использовался общий комплекс мер и направлений (попытки перехода на 12-летнее обучение, профилизация в старших классах, пересмотр систем контроля и оценивания знаний, стандартизация образования и т.д.).

Второй процесс, обусловивший трансформации школьного дела в регионе на протяжении последних 20 лет, - это внутренний кризис в образовании. Мы уже отмечали, что с 60-х гг. кризис признаётся общемировым образовательным явлением, но здесь ситуация усугубляется тем, что к общим для всего мира образовательным проблемам (например, отставание качества подготовки молодёжи) добавляются национальные проблемы, т.е. типичные для конкретных государств. Внутренний образовательный кризис в Восточной Европе был вызван в основном отказом от прежней модели общественного развития и трудностями перехода к новой. В одних странах этот переход оказался легче, в других тяжелее, в одних продолжается и сегодня, в других успешно завершён, но везде он характеризовался кризисным состоянием национального образования. Так, для ситуации в школьном деле бывших социалистических стран свойственны: дефундаментализация содержания образования, ослабление творческой составляющей образования, бюрократизм и формализм в управлении, падение социального статуса педагогов, снижение финансирования школ и т.д. Эти проблемы были выявлены в 90-х и не преодолены до настоящего времени. Исключением, пожалуй, можно считать только Польшу, где системные образовательные реформы оказались столь успешны, что за короткий срок страна добилась резких улучшений качества образования. Следует понимать, что без преодоления внутреннего образовательного кризиса государства не смогут провести полноценную модернизацию, которая выведет их на уровень развитых стран и создаст предпосылки успешного социально-экономического будущего.

В этой связи обращает на себя внимание расхождение в **целях реформирования** школы на Западе и Востоке. Почти во всех западных странах приоритетным является повышение качества образования, но в реформировании школы в восточной Европе данная цель, на наш взгляд, носит декларативный характер. Анализ реформ показывает, что их содержание часто идёт в разрез с

самой возможностью повышения эффективности образования, что видно на примере наиболее скандальных нововведений, как в России, так и за рубежом (изменение системы национальных экзаменов, введение дифференцированных школьных бюджетов и зарплат учителей, коммерциализация образования и т.д.).

Рассматривая современный период развития школы, мы также выявили **принципы**, заявленные в программных документах по реформированию в восточноевропейских странах, и сопоставили их с западными. Под принципами реформирования мы понимаем основные исходные требования, определяющие организацию реформирования. В итоге анализа *общими принципами для региона* можно считать доминирование государства в деле школьного реформирования (оно принимает соответствующие решения и определяет характеристики реформ) и ориентацию на успешный зарубежный опыт организации школы. Что касается второго принципа, то на практике он сводился к опоре на содержательное наполнение реформ по западным образцам, а также к привлечению консультантов и финансовых средств международных организаций. Нельзя сказать, что он типичен только для Восточной Европы, поскольку западные страны в настоящее время также связаны в своей образовательной политике если не финансовыми трудностями, то хотя бы обязательствами перед ЕС (кроме Швейцарии, не являющейся его членом).

Совпадение только двух принципов при анализе развития школы на Востоке Европы в настоящее время объясняется следующим. Отбор принципов осуществлялся нами на основе изучения документации и анализа практики протекания реформирования в указанный период. Известно, что часто цели, задачи, стратегии, принципы, выдвигаемые реформаторами в документах, при некачественных процессах планирования и отслеживания результатов изменений получают декларативный характер. Заявленные принципы могут оставаться на бумаге, а на практике реформирование может реализовываться в соответствии с иными объективными для данных условий требованиями.

Это повлияло и на выбор *частных принципов*, наблюдавшихся лишь в отдельных государствах региона, например:

– закрытость реформ: псевдогласность обсуждения реформационных

процессов, когда общественность фактически отстранена от участия в их планировании и проведении (Россия, Болгария);

- экономичность (Россия, Болгария);
- срочность проведения (Россия, Болгария);
- размеренность и постепенность (Польша);
- учёт традиций национальной школы (Польша);
- гласность (Польша).

Обращает на себя внимание, что отдельные принципы из данного списка звучат нетипично для программных заявлений и не могли значиться в документации, однако имели место в практике реформирования. Один из них, к примеру, закрытость реформирования. Министерства образования не заявляют напрямую, что очередную школьную реформу будут проводить без вмешательства граждан (напротив, участие общественности может пропагандироваться), но реальная ситуация при проведении реформы покажет, что её планирование велось без учёта общественного мнения, а результаты конкретных мер сознательно замалчиваются.

Также нельзя не заметить, что из всего ряда государств в связи с частными принципами школьного реформирования выделяется Польша, где особенности реформ больше соответствовали западным. Что касается остальных стран, очевидны сходства в особенностях реформ, а также негативный смысловой окрас их принципов. Отстранение общественности, экономия средств, срочность проведения – всё это факторы, заведомо повышающие риски реформирования. Неслучайно, школьные реформы 90-х – 2000-х гг. в Болгарии и России были неудачными.

Продолжая тему различий в реформационных процессах, напомним, что они обусловлены **социокультурными факторами**. Будет излишним выделять отличия опыта реформирования в отдельных государствах, однако необходимо понимать соответствующую специфику в западноевропейской и восточноевропейской цивилизации.

В социологии социальные институты (одним из которых является образование) сравниваются с матрицами; существующие два типа матриц – восточная и западная – кардинально отличаются. Восточный тип характеризуется доминированием государства в социальной жизни и слабым влиянием гражданских институтов. В матрицах западного типа гражданское общество, напротив, очень сильно: «В западных странах в периоды, кризисные для существования государства, груз ответственности берут на себя самодеятельные организации граждан – сословные и профессиональные, национальные и политические» [285. С. 12]. Поэтому при планировании реформ следует учитывать тип общества (его культуру, модели поведения, национальный менталитет и т.д.). Западные и восточные общества отличаются своими политическими и социальными структурами, а они имеют базовое значение в механизмах созревания и протекания реформационных процессов.

Если говорить о России, она, безусловно, тяготеет к восточному типу, а потому различные реформы, осуществляемые по западному образцу (прежде всего, в содержательном плане), не ведут нашу страну по западному пути развития, но представляют собой попытки модернизировать общественные структуры. В основе всех трансформаций в России продолжают лежать вертикальные социальные взаимосвязи: реформирование ведётся исключительно «сверху». В Западной Европе теоретически возможна направленность этих процессов «снизу», а также одновременно «снизу» и «сверху».

Общую специфику российских реформ в различных сферах определил американский историк А.Дж. Рибер. Анализируя историю вопроса с царских времён до перестройки, он тоже указывал, что реформы в нашей стране инициировались правящей элитой. Часто они начинались как ответ на системный кризис, угрожавший политическому правлению. Обычно у реформаторов не было чёткого плана или видения изменений. Преобразования сопровождались борьбой властей и оппозиции, где общественность не могла выступать третьей силой. Кроме того, реформы, часто оставаясь незавершёнными, вели к общественному недовольству и протестам [427]. В силу сходства культур эти же характеристики во многом типичны и для других восточноевропейских стран.

К **российским особенностям реформирования образования** (с 90-х гг.) мы также относим следующие: реформы долго откладываются, поэтому вводятся с опозданием; ненадёжность административных ресурсов (большинство администраторов не заинтересованы в преобразованиях, безынициативны и не могут корректировать реформы на местах); реформирование протекает урывочно; отсутствие поддержки населения и педагогов; слабое научное сопровождение; активное внедрение элементов западных систем образования.

Базовое отличие в западноевропейской и восточноевропейской практике развития образования заключается и в принципах отбора содержания реформирования: с 90-х гг. государства Восточной Европы неизменно равняются на Запад (прежде всего, на англосаксонские страны), заимствуя элементы западных образовательных систем добровольно или на условиях международных финансовых организаций (ВБ и МВФ), распространяющих англосаксонский опыт на государства с переходной экономикой. Но если для западноевропейских стран важной целью усовершенствования образования сегодня является повышение его качества, чтобы успешно конкурировать в экономической сфере с США и развитыми государствами Азии, то для большинства стран Восточной Европы это долгосрочная цель; более актуальной здесь является маркетизация образования, построение в нём эффективных рыночных отношений.

Ещё один важный момент, требующий внимания в нашем анализе, это выделение общих (типичных) и особенных (специфичных) **трудностей школьного реформирования** в разных странах со второй половины XX в. по настоящее время, как это было сделано в предыдущей главе. Такие трудности блокировали эффективность реформ, и расцениваются нами также как возможные причины провала в реформировании школы.

Говоря о западноевропейских государствах, среди *общих причин (трудностей)*, характерных для всех стран, потерпевших неудачу в этом процессе, мы отнесли отсутствие политического консенсуса и слабое научно-методическое обеспечение реформационных процессов. Важно, что для восточного региона типичны те же причины (первая – для современного периода развития школы, вторая имеет перманентный характер). Само сходство причин

для регионов с разной культурой и опытом реформирования указывает на их значимость при прогнозировании неудач в школьных реформах. Не менее значимой мы считаем и третью причину – псевдодемократический характер обсуждения изменений, когда его результаты не учитываются реформаторами в дальнейшем. Таковы были все образовательные дискуссии в социалистических государствах (например, в Польше в начале 60-х или в СССР в 50-х гг.), и примерно такими же они остаются в изучаемых странах сегодня. Выделение этой причины (и одновременно её отсутствие в анализе трудностей реформирования западной школы) объясняется уровнем сформированности демократии и гражданского общества в регионах. Если смотреть на вопрос шире, то здесь можно говорить не только о характере обсуждений, а о недемократическом, авторитарном, командно-административном стиле реформирования.

К *особенным трудностям реформирования школы*, наблюдавшимся в каких-то отдельных странах, на этот раз можно отнести следующие.

– Недолговременность и незавершённость изменений, смена реформ контрреформами. Эта проблема типична для многих государств. Провал школьных реформ в СССР (1958 г.) был во многом обусловлен тем, что эти преобразования не были доведены до конца, а то и отменялись противоположными по смыслу изменениями. Что касается России, то здесь реформы и вовсе традиционно отличаются парностью, поскольку и в царские времена, и в советские, и сегодня зачастую сменяются контрреформами.

– Неблагоприятные внешние условия реформирования при отсутствии сильной политической воли. К ним относятся политические, экономические, социальные и другие условия, определяющие развитие образования. Как примеры здесь можно привести прекращение реформирования польской школы в 70-х, когда страна переживала социально-политический и экономический кризис; невозможность реализации реформ, разработанных группой ВНИК в СССР, в 1989 г. из-за начала острого внутреннего и внешнеполитического кризиса.

– Недостаточная поддержка преобразований. И речь здесь идёт не только о нехватке денежных средств, скорее типичной для современного периода, но и о

таких базовых проблемах, как дефицит материально-технических, информационных, кадровых, научных и прочих ресурсов.

– Отсутствие общественного согласия, или неприятие реформ отдельными субъектами образования – учителями, родителями и учениками, школьными администраторами. Истории известно немало примеров непопулярности реформ у населения, причём даже в централизованных авторитарных системах (реструктуризация школы в Болгарии в 1959 г., саботировавшаяся родителями, и др.). Нередко изменениям сопротивляются сами школы и чиновники образовательных ведомств (особенно, когда реформы прописаны поверхностно и затрагивают их личные интересы), но чаще реформы не находят поддержки у учителей – непосредственных исполнителей преобразований на местах (польские реформы 70-х, современные усовершенствования школы в России и т.д.). «Всякая реформа, предпринимаемая сверху, вызывала то более явное, то скрытое противодействие большинства педагогов, не видящих в новациях для себя ничего, кроме увеличения и без того немалых трудностей» [22. С. 20].

– Нежелание реформаторов признать иррациональность отдельных мер заставляет заниматься развитием этих мер на протяжении длительного периода и также тянет школу назад. Так происходило с попытками внедрения политехнической школы во всех социалистических странах и так происходит с ЕГЭизацией в современной России.

– Подмена или нечёткость целей реформирования, конъюнктурные мотивы его запуска. Так, реформы в России или Болгарии с конца 90-х гг. преследовали скрытую цель сэкономить на образовании.

– Пренебрежение особенностями национальной культуры. Это могут быть этнопсихологические характеристики, исторический опыт, специфика политической системы, традиционные ценности и т.д. К примеру, болгары уважают власть, и без сильной политической воли все преобразования неизбежно тормозятся и непосредственными исполнителями, и чиновниками, поэтому, строгий контроль за реализацией реформ играет здесь повышенную роль. Там для национальной культуры типичны дисциплинированностью, исполнительность граждан и доверие к власти.

– Несоответствие или отрыв школьного реформирования от значимых социально-политических изменений. Кризисы в образовании не изолированы, они выступают как часть кризиса в политической, социальной, экономической, духовной сферах, а значит, эффективное реформирование школы требует опоры на коренные изменения в этих сферах (такой отрыв служил причиной провала советских реформ 1958 и 1984 гг.). Эта связь возможна при чётком понимании тактики и стратегии преобразований, которые, в свою очередь, обеспечивают преемственность и логичность реформ[97].

Таковы проблемы реформационных процессов в изучавшихся странах, одновременно выступавшие причинами их неэффективности. В связи с этим интересным и более значимым аспектом является выявление причин, содействовавших успеху отдельных реформ. Пользуясь обоснованными в §2.3. критериями определения эффективности реформ, можно проанализировать процессы реформирования школы в Польше после войны и в начале XXI в. Из современных реформ только польские признаются успешными, а в период социализма удачными были лишь реформы первого периода. Остановившись именно на Польше, мы сможем рассматривать два разных реформационных процесса одного государства, но на разных периодах его развития.

Выявление **причин результативности реформ** очень важно. Они отличаются, с учётом социокультурной специфики стран. Поэтому выявление максимального количества возможных факторов глубже раскрывает особенности реформирования и позволяет понять саму природу его успешности.

Итак, начнём с изучения *послевоенного реформирования польской школы*. Важнейшим моментом, способствовавшим достижению положительных результатов, мы считаем соответствие тех реформ другим изменениям в стране: школьное реформирование было составной частью социально-политических преобразований. Быстро нараставшее усиление коммунистического влияния позволяло видеть перспективы развития государства, а потому реформы имели

[97] Говоря о социально-политической значимости образовательных реформ, Э.Д. Днепров называет период разработки их общей идеологии первым эшелоном преобразований: «Однако сами образовательные реформы по своей природе – реформы второго эшелона. Они могут готовиться ранее, но реализуются только после кардинальных социально-экономических и политических реформ, расчищающих почву для школьных преобразований» [97. С. 39].

стратегический характер, ориентируясь на ценности социализма, и затрагивали все элементы школьной системы. Важно, что перестройка школы имела чёткие цели и внятные, практико-ориентированные задачи, которые, действительно, могли быть достигнуты (расширение школьной сети, выравнивание образовательных возможностей, увеличение продолжительности обучения, демократизация содержания образования и т.д.), а это делало её более понятной и управленцам, и учителям, и родителям.

Власти смогли добиться того, что реформирование не вызывало сопротивления и отторжения у населения. Более того, историки неоднократно указывали на массовый энтузиазм польского народа в деле восстановления образования [101; 232; 391 и др.]. Этот подъём объяснялся надеждами на лучшее будущее, патриотическими чувствами и послевоенной социальной активностью сознательной и прогрессивной части граждан (прежде всего, учителей). Другая часть учителей, напротив, заняла оппортунистскую позицию. Они выполняли предписания властей больше из страха за своё будущее (во-первых, не все педагоги были допущены к работе после кадровых чисток, во-вторых, с 1948 г. особенностью проводившихся в стране репрессий стала борьба со свободомыслием). Как это ни парадоксально, но централизация управления также содействовала успеху, поскольку отвечала внешним условиям и историческим традициям. Реформирование проводилось сверху, при поддержке (хоть и без активного творческого участия) общества, и этот авторитаризм позволял решать многие проблемы, находить в неблагоприятной послевоенной ситуации ресурсы для обеспечения реформ: кадровые, материальные, методические (через использование советского опыта), законодательные и др. Жёсткий стиль реформирования в условиях тоталитарного правления весьма эффективен, как это показывает история (образовательные реформы в монархической Австрии, в нацистской Германии, в СССР 30-х гг. и т.д.). Примерно те же причины объясняют и результативность послевоенных демократических реформ в других социалистических странах.

Насколько они отличаются от *причин успеха школьного реформирования в современной Польше*? Оно вновь носило системный характер, выступая

составной частью социальных преобразований. Ему была присуща внутренняя комплексность, поскольку реформы затрагивали все элементы организации школьного дела: цели вели к новым задачам и содержанию образования; оно влекло за собой обновление дидактики и методик; коррективы для этого требовалось внести в системы подготовки педагогов и повышения квалификации; больше ответственности за образовательный процесс возлагалось на школу, а это вызывало изменения в системе управления школьным образованием и т.д. По вопросам школьного реформирования достаточно быстро был установлен общественно-политический консенсус, реформы не вызывали резкого отторжения и сопротивления граждан. Даже в учителях успело вызреть желание перемен, и они приняли планы правительства. Эти планы, их внедрение и результаты были открытыми и являлись предметом широких обсуждений, что подтверждало демократическую направленность реформ. Более того, результаты протекания реформ отслеживались и анализировались специальным внешним органом, чтобы в них можно было вносить требующиеся изменения. Использование подобного механизма, как и другие особенности представляемого реформирования являлись итогом обращения Польши к международному опыту развития школы, где она черпала идеи не только для научно-методического обеспечения, но и для отбора содержания преобразований.

Сравнение двух периодов реформирования показывает, что основное отличие здесь составляют уровень участия населения в реформационных процессах и их характер. В демократических государствах (или выстраивающих демократическое общество) граждане и общественные объединения являются инициаторами, участниками, исполнителями и контролёрами реформ. Сами реформы в демократических государствах уже не должны «спускаться» сверху, они предлагаются и обсуждаются, а значит разрабатываются представителями всех заинтересованных сторон. В.В. Ильин и его коллеги высказывают мысль, что проекты реформ всегда содержат существенные элементы утопий [122]. Эта потенциальная степень утопичности может быть выявлена и снижена именно при истинно демократическом обсуждении изменений. В остальном причины,

способствовавшие успеху реформирования польской школы, были схожими, хотя и относились к разным периодам и социально-политическим системам.

Для большей достоверности выявления причин успеха и для сравнения опыта реформ на Востоке и Западе проанализируем школьное реформирование ещё в одной стране – *в Финляндии 60-70-х гг.* Этот успех также во многом определялся внешней системностью изменений: перестройка школы являлась залогом экономических реформ (переход к экономике знаний) и элементом социальных преобразований (построение общества всеобщего благосостояния). Эта взаимосвязь обеспечила поддержку выбранной образовательной политики оппозицией на следующие десятилетия, т.е. последующие реформы отличались преемственностью. В стране наблюдался также общественно-политический консенсус: намерения властей поддерживались населением.

Особо следует выделить поддержку реформ со стороны учителей. Добиться её удалось использованием комплекса средств (попытки заинтересовать педагогов, их активное привлечение к разработке реформ путём включения школ в эксперименты, а учителей – в рабочие комитеты, а также гарантирование того, что условия их труда не ухудшатся). Большое значение в успехе реформирования имела и национальная черта финнов – умение двигаться вперёд и учиться у других. По словам П. Салберга, типичным признаком финского образования является «согласие учителей и учеников пробовать новые идеи и методы, осваивать инновации и культивировать творчество в школах» [434. С. 127]. Впоследствии осознание роли учителя в образовательном процессе привело к значительному повышению заработной платы.

Реальную заинтересованность в переменах выражали власти, что обеспечивало реформационные процессы политической волей и давало необходимые ресурсы, в том числе и финансовые. Принципиальное значение имело и то, что реформирование отличалось тщательной и длительной, почти десятилетней подготовкой, только после этого реформы стали вводиться в массовую школу. Следствием такой подготовки, среди прочего, стало реформирование педагогического образования и усовершенствование системы повышения квалификации, поэтому, когда реформы начались, учителя уже были

вооружены необходимыми знаниями. В частности, одной из мер был пересмотр подходов, принципов, методов и форм обучения в соответствии с целями реформирования школы и всей социальной политики. Эти цели перекликались. Любопытно, что финское правительство добивалось не повышения качества образования (эта цель слишком размыта и оторвана от социальных задач того периода), а достижения равных возможностей для всех граждан, на чём основаны государства всеобщего благоденствия. Длительность подготовки не привела к перегруженности образовательной системы реформами (в 60-70-х они распространялись только на основную школу и педагогическое образование).

Как уже не раз отмечалось выше, будучи признанными удачными, финские реформы неизменно привлекают внимание исследователей. Однако надо понимать, что данный опыт весьма специфичен и может быть заимствован лишь государствами, социокультурные особенности которых приближены к финским (социально-политическая модель, экономический уровень, демографические условия, менталитет и др.). Тем не менее, он имеет большую ценность, во-первых, по причине редкости эффективного реформирования в образовании, а во-вторых, как яркий пример зависимости школьных реформ от социально-экономической политики конкретного государства. Так, построение финнами общества равных возможностей придало оттенок равенства всему содержанию тех школьных реформ, поэтому сегодня в стране нет платных школ (идея равноправия всех учеников), основная школа является интегрированной (все учатся вместе), школа, семья и ученики наделены ответственностью за результаты своего образования (равной ответственностью) и т.д.

Если сравнить эти реформационные процессы с преобразованиями в Польше, выяснится, что особенность в Финляндии составляли только повышенная тщательность подготовки реформ, их деятельная поддержка учителями и полный политический консенсус. Таким образом, мы приходим к выводу о значимости социокультурных условий, в которых проводится реформирование, поскольку они везде уникальны (следовательно, дублировать чужие реформы бессмысленно и невозможно). Второй вывод можно сделать о

*ключевых* причинах успешности школьного реформирования: выделить их нельзя, т.к. все причины действуют в комплексе.

Подведём итоги. Анализ реформирования школы отдельных государств на определённом периоде их развития позволяет видеть их достоинства и недостатки, трудности и предпосылки успеха, на основе чего можно извлекать уроки для планирования развития отечественной школы. Наш анализ истории развития общего образования в восточноевропейском регионе со второй половины XX в. содержит следующие элементы, соответствующие логике заключительного параграфа предыдущей главы: периоды и факторы развития школы; процессы, вызвавшие реформирование школы во всех восточноевропейских странах на современном этапе; принципы современного реформирования школы региона; трудности, тормозившие реформирование в регионе в различные времена, фактически служившие причинами его провала; причины успешности реформирования школы в отдельных случаях.

Наиболее значимым в этом перечне мы считаем выявление принципов, а также причин эффективности и неэффективности реформирования. Без понимания последних ожидание позитивного результата от реформационных процессов сродни блужданию во тьме с завязанными глазами. Однако до сих пор такие причины предметом научного изучения являлись крайне редко. Отчасти это объясняет, почему реформы редко бывают успешны и почему реформаторы повторяют ошибки своих предшественников и зарубежных коллег, но не объясняет, почему они столь упорны в этом повторении.

Все результаты по реформам восточноевропейской школы, сопоставлялись нами с западной, что и позволяет теперь перейти от анализа практики к выявлению теоретических оснований реформирования в общем образовании.

## Выводы по третьей главе

В результате изучения практического опыта реформирования школы Болгарии, Польши, ГДР, а также России можно выделить пять периодов развития общего образования в Восточной Европе после 1945 г.

Первый из них (1945-50-е гг.) был обусловлен окончанием войны и вызванными ею трудностями, поэтому содержание перемен повсеместно сводилось к восстановлению педагогического процесса, а в последствии – к созданию единой социалистической школы. Во втором периоде (конец 50-х – 60-е гг.) центральным направлением развития общего образования стало повсеместное внедрение политехнической школы, вызванное закреплением социалистической модели, объективными потребностями развивавшейся экономики и зависимостью внутренней политики от рекомендаций верховного правительства СССР. Потребности плановой экономики в большей степени определили развитие школы в 70-х – середине 80-х гг., а его содержание было связано с усилением эффективности образования. Четвёртый период (середина 80-х – 90-е гг.) характеризовался массовой реорганизацией школы, вызванной крахом социалистической идеологии в СССР и странах Варшавского договора. Современный период начался в новом столетии и обусловлен глобализационными процессами и требованиями рыночной экономики, с тех пор все реформационные процессы в общем образовании суверенных восточноевропейских государств в большей степени касаются маркетизации образовательного процесса и повышения качества образования.

Факторы развития общего образования, выступающие и факторами инициирования реформационных процессов, для западноевропейского и восточноевропейского регионов являются общими, причём, решающую роль среди них в обоих случаях и в прошлом, и в настоящее время играют политико-экономические интересы государств и крупных заинтересованных групп.

На современном этапе развития школы, в отличие от Запада, где реформирование было в основном обусловлено спросом на гарантированное качественное образование, переходом на знаниеориентированное образование и глобализацией, в восточноевропейских странах реформы определяются глобализационными процессами и последствиями образовательного кризиса. Глобализация – это общий и ключевой фактор развития школы в двух регионах.

Повышение качества общего образования, повсеместно провозглашённое целью реформирования в 2000-х гг., в восточноевропейских странах носит

декларативный характер: содержание реформ часто противоречит принципиальной возможности повышения эффективности образования.

Общими исходными принципами реформирования школы для всех стран Восточной Европы сегодня являются доминирование государства в данном процессе и ориентация на оправдавший себя зарубежный опыт организации школы, которая часто сводится к необоснованному заимствованию западных образовательных моделей.

Российская специфика реформирования школы в сравнении с другими государствами Европы заключается в совокупности следующих аспектов данного процесса: инициирование реформ сверху, отсутствие у реформаторов чёткого представления о замыслах и реализации изменений на этапе подготовки реформ, отсутствие общественной поддержки, ненадёжность административных ресурсов, слабое научное сопровождение реформаторских инициатив.

Общие причины (трудности) неэффективности школьного реформирования, характерные для стран Восточной Европы, потерпевших неудачу в этом процессе, совпадают с общими причинами для Запада: отсутствие политического консенсуса и слабое научно-методическое обеспечение реформационных процессов. Сходство причин для двух регионов Европы подтверждает их особую значимость при прогнозировании школьных реформ. Третьей причиной является псевдодемократический характер обсуждения изменений, когда его результаты не учитываются реформаторами в дальнейшем.

Успех отдельных случаев реформирования школы в восточноевропейских странах объясняется различными причинами, во многом зависящими от социокультурных особенностей государств: соответствие реформ другим изменениям в стране, стратегический характер, чёткие реально достижимые цели и практико-ориентированные задачи, отсутствие сопротивления у населения, общественно-политическая поддержка, централизация управления, грамотное управление реформированием и т.д.

## Глава 4. Концепция реформирования общеобразовательной школы

Обзор и анализ практики реформирования школы в различных странах Европы после 1945 г. выступали лишь средством для разработки целостной системы научных представлений об организации и управлении реформированием общего образования, которой и отведена данная глава. Почему соответствующая концепция необходима реформаторам и науке, в чём её сущность и потенциал, каковы её объект и предмет, её функции и задачи, основные категории и методология, какое отношение она имеет к проектированию научной теории реформирования общего образования – эти и другие вопросы будут раскрыты в первом параграфе, призванном дать общее представление о проблеме.

Как и любой процесс, школьное реформирование проходит в своём развитии несколько последовательных этапов. Освещению содержания и специфики каждого из них в отдельности отведены следующие четыре параграфа главы. Начало ему положило изучение механизмов и других особенностей происхождения реформационных процессов в общем образовании, что позволит определить субъекты инициирования реформ, его причины и факторы.

Процессам подготовки школьных реформ, прежде всего, их планирования и обсуждению, посвящён третий параграф главы, где будут выделены ключевые субъекты этой деятельности, её структура, задачи и другие особенности.

Следующим этапом реформирования является реализация изменений в школе. Реформы часто протекают не так, как было запланировано в программных документах, поскольку в ходе реализации содержание и условия изменений испытывают на себе влияние разнообразных факторов, трудно поддающихся управлению. При изучении осуществления реформ как этапа реформирования нам предстоит изучить, кто способен оказывать на них наибольшее влияние, каким это влияние может быть, как оно может быть уменьшено, какую роль при реализации школьных реформ играют педагоги, способны ли они тормозить или искажать преобразования. Здесь же будет рассмотрено, какие стратегии, методы и ресурсы применяются при реализации этих преобразований реформаторами.

Завершается реформирование подведением итогов – анализом и оцениванием школьных реформ, их результативности и последствий. В пятом параграфе, характеризующем этот этап, необходимо выяснить, когда и как заканчиваются реформы, когда они считаются успешными, что определяет эффективность всего реформационного процесса и почему реформы могут в конечном счёте не приносить желаемых результатов.

На основе указанных данных в заключительном параграфе будут выявлены важнейшие концептуальные положения реформирования общего образования: его законы, закономерности и принципы. Здесь же будет обоснована научность рассматриваемой концепции и её возможности для усовершенствования практики реформирования школы и познания этого сложного процесса наукой.

### 4.1. Теоретическая основа реформирования общего образования

Как показывает история, одни реформы приносят запланированные результаты, другие (что случается гораздо чаще) протекают и заканчиваются не так, как задумывалось. Логично, что во избежание пустой траты финансовых, человеческих, временных, материальных и прочих ресурсов реформаторам необходимо знать, как можно организовать свою деятельность, чтобы она была результативна. В том, что такая организация принципиально возможна, как раз убеждает опыт редких эффективных школьных преобразований, в том числе и представленный в предыдущих двух главах. Для повышения эффективности организация реформирования должна опираться на строгие научные знания. Синтезировать, упорядочить, систематизировать и проанализировать эти знания, строить прогнозы с их помощью может специальная научная теория.

Прежде чем приступить к разработке теории, необходимо иметь ответы на вопросы: 1) Что такое теория? 2) Какова её структура? 3) Каковы её функции и значимость для развития науки? Мы ограничимся от описания позиций различных учёных по указанным вопросам, что обычно делают диссертанты при изучении некой теории, но кратко осветим каждый, чтобы пояснить, как понимаем её сами.

Итак, что такое теория, каковы её сущностные характеристики и предъявляемые к ней принципиальные требования?

Мы разделяем мнение, что в широком смысле теория – это развёрнутое учение, система взглядов, представлений, идей, связанных с попытками объяснения и интерпретации определённой предметной области. В узком, более строгом, смысле под теорией понимается форма организации научного знания, дающая целостное представление о закономерностях некоторой области действительности [182. С. 709]. Нам близко именно узкое значение. Понятие теории включает в себя её ключевое отличие от других форм знания (понятий, гипотез, законов, концепций, закономерностей и т.д.): она соединяет их в себе и представляется высшей, наиболее полной и целостной формой научного знания.

Анализ различных трактовок понятия теории позволяет выделить в ней следующие основные признаки: системность знаний; высокая степень зрелости знания (теория объясняет факты, устанавливает причинно-следственные связи, выявляет закономерности, формулирует законы); наличие в её структуре системных обоснований выдвинутых положений; подтверждение или опровержение гипотезами и т.д. Главными требованиями, которым должна соответствовать любая теория, являются: высокий уровень обобщений (что расширяет перспективы её применения); подтверждаемость на практике; её способность строить прогнозы (на основе выявленных в теории законов и закономерностей); строгое соответствие научным фактам (для достоверности).

Из требований к научной теории и её признаков вытекают методологические принципы её построения: 1) системность, т.к. теория – это система; 2) её внутренняя непротиворечивость и целостность строения; 3) выводимость менее общих утверждений из более общих (логическая дедукция); 4) преемственность (теория не возникает ниоткуда, она опирается на имеющиеся в науке знания); 5) открытость (связь с социальной и научной средой: изменения них влекут изменения и в самой теории); 6) количественная ограниченность компонентов (их рост прямо пропорционален сложности их систематизации).

Следующий вопрос: Какова структура теории, её основные элементы и их взаимосвязи, какой элемент выступает системообразующим?

Структура теории, согласно представлениям различных методологов (И.Д. Андреев, В.П. Кохановский, А.М. Новиков, Г.И. Рузавин и др.), в целом содержит в себе следующие элементы.

1) Исходный эмпирический базис, т.е. основные данные и факты, собранные в результате эмпирического изучения и требующие теоретического осмысления.

2) Исходный теоретический базис теории, содержащий основные понятия, идеи, суждения, гипотезы, постулаты, законы, принципы и т.д. Сюда же относится основная идея теории как логический ориентир остальных конструктов. Все они описывают идеализированный объект.

3) Идеализированный объект, или теоретическая модель, представляющая в идеализированном виде сущностные особенности и закономерности поведения изучаемого объекта. В нашем случае такими объектами являются реформирование, школа, реформатор, учитель и прочие выступающие абстрактными категории. Идеализированные объекты проще реальных и конкретных, что и помогает объяснить поведение последних.

4) Логический аппарат теории, т.е. совокупность правил, методов и законов, определяющих её логику. С его помощью выводятся понятия, принципы, закономерности и т.д.

5) Основная часть теории – это совокупность потенциально допустимых и явных условий, утверждений и законов, выведенных в качестве следствий из положений теории.

Следует учитывать, что в конкретных теориях не все элементы представлены одинаково чётко, но основными элементами теории являются её основания (принципы, гипотезы, суждения и т.д.), законы и закономерности, категории, а также идеи. Системообразующим элементом методологи считают либо ключевую идею, либо базовый принцип теории.

Наконец, каковы функции научной теории и как она содействует развитию педагогической науки?

В философии науки нет единого взгляда на функции теории: ряд из них признаётся всеми авторами, другие, напротив, не находят всеобщего признания (при этом очевидно, что каждая из них, будучи обоснованной, имеет право на

существование). Мы в своём понимании теории основными из её функций считаем следующие: 1) описательную; 2) систематизирующую (упорядочение знаний); 3) объяснительную (обеспечение понимания сложных явлений и процессов); 4) прогностическую (построение точных прогнозов на основе теории); 5) практическую (ориентация на практическое использование теории); 6) методологическую (разработка методов и способов исследовательской деятельности). Первые три функции допустимо объединить в так называемую познавательную. Вместе с методологической, прогностической и практической они, действительно, являются базовыми функциями теории как высшей формы знания, а потому общепризнанны в науке [121; 159; 229; 263; 280 и др.].

Трудности реформирования школьного дела и его привычная уже неэффективность представляются нам следствием именно пренебрежения теоретическими основами данного процесса. В этом смысле показателен пример экономической науки: после многочисленных неудачных попыток экономических преобразований в ней сформировалась самостоятельная дисциплина, изучающая целенаправленные изменения институтов экономики, названная теория реформ, позволяющая подходить к этим изменениям грамотно.

Теория реформирования в образовательной сфере не просто полезна, она необходима, и чем выше уровень развития общества, тем очевиднее и острее эта необходимость. «Никого ведь не удивляет факт существования и несомненная польза, скажем, теории государственного управления, теории местного самоуправления, теории менеджмента» [163. С. 74], которые помогают сделать процесс управления соответствующими объектами более рациональным, действенным, плодотворным, оперативным. В организации развития школьного дела подобный эффект способна дать и теория школьного реформирования.

Однако такую теорию ещё только предстоит разработать. Хотя реформы в образовании, в том числе и в школьном, происходят часто и повсеместно, они редко становятся предметом системного изучения. Возможно, поэтому пока целенаправленных попыток проектирования научной теории реформирования образовательной сферы не предпринималось.

Что касается западной науки, то теоретические основы реформ изучены в ней, безусловно, лучше, но здесь, как уже говорилось, часто наблюдается смешение понятий, и речь идёт не о реформировании, а о реформах или школьных изменениях, что не совсем одно и то же. За рубежом есть немало публикаций о школьных реформах и системных изменениях в образовании, однако трудов, где бы были представлены общие законы и закономерности школьного реформирования (как требует теория), нами не обнаружено.

В 90-х гг. В.Н. Лексин и А.Н. Швецов выдвинули идею о необходимости разработки отдельной науки, призванной заниматься изучением разнообразных реформ, дав ей условное название «общая теория организации реформ» [163]. Её предметом авторы обозначили суть реформ как специфической формы организации преобразования общественных отношений и технологию реформирования. Уже тогда они указывали на потребность выделения общих закономерностей проведения реформ, определения технологии достижения реформационных целей и типичных причин провала реформ. Актуальность разработки такой теории выдающиеся экономисты объясняли её функциями: 1) она представляет реформирование как необходимый компонент регулирования общественного развития; 2) помогает понять, что реформирование должно вестись собственными, а не революционными методами; 3) даёт представление об обязательных этапах, решениях, правилах, условиях реформационного процесса и т.д.; 4) позволяет создать шкалу оценки изменений [183. С. 75].

Возможность создания «общей теории организации реформ» представляется нам сомнительной в силу различия специфики большинства объектов реформирования (скажем, реформирование налогообложения, армии и здравоохранения очень отличаются между собой, в том числе сложностью процесса, открытостью, сопротивлением, потенциальной результативностью). Однако мы разделяем мысль о том, что отдельные теоретические основания реформационных процессов в различных сферах являются общими.

По этой причине и обозначенная экономистами актуальность «общей теории организации реформ» соотносима с актуальностью теории школьного реформирования. Обосновывая **актуальность** последней, мы бы резюмировали

следующее: 1) теория реформирования общего образования призвана объяснить и регулировать этот процесс, снабдив реформаторов знаниями о его существенных связях и закономерностях; 2) она способна, определяя желательные действия и условия реформирования, повысить результативность этого процесса; 3) она позволит экономить соответствующие ресурсы и достигать целей школьного реформирования с меньшими издержками; 4) с её помощью в каждом конкретном случае можно прогнозировать протекание и итоги реформирования общего образования уже на этапе планирования реформ.

Наше исследование строится на идее о том, что до тех пор, пока специальная научная теория не лежит в основе деятельности реформаторов, реформационный процесс будет по-прежнему феноменом недопонимаемым и непредсказуемым, редко будет приводить к запланированным результатам, а потому останется в сознании многих явлением бесполезным и лишним. Пока такой теории в науке не разработано, прежде всего, из-за трудности экспериментального подтверждения её положений, однако предпосылки к её созданию существуют уже давно. Исторический путь, который прошли социально-политические науки до осознания потребности в изучении теоретических основ образовательных реформ, интенсификация школьных реформ в информационном обществе, влияние глобализации на образование и рост интереса учёных из различных сфер научного знания указывают на близость решения проблемы разработки теории реформирования общего образования[98]. Наука находится на этапе её становления. Во многом способствовать её формированию будет выявление законов, закономерностей и движущих сил школьного реформирования. В своём исследовании мы преследуем соответствующую задачу, а потому убеждены, что оно будет иметь решающее значение для проектирования данной теории.

[98] Может возникнуть вопрос, как именно должна называться такая теория: «реформирование» чего? – «школы» или «общего образования»? Общее образование здесь понимается как уровень образовательной системы, а школа – это учебное заведение для получения общего образования. Что именно подвергается реформированию: уровень образовательной системы или тип образовательного учреждения? Для нас очевидно, что это уровень системы, представленный школой. Следовательно, названия «реформирование школы» и «реформирование общего образования» выступают здесь как синонимичные.

Как самостоятельная область педагогического знания такая теория будет иметь собственные объект и предмет. Объект любой теории – это совокупность описываемых ею явлений. Очевидно, **объектом теории школьного реформирования** будут являться различные явления действительности, влияющие на развитие школы в ходе целенаправленной деятельности государства и общества в образовательной сфере. **Предметом теории** выступает процесс реформирования, обеспечивающий целенаправленное развитие общего образования.

Впрочем, в определении объекта и предмета самой педагогики, по словам П.И. Пидкасистого [202], много неясностей и разногласий, поэтому вполне возможно, что и у её новой формы знания объект и предмет также неоднозначны.

Школьные и другие образовательные реформы изучает не только теория школьного реформирования, но и отдельные отрасли педагогической науки, к примеру, история педагогики, сравнительная педагогика, школьная педагогика. Однако ни одна из них в силу различающихся предметов и объектов исследования не может ни заменить такую теорию, ни включать её в свой состав. История педагогики изучает реформы только как исторический факт, сравнительная педагогика – как явление в зарубежном образовании, школьная педагогика интересуется результатами реформ для обучения, воспитания учащихся и т.д. Поэтому теория школьного реформирования займёт своё **положение в структуре педагогического знания**: она станет скорее составной частью школоведения как отрасли общей педагогики и не сможет претендовать на статус самостоятельной педагогической отрасли (это было бы возможно лишь для теории реформирования в образовании – ещё более полной и сложной).

Повторимся, что считаем теорию школьного реформирования частью именно педагогической науки, несмотря на очевидное прямое соотношение с политическими и управленческими вопросами, и объясняем такую принадлежность сходством предмета представляемой теории и педагогики.

Однако к изучению образовательных реформ обращаются не только педагогика, и в этом может проявляться **связь теории школьного реформирования с другими науками**. Экономика изучает их для выявления

рентабельности и затратности реформ, для разработки инструментария оценки эффективности управления реформами общего образования [120; 200 и др.], для экономического прогнозирования развития школы [51]. Социология исследует социальные аспекты реформирования: например, влияние школы и её изменений на социальные процессы, взаимосвязи школьных реформ и социокультурной ситуации в стране, социальные отношения групп людей, задействованных в реформах и т.д. [216; 231 и др.]. Психология занимается психологическими аспектами реформирования общего образования, например, вопросами сопротивления реформам, предубеждённости населения против них или мотивирования учителей на их осуществление [269; 470 и др.]. Политология способна объяснить политические процессы, обусловливающие происхождение и протекание реформ; кроме того, последние являются продуктом образовательной политики, которая отражает интересы различных политических групп [108; 131; 216; 330; 412 и др.]. Историки, культурологи, правоведы, этнологи, демографы и представители других наук могут также выбирать реформационные процессы в школе предметом своих исследований.

Указанные науки расширяют представление о реформировании в образовании, в том числе и общем, а потому изучение их соответствующих достижений не просто полезно при изучении реформирования школы, но и необходимо. При этом сущностные аспекты школьного реформирования способна раскрыть только педагогика, в чей предмет входит развитие образования.

Пожалуй, можно сказать, что данная теория возникает на стыке педагогики с политологией, социальной психологией и теорией менеджмента образования. Отсюда и её связи с другими науками: спецификой предмета определено, что педагогические знания логически увязаны здесь с данными других дисциплин. Поэтому, к примеру, вполне обоснованно, что открывающиеся в новой теории закономерности – закономерности не только собственно педагогические, но и имеющие отношение к смежным наукам, что придаёт ей **междисциплинарный характер** (такие закономерности не сводятся к законам этих наук, имеют свою педагогическую специфику и обусловлены предметом теории).

Наше исследование будет способствовать формированию данной теории, благодаря определению её методологии, предмета и объекта, законов, закономерностей и многих других концептуальных положений. Отправной точкой при этом служат многочисленные идеи исследования.

В основе нашей работы лежат отдельные **идеи о процессе реформирования общего образования**, например: реформы всегда вызывают сопротивление, но в силах реформаторов минимизировать степень этого сопротивления; эффективность реформирования обусловлена наличием общественно-политического консенсуса, использованием грамотных технологий и активным взаимодействием реформаторов с другими субъектами реформирования; реализация реформ меняет изначальные планы реформаторов, поэтому для достижения поставленных целей требуется постоянная корректировка процесса реформирования; деятельность субъектов реформирования определяется их личными интересами и выгодами; на процесс реформирования школьного образования значимое влияние оказывают формальные и неформальные общественные «институты» (государство, отдельные учреждения и организации, законы и правила, нормы поведения, ценности, обычаи, традиции, стереотипы и т.д.). Все они уточняют и раскрывают одну, основную, системообразующую идею.

Логика исследования подразумевает движение от анализа научных фактов и постулатов к основной идее и замыслу её осуществления [112]. Проанализировав в предыдущих главах многочисленные и относительно разрозненные факты о реформировании школьного дела в странах Европы, мы смогли выделить основные положения исследования, хорошо известные и не требующие проверки: многие реформы заканчиваются контрреформами или останавливаются; школа консервативна по своей сути; школьные реформы проводятся органами государственной власти; реформирование школы осуществляется с целью улучшения состояния и функционирования общего образования и отвечает политическим и экономическим интересам государства и общества; реформирование любой социальной сферы требует тщательной подготовки и т.д.

Из фактов и постулатов возникает общая идея. Так у нас возникла идея о необходимости специальных знаний о реформировании образовательных систем. В дальнейшем эта **основная идея исследования** была сформулирована следующим образом: реформирование школы как любой специально организуемый общественно-политический процесс должно строиться с учётом научно обоснованных знаний о законах и закономерностях, принципах, методах, механизмах, этапах, условиях этого процесса, совокупность которых станет теоретической основой управления реформированием образования. Идея вылилась в замысел разработать научно обоснованную концепцию реформирования общего образования, призванную, с одной стороны, вооружить верховных функционеров образования теоретическими знаниями об особенностях данного процесса и практическими рекомендациями по повышению его эффективности, а с другой, способствовать формированию научной теории реформирования общего образования.

Необходимость такой теории отражается в её **функциях**, главные среди которых – познавательная, методологическая, прогностическая и практическая. В описании, систематизации и объяснении фактов, явлений, феноменов и процессов в сфере школьного реформирования заключается сущность *познавательной функции*. *Методологическая* состоит в разработке инструментария познания реформирования общего образования и отвечает за выявление законов, закономерностей, принципов реформирования. Суть *прогностической функции* в определении будущности реформирования школы в конкретных случаях. Она позволит выходить на перспективные критерии и показатели эффективности данного процесса, а потому наиболее важна на этапе планировании реформ. *Практическая функция теории* заключается в использовании полученных ею знаний в непосредственной деятельности реформаторов. Оперируя категорией эффективности, она определяет конкретные действия и условия реформирования, обеспечивающие достижение поставленных целей.

Кроме них, можно выделить и другие функции, к примеру, *мировоззренческую* (формирование системы взглядов на особенности школьного

реформирования для познания отношений между политикой, обществом, образованием, культурой), однако именно указанные четыре функции, на наш взгляд, будут ключевыми. Стоит также добавить, что все они тесно взаимосвязаны, и одна невозможна без другой (так, практика позволяет строить прогнозы, точность которых обеспечена познавательной функцией, которая, в свою очередь, работает с фактами из практики реформационных процессов и даёт необходимый материал для выведения закономерностей).

О содействии некой теории развитию науки можно судить по её задачам. Мы различаем понятия функций и задач, а потому представим их отдельно. Функции теории мы понимаем как её предназначение (например, способствовать эффективному прогнозированию в вопросах реформирования), при этом задачи – это конкретные проблемы, которые необходимо решить для реализации функций и цели. К числу **центральных задач**, на решение которых будет направлена теория реформирования школы, мы причисляем следующие:

– выявление законов, объективных закономерностей и принципов реформирования школы;

– определение условий эффективного школьного реформирования и определение критериев данной эффективности;

– углубление интеграции теории реформирования с другими отраслями научного знания в целях совершенствования методологии исследования и конкретизации категориального аппарата;

– классификация и характеристика типов школьных реформ;

– определение условий и механизмов достижения положительного и отрицательного результата этого процесса посредством анализа и обобщения отечественного и зарубежного опыта реформирования;

– определение движущих сил, причин, целей, задач и функций реформирования школы;

– выявление субъектов реформирования общего образования и определение их реформаторского потенциала;

– выявление структуры реформирования школы, механизмов его подготовки;

– разработка рекомендаций по школьному реформированию.

Таким образом, рассматриваемая теория должна представлять изложение теоретических закономерностей реформационных процессов в школе и практические указания на осуществление последних.

По мнению В.В. Краевского, формирование педагогических теорий должно выполнять несколько условий, а именно: 1) определение собственного объекта и предмета педагогической теории, отличающегося от других наук; 2) сохранение специфических характеристик педагогической действительности в исследовании; 3) реализация интегративной функции педагогической теории (она строится с широким использованием знаний других наук, исследующих отдельные аспекты предмета); 4) конечная ориентация на преобразование педагогической действительности; 5) соответствие современным требованиям к любой теории как системе обобщенного знания [147. С. 56-57]. Осознавая её возникновение в последнее десятилетие, мы смогли определить объект и предмет теории школьного реформирования, установить её принадлежность к педагогической науке и связь с другими науками. Её функции и задачи свидетельствуют, что она призвана стать неким руководством по реформированию общего образования. Также она будет соответствовать общим требованиям к научным теориям. Всё это является обоснованием возможности формирования такой теории.

Если рассматривать реформирование общего образования не просто как деятельность, но как систему, то очевидно, что в неё входят специальные категории и понятия. Мы исходили из того, что категории в науке обладают разной степенью употребимости. Поэтому, в соответствии с данной степенью, существуют категории философские, общенаучные и частнонаучные. Теория (и концепция) школьного реформирования использует понятия каждой их указанных групп, образуя тем самым и собственные, специальные понятия.

*Философские категории* представляют всеобщие формы и связи бытия и сознания. Сюда относятся «законы и закономерности», «причина и следствие», «возможность и действительность», «качество и количество», «противоречие», «практика» и многие другие философские понятия.

Название второй группы также говорит само за себя – это *понятия, общие для большинства наук*. По своим характеристикам они близки к философским, но не имеют отношения к решению онтологических проблем: «система», «элемент», «структура», «функция», «организация», «деятельность» и др. На основе их осмысления в систему реформирования вошли слова и словосочетания типа «реформирование», «реформа», «реформационная деятельность», «взаимодействие субъектов реформирования» и т.д.

*Частнонаучные категории* происходят из отдельных наук. Например, из политологии происходят понятия «политика», «власть», «правительство», «группа интересов», «политическая воля» и т.п. Социологии система реформирования общего образования обязана понятиями «общественная группа», «социальные институты». Из психологии пришли, к примеру, «мотив», «сознание», «активность», «менталитет», из экономики – «бюджет», «финансовые ресурсы», из теории управления – «контроль», «управление» и т.д. Благодаря обращению к этим и другим наукам возникли такие понятия, как «реформирование общего образования», «школьные реформы», «сопротивление реформам», «управление школьными реформами» и т.д.

Однако далеко не все понятия являются категориями, а лишь наиболее общие, отражающие её положения. Категории системы реформирования школы выявлялись нами в соответствии с двумя критериями: выводимость из предмета и функций соответствующей теории, а также отсутствие у понятий второстепенных, уточняющих признаков. В результате к **основным категориям проблемы школьного реформирования** можно отнести понятия: изменение (как философская категория); эффективность (общенаучная); реформирование, реформа, общее образование, школа и реформатор (частнонаучные).

Что касается общего образования и школы, то в силу своей известности эти термины вряд ли требуют представления в педагогической диссертации, однако напомним, что общее образование мы рассматриваем как уровень образовательной системы, а школу – как тип учебного заведения для получения общего образования. Термины «эффективность» и «реформатор»

будут проанализированы в следующих параграфах. Оставшиеся категории были достаточно подробно охарактеризованы нами в первой главе.

Заметим, что содержание указанных категорий изменчиво: время меняло не только значение, но и значимость каждой из них. Наиболее чётко эти изменения можно проследить на понятии «реформа», что мы и сделали в параграфе 1.1.[99]

Кроме того, как и следует основным категориям, все они, исходя из принципов системности и взаимосвязанности сущего в объективной реальности, увязаны между собой. Каждая из них раскрывается через другие и теряет без них тот смысл, который заложен в целостности реформирования как системы. К примеру, реформирование школы (1) направлено на изменения (2) общего образования (3), немыслимо без реформ (4) и реформатора (5) и бессмысленно без эффективности (6). В данном случае все шесть категорий связаны с категорией «реформирование». Можно заключить, что каждая из них отображает отдельные аспекты реформирования общего образования, и только вместе они дают полную картину закономерностей и сущностных связей изучаемого предмета.

Состояние понятийно-категориального аппарата является одним из показателей зрелости теории. Поскольку теория реформирования общего образования находится ещё на этапе её формирования, то его определение остаётся открытым процессом. Как известно, в самой педагогике изначально выделялось только три категории (воспитание, образование, обучение), но сегодня их список значительно расширен. Это подтверждает, что, развиваясь, любая теория обогащает свою систему понятий и категорий.

Реформирование общего образования должно опираться на собственную **методологию**. Центральное место в ней, по нашему мнению, занимают системный, социокультурный, институциональный и полидисциплинарный

[99] Изначально оно употреблялось в значении возврата некого церковного предмета к прежнему состоянию (например, к прежним церковным канонам); с 16 в. это слово относилось также к политической и социальной сфере, подразумевая придание предмету уже новых, не наблюдавшихся прежде качеств; аристократия смотрела на изменения в этих сферах настороженно, а потому до конца 18 в. оно не имело широкого употребления; зато два столетия спустя понятие реформ не только существенно расширилось, но и успело приобрести негативную окраску в массовом сознании, хотя в официальной речи такого значения оно не имеет. Изменение смысла, стилистического оттенка, ассоциативных связей и/или частотности употребления наблюдалось у всех выделенных категорий, однако от характеристики этого развития мы воздержимся.

***подходы*** (хотя возможно применение и других). Напомним, что два подхода были выбраны в качестве методологической базы всего нашего исследования. Подобное совпадение вполне оправдано, поскольку опора на них целесообразна как при изучении реформирования, так при организации реформ. Их ключевая роль требует некоторого обоснования. Прежде всего, подчеркнём, что методологический инструментарий реформирования должен предусматривать интеграцию научного знания, расширяя и углубляя тем самым фактологический материал и описательно-объяснительные возможности научных данных. Все эти подходы способствуют такой интеграции.

Реформирование школы представляет собой сложную систему развития образования, с одной стороны, и подсистему деятельности общества и государства, с другой. Установить их взаимоотношения, связи с внешней и внутренней средой, основные элементы и структуру реформирования можно с помощью *системного подхода к школьному реформированию*.

Его сущность состоит в рассмотрении объектов в качестве систем. Как систему можно проанализировать процесс реформирования общего образования, школьные реформы, школу, образование и другие значимые категории представляемой теории, которая также является системой. Системный подход позволяет изучить генетический аспект школьного реформирования (происхождение этого процесса), морфологический аспект (его основные компоненты, например, реформы и реформаторы), структурный (взаимосвязи элементов друг с другом, к примеру, так можно выявить зависимость конечного результата реформирования от деятельности каждого субъекта), функциональный аспект (функциональные зависимости элементов системы). Данный подход позволяет изучать отдельные аспекты школьного реформирования и целые системы образования различных стран и обществ. На его основе были выявлены предпосылки, причины, проблемы, условия и факторы развития школы, были проанализированы итоги отдельных школьных реформ. Всё это помогло выделить общий и ценный опыт реформирования школы, который ляжет в основу выявления закономерностей данного процесса.

В социокультурном подходе А.М. Цирульников, один из его главных методологов, видит средство рассмотрения образования в противоречивом соотношении социума и культуры, в их исторической динамике[100] [271]. Национальные общеобразовательные системы на основе этого подхода можно представить как феномены культуры отдельных стран, сохраняющие местные ценности и традиции образования. В основе любой концепции реформирования образования, в основе образовательной политики лежит понимание, что опираться в дальнейшем развитии образования следует либо на национальные ценности, либо на опыт зарубежных государств. Данный подход позволяет определить, какие изменения востребованы широкими слоями общества, а каких требует только правительство, насколько они соответствуют образовательным традициям и как они вписываются в традиции культуры. *Социокультурный подход к реформированию общего образования* заключается в понимании этого процесса как взаимодействия субъектов реформирования, определяемого интересами государства и различных социальных групп в изменении школы, с одной стороны, и культурой общества, с другой.

Специфика социокультурного подхода в его многомерности. Он не просто объединяет в себе социальный и культурологический аспекты, а интегрирует другие науки или, к примеру, цивилизационный и формационный подходы [161]. Он позволяет обращаться к философским, историческим, социологическим, политологическим, экономическим, литературным и прочим источникам, к его категориям относятся культура, цивилизация, социокультурная среда, ситуация, события, общественные отношения, менталитет, мировоззрение и др. По этой же причине мы полагаем, что цивилизационный подход к организации реформирования не имеет того важного значения, какое свойственно ему в исследовании реформирования.

Центральной категорией институционального подхода, как следует уже из его названия, является институт. Под институтом понимаются «правила игры», правила поведения, используемые в обществе для организации взаимодействия

[100] При этом социокультурное выступает не просто как смысловой контекст, но как реальность, где проявляются и протекают образовательные явления и процессы. Культура понимается весьма конкретно – как культура определённой местности, времени, группы людей и т.д., а не как культура в широком смысле.

его членов[101]. Знание особенностей институтов позволяет им успешно отстаивать свои интересы. В случае реформирования школьного дела это означает, что незнание законодательства, специфики функционирования связанных с этим процессом учреждений (школа, учреждения управления образованием и законодательной власти), незнание или игнорирование особенностей поведения социальных общностей, задействованных в реформировании, обрекает планируемые реформаторами изменения на неудачу.

Институциональный подход представляет образование и его развитие как элемент системы общественных отношений и вскрывает его связи с различными институтами. В отличие от системного подхода, он не «обезличен», а предполагает анализ деятельности и взаимодействия в сфере образования различных социальных групп [117. С. 27], поэтому *реформирование школы в рамках институционального подхода* также понимается как специально организованное взаимодействие социальных групп, определяемое влиянием формальных и неформальных «правил игры». Его назначение в том, чтобы, не ограничиваясь в исследовании исключительно образовательно-политическими процессами и феноменами, изучить и влияние таких действующих в обществе правил, т.е. институтов. «Возможность «равноправного учета» неформальных правил в образовании наряду с формально закрепленными в законодательстве» [32. С. 21] составляет главное преимущество данного подхода, так как их учет позволяет более реально прогнозировать изменения, планировать и реализовывать реформы, контролировать и оценивать их последствия. Кроме того, этот подход содействует определению материальной стороны реформирования, например, его ресурсов и критериев эффективности: неслучайно он так широко применяется в экономике.

Как и социокультурный, институциональный подход имеет многомерный характер, сочетая знания из культурологической, политической, юридической, экономической, психологической, этнологической и других сфер. Поэтому неудивительно, что отдельные категории и понятия присутствуют в обоих

[101] Институты делятся на формальные (конституции, законы, указы, нормы, правила, организации, учреждения и т.д.) и неформальные (обычаи, традиции, запреты, ценности, стереотипы и т.д.) и создают институциональную среду, определяющую поведение субъектов экономической, политической, общественной деятельности.

подходах. Основными категориями институционального подхода считаются уже упоминавшиеся закон, нормы поведения, правила, учреждение, обычай, традиция, ценности, общественное сознание, менталитет и др. Специфику категориального аппарата составляют, прежде всего, понятия трансакционных издержек, институциональных траекторий, институциональных ловушек, пояснение которых будет дано в следующих параграфах.

Оба последних подхода направлены на изучение изменений в обществе и гармонично дополняют друг друга. Институциональный подход выявляет устойчивые микро- и макроструктуры реформационных процессов, социокультурный позволяет анализировать социокультурный контекст этих структур, особенности их проявления в ценностных доминантах, социальном опыте личности, поведении отдельных социальных групп [137].

Методология системы реформирования общего образования включает в себя и различные ***методы познания*** данного процесса. Помимо *общенаучных методов* (абстракция и конкретизация, анализ и синтез, индукция и дедукция, сравнение, исторический анализ), она использует традиционные методы педагогического исследования – *теоретические* (анализ литературы и документов, анализ основных понятий, прогнозирование, моделирование и др.) и *практические* (наблюдение, беседа, анкетирование, интервьюирование, статистический анализ). Все они должны использоваться реформаторами (в зависимости от условий) на этапах планирования, проведения и оценки школьных реформ, способствуя сбору материала о проблемах общеобразовательной школы, о возможных путях их решения, об отношении субъектов реформирования к изменениям, о трудностях, с которыми они сталкиваются, об ошибках, допущенных самими реформаторами, и т.д.

Целостность и взаимосвязь всех её компонентов системы реформирования общего образования, помимо системности как ведущего принципа его организации, достигается опорой на принципы внутренней непротиворечивости, преемственности и интеграции знаний, ограниченности числа компонентов.

Все указанные аспекты позволили дать общую характеристику системы реформирования общего образования, и теперь можно перейти непосредственно

к раскрытию **содержания нашей концепции**. Его составят описания феноменов и устойчивых отношений, объяснения различных фактов в реформационных процессах, субъекты реформирования, его этапы, классификации школьных реформ, ресурсы и инструменты реформирования, законы и закономерности школьного реформирования, принципы и условия успеха, факторы неэффективности, критерии эффективности изменений в общем образовании, рекомендации и т.д.

### 4.2. Этиология школьного реформирования

Прежде всего, следует разобраться, почему запускается реформационный процесс, затем – кто это делает и каким образом. Отвечая на первый вопрос, рассмотрим причины и функции реформирования.

В коррекционную педагогику из медицины заимствован термин «этиология», обозначающий причины и условия возникновения болезней. Некоторые исследователи предлагают использовать его для изучения причин, которые являются основанием для возникновения образовательных реформ [289; 455]. Учитывая, что в определение этиологии входят не только причины, но также условия происхождения, мы считаем термин максимально отражающим сущность возникновения процесса, в нашем случае – реформирования. Итак, какова же этиология реформирования?

В целом необходимость школьных преобразований определяется тем, насколько система способна выполнять свои функции и удовлетворять интересы отдельных групп, их социально оправданные и неоправданные ожидания. Скажем, демократизация болгарской или польской школы в социалистическом понимании была оправдана интересами не всего народа, а лишь элиты коммунистической партии, а деидеологизация послевоенной школы объективно была необходима для большинства граждан Австрии. Поэтому источником реформирования всегда является не столько неудовлетворительное, сколько неудовлетворяющее крупные или влиятельные группы состояние школы.

**Причины школьного реформирования** могут быть различными и объясняются социокультурными условиями. Причинами могут выступать

неудовлетворительное (для конкретных лиц) состояние общеобразовательной системы или её низкая эффективность, отставание школьной подготовки от потребностей экономики, политики, культуры и науки. Поскольку общества различны, то отличаются и эти потребности (в зависимости от социального строя, типа цивилизации, времени, уровня развития страны и т.д.). Это объясняет различие тенденций в реформировании образования между государствами со сходными культурными предпосылками (например, ГДР и ФРГ в послевоенные годы). Причиной школьного реформирования может являться политическая дискредитация образования, как это было в Восточной Европе конца XX в. По словам Р.Э. Хорна, все причины сводятся к обнаружению в школе проблем, которые она не способны решить самостоятельно, и к её отставанию от изменений в обществе [390]. Кратко поясним, какие это могут быть изменения.

А.В. Василюк усматривает в причинах образовательных реформ различные внутренние и внешние факторы [289]. К внутренним факторам она относит экономические, историко-национальные, демографические, социальные и политические условия: их существенное изменение может вызывать потребность в реформировании школы. В качестве примера здесь можно привести выбор новой экономической стратегии в Финляндии в 60-х гг., увеличение рождаемости в послевоенной Европе или падение режима Франко в Испании – каждый фактор способствовал запуску реформирования школы. Внешними факторами образовательных реформ А.В. Василюк вслед за польским коллегой называет кризисы, а также процессы трансформации, интеграции и глобализации [289; 455].

Следует обратить внимание, как эти факторы согласуются с факторами развития школы, выделенными нами выше. В параграфе 2.3. мы пришли к выводу, что ключевые изменения в школьном образовании вызывают семь **факторов**: политические, экономические и социальные интересы, исторический опыт, развитие педагогической науки, особенности демографии, а также уровень развития науки и техники. По сути мы говорим о внутренних факторах реформирования, а наша классификация несколько шире и подробнее предложенной украинской исследовательницей. К тому же деление на

внутренние и внешние факторы, осуществлённое по отношению к государству, представляется не совсем оправданным. На наш взгляд, изучая образовательную систему, было бы справедливее при делении отталкиваться от самой этой системы (тогда к собственно внутренним факторам развития школы можно было бы отнести только изменения образовательных и педагогических условий).

Что же касается факторов, обозначенных как внешние, то в них просматривается частичное дублирование друг друга и внутренних факторов. Так, для реформирования важны кризисы не в международном, а в национальном масштабе. Автор приводит пример влияния кризиса – ситуацию в образовании Украины и восточноевропейских стран в 90-х гг., когда наблюдался кризис общественно-политической формации, крах экономической системы и кризис национального мировоззрения [289], т.е. фактически речь идёт о внутренних факторах изменений – политических, экономических, национально-исторических. Интеграция вряд ли может быть самостоятельным фактором, поскольку входит в понятие трансформации и является результатом реформирования (например, интеграция образования в ГДР после падения Берлинской стены). А глобализация есть процесс всемирной экономической, политической и культурной интеграции, поэтому тоже является трансформацией. Глобализация, как было показано выше, действительно, определяет развитие образования в отдельных странах, но рассматривать её целесообразнее через тенденции в национальных экономиках, в политике и культуре конкретных государств. Всё это побуждает нас отказаться от дробления факторов на внутренние и внешние и говорить лишь о семи выделенных ранее.

Из факторов вытекают причины, за которыми идёт следствие, т.е. некое действие, событие, явление, процесс. Следовательно, причина выступает связующим элементом между фактором и явлением. Эту схему можно проиллюстрировать следующим примером: фактор экономического кризиса в государстве ведёт к необходимости урезания расходов в бюджете, в том числе, и на образование, что может стать скрытой причиной реформирования школы.

Факторы также соотносятся с движущими силами. Поскольку фактором называется движущая сила какого-либо процесса или явления, определяющая их

характер или отдельные черты [25. С. 194], то указанные семь факторов – это **движущие силы реформационных процессов в школе**. Движущая сила есть импульс, толкающий к действию, исходя из некой идеи или интереса. Материалистический подход предполагает, что движущей силой социальных изменений является человеческая деятельность по разрешению противоречий. Эти противоречия могут возникать в сфере экономики, политики, культуры, техники и науки, в том числе в педагогике, затрагивать исторический опыт и демографические прогнозы и ситуации.

Можно заключить, что движущие силы реформирования – это деятельность государства и общества по разрешению противоречий, возникших между системой образования, с одной стороны, и перечисленными факторами, с другой. Покажем соотношение обеих категорий в реформационных процессах на ряде примеров. Так, движущей силой реформирования способна стать общественная инициатива, рост которой, в свою очередь, входит в число социальных факторов развития школы. Движущими силами реформирования школы бывает смена правительства, идеологии, стратегии национального развития или борьба за геополитическое влияние, т.е. политические факторы. Иногда такими силами выступает значительное изменение численности и состава населения – демографический фактор. Этот ряд может быть продолжен.

Согласно институциональному подходу, движущими силами реформирования выступает стремление агентов уменьшить трансакционные издержки системы и закрепить новые требования её функционирования, отвечающие изменившимся обстоятельствам [212]. В переводе с языка экономики это стремление субъектов образовательной политики уменьшить трансакционные издержки общеобразовательной системы (например, издержки управления школьным образованием, издержки по поиску информации о потребностях школы и общества, различные материальные затраты, издержки изменения целей, задач, методов педагогического процесса, затраты на упорядочение организационной структуры школы и т.д.) и закрепить отвечающие новым условиям требования её функционирования.

Сказанное проясняет, почему возникает процесс реформирования школы. Теперь обратимся к вопросу назначения этого процесса: для чего он возникает?

Очевидно, что реформирование призвано изменить состояние и функционирование школы. Очевидно и то, что это изменение должно соотноситься с факторами и причинами, вызвавшими к жизни реформационный процесс: изначально он возникает как реакция на существующие проблемы школы и общества, как ответ на изменившиеся внешние требования к общему образованию. Следовательно, этиология школьного реформирования обуславливает его задачи.

Задачи любого реформационного процесса – это актуальные проблемы, требующие оперативного решения силами реформаторов. Опираясь на выводы Э.Д. Днепрова о природе образовательных реформ, мы полагаем, что существует две группы **задач реформирования школы**: 1) политические, социальные, экономические, культурные задачи – приведение школы в соответствие с общей логикой и тенденциями общественного развития; 2) образовательные и педагогические задачи – приведение школы «в соответствие с внутренней логикой и закономерностями ее собственного развития» [97. С. 54.]. Причём, следует отличать задачи реформирования и реформ. Во втором случае они звучат более конкретно, хотя и представлены теми же группами.[102]

Назначение реформирования проявляется в его функциях. Если задачи – это проблемы, требующие решения, то функции есть основные средства этого решения, деятельность, заложенная в реформационный процесс и направленная на снятие возникших проблем.

Изучая особенности развития педагогического образования, Л.В. Занина выделяет две функции его реформирования: общецивилизационную (культуросохраняющую) и конкретно-прикладную. Первая определяется тем, что образование зависит от заданных социокультурных условий; они требуют

[102] К примеру, экономические задачи школьного реформирования за последние 20-30 лет во многом сводятся к реализации рыночной переориентации школьного образования, а задачами соответствующих реформ были: усиление конкуренции в школах, создание системы платных образовательных услуг, введение в школе новых экономических механизмов, переход на нормативное финансирование и т.д. Задачи должны быть достижимыми, а их выполнение должно подлежать измерению (т.е. в предыдущем примере и конкуренция, и образовательные услуги подлежат измерению).

усовершенствования образования, его «возвращения в контекст культуры» [115. С. 33]. В рамках этой функции цели, содержание, стратегии реформирования должны не навязываться, а приниматься самой образовательной системой, т.е. его характер обусловлен реальными потребностями культуры и общества. Практико-прикладная функция выделяется автором, «поскольку представление о человеке, обществе, культуре и пр., приложенные к конкретной системе образования в конкретной стране и в конкретной эпохе, ограничиваются, конкретизируются и могут быть органично соединены между собой» [115. С. 36]. Спецификой реформирования образования здесь выступает образовательная политика. Иначе говоря, первая функция «вырастает» самостоятельно, вторая «создаётся» лицами, заинтересованными в реформах. Реализация обеих ведёт к гармонизации традиций и инноваций в школьном реформировании.

Такой подход к выделению функций мы находим слишком общим, и нам ближе позиция Т.И. Грицкевич. Рассматривая реформы, она определила четыре реализуемые ими функции: преобразовательную (реализация в социальной реформаторской деятельности потребности гармоничного существования в обществе), административно-управленческую (изменение общественных институтов и отношений в интересах активных социально-политических и экономических групп), прогностическую (прогнозирование развития общества), а также ценностную (отражение в обществе ценностей взаимодействия человека и общества [60. С. 284]. Помня, что реформа и реформирование нередко понимаются как тождество, когда подчёркивается процессуальность изменений, можно сказать, что эти функции применимы и к реформированию. Однако мы предлагаем несколько переименовать их и расширить их содержание.

Итак, школьное **реформирование имеет несколько функций.**

1) Оно может выступать как фактор модернизации общества, как это было, скажем, в России рубежа 90-х гг. Следовательно, значимая функция реформирования школы – социально-преобразовательная.

2) В качестве отдельной, самостоятельной и прямой функции следует выделить школьно-преобразовательную, поскольку реформирование школы

необходимо, прежде всего, для усовершенствования самого этого института, а уже через него – других социальных сфер.

3) Реформирование всегда желательно для ряда различных групп, стремящихся реализовать в ходе школьных реформ свои собственные интересы. Это могут быть политики, представители бизнес-структур, международные организации, профсоюзы, другие объединения и т.д., о чём ещё будет сказано в данном параграфе. Функцию, названную Т.И. Грицкевич административно-управленческой, мы предлагаем считать внешним влиянием на развитие школы.

4) Целенаправленные изменения в общем образовании позволяют прогнозировать развитие в ближней и отдалённой перспективе не только школы, но также общества и государства; отсюда вытекает прогностическая функция.

5) При реформировании происходит переоценка ценностей, осмысление и внедрение новых ценностей, которые могут приживаться, а могут и быть отторгнуты системой со временем. Так в школу проникали идеи равенства образовательных возможностей, толерантности, индивидуализации педагогического процесса, предоставления школой образовательных услуг и т.д. Здесь речь идёт о ценностной функции школьного реформирования.

В функциях проявляются задачи, а в задачах – цели. **Цели реформирования общего образования** бывают разными и определяются, прежде всего, внешними условиями. Например, целью могут выступать демократизация школы, как это было в восточноевропейских странах в 90-х гг., интеграция образования (Германия, 90-е гг.), гарантирование равноправия граждан в образовательной системе (Финляндия и Швеция, 60-70-е гг.), повышение качества образования (Франция, Италия, Австрия и др.) и т.д. В общем цели сводятся к изменению школьного дела в соответствии с современными потребностями общества и государства. Поскольку категория современности относительна и ограничена во времени, то эти потребности, постоянно меняясь, влекут за собой новые периоды реформирования и новые задачи развития школы. Важно, что цели должны быть сформулированы понятно, чётко и соответствовать стратегии социального развития конкретного

государства. Цели школьного реформирования определяются под воздействием его факторов и движущих сил.

Рассмотрев, почему и зачем возникает процесс реформирования школы, перейдём к следующему, более сложному вопросу: как он возникает?

Но прежде, чем ответить на него, раскрыв особенности появления и развития изучаемого процесса, необходимо понять, что являет собой **структура школьного реформирования**. За основу мы берём труды Т.И. Грицкевич, где весьма серьёзно изучен аспект структуры реформационного процесса [60]. Автор выделяет пять компонентов: субъект, субъективная сторона реформирования, объект, объективная сторона, а также характер взаимодействия субъекта и объекта. Мы исходим из того, что они согласуются и со школьным реформированием, поэтому в структуре последнего тоже видим пять компонентов, хотя и считаем необходимым несколько их изменить. Каждый из них нуждается в представлении.

*Субъект реформирования*. В этом качестве выступает реформатор – т.е. тот, кто намеренно осуществляет данный процесс. В узком смысле реформатор – это конкретная личность, человек, наделённый властными полномочиями в силу его политического статуса, намеренно планирующий, совершающий преобразовательные действия и ожидающий от них заданного результата. Именно как деятеля и конкретную личность понимает реформатора сама Т.И. Грицкевич [60. С. 235]. Важно, что вне власти личность не может быть реформатором, уже исходя из определения реформ и реформирования.

Многие исследователи однако рассматривают субъект гораздо шире. Так, в широком смысле реформатором общего образования является государство, поскольку оно способно и инициировать, и осуществлять, и контролировать преобразования. Представителями государства являются органы законодательной и исполнительной власти, которые подготавливают и принимают законы, постановления, указы и прочие документы об изменениях в школьном деле и контролируют их исполнение.

В обоих пониманиях реформатора есть важный общий момент: властные полномочия. Это значимая специфика субъекта реформирования, поскольку

только доступ к власти даёт «прерогативу целенаправленно реформировать объект» [60. С. 205]. Властные полномочия позволяет субъекту осуществить замысел преобразований, предоставляя необходимые административные, силовые и финансовые ресурсы.

Но не все субъекты реформирования обладают властными полномочиями. В широкое понимание субъекта исследователи включают не только идеологов и авторов реформ, но и лица, ежедневно реализующие изменения на практике (в рамках школы это учителя, администрация, ученики, родители, органы управления образованием). Таким образом, под субъектом мы будем понимать не только реформаторов, но и исполнителей школьных реформ.

*Субъективная сторона реформационного процесса*. Сюда Т.И. Грицкевич включает цель, мотив деятельности, эмоциональное отношение к ней и идеальный образ объекта [60]. Так, мотив – это внутреннее побуждение реформатора, вызвавшее в нём готовность осуществлять реформирование. На формирование мотива влияет информация об объекте (о его нынешнем состоянии и функционировании, о прежних реформах, о его специфике и т.д.), поскольку она приводит к пониманию необходимости изменений, а также личные особенности реформатора.

Эмоциональным отношением Т.И. Грицкевич назвала принятие и неприятие реализуемых изменений в обществе. Мы бы дополнили, что это интересы отдельных групп к школьному реформированию, отношение общества к необходимости перемен, к их целям, содержанию, ходу преобразований и конечным результатам. Согласование цели реформирования обычно происходит в условиях столкновения интересов различных общественных групп и политических субъектов. Формирование модели реформирования «всегда происходит в конфликтной политической ситуации» [60. С. 272]. Хотя политической властью наделён реформатор, хотя он имеет полномочия принимать и претворять в жизнь решения, далеко не все их разделяют, что и приводит к конфликтам, противостояниям и сопротивлению реформам.

Выделение данного компонента, на наш взгляд, необходимо, чтобы подчеркнуть значение личности, человеческого фактора в реформационном

процессе, которые обуславливают неопределённость его хода и результатов. Субъективная сторона включает психическую деятельность реформатора и участников реформационного процесса [60], их представления об идеальном состоянии общего образования и цель его усовершенствования. Поэтому сюда мы относим и результаты изменений, т.е. их конечную эффективность. Неудивительно, что итоги реформирования понимаются нами как субъективная сторона изменений, т.к. ставившиеся цели также субъективны, поскольку на этапах отбора, формулирования, осознания, принятия проходят через сознание конкретных людей – реформаторов и реализаторов преобразований.

*Объект реформирования*. В нашем случае объектом является образовательная сфера, а точнее – школа, общеобразовательная система как совокупность целей, содержания, принципов образования, методов и форм педагогического процесса, деятельности учителей, учеников, администраторов.

*Объективная сторона*. Её составляют причинная связь, время и пространство реформаторской деятельности, объективные социокультурные условия и способы реформирования. Причинная связь указывает на взаимосвязь деятельности субъекта и её последствий для школы, благодаря чему со временем можно анализировать результаты преобразований. «Со временем», поскольку все запланированные изменения длятся лишь определённый срок. Распространяются они лишь на отдельном пространстве – на территории одного государства, штата, земли, кантона и т.д., где существуют свои социокультурные условия (Т.И. Грицкевич говорит о социально-экономических и политических условиях). Реформирование будет эффективным, если оно осуществлялось оптимальное время и было запущено при оптимальных обстоятельствах. Способы реформирования, т.е. школьные реформы представляют собой его содержание и отражают общий смысл изменений. Поскольку все перечисленные элементы уникальны в своей совокупности, то уникальны и реформационные процессы.

Выделение объективной стороны также видится нам необходимым. Это является указанием, что не всё в реформировании зависит от конкретных личностей, что есть и внешние аспекты.

Пятый компонент Т.И. Грицкевич назвала «характер взаимодействия между субъектом и объектом». Однако прежде, чем говорить о неком характере связи, на наш взгляд, следует указать на саму связь, и она является более значимой, чем характер. Поэтому в качестве последнего компонента мы выделяем *взаимодействие субъектов и объектов школьного реформирования*. Этот, по сути деятельностный, компонент отражает взаимосвязь субъектов процесса между собой и с объектом, их сотрудничество и конфронтацию, собственно организацию школьного реформирования.

В частности, у реформатора и у исполнителей как субъектов реформирования свои виды деятельности, но они тесно связаны и обеспечивают реформационный процесс только в гармоничном единстве. Реформаторы принимают решение о необходимости перемен, планируют их, занимаются законодательным обеспечением изменений, контролируют и анализируют их. Исполнители, каждый на своём месте, осуществляют изменения, согласно планам реформаторов. Как они относятся к исполнению планов и преобразованиям педагогического процесса, отражает компонент субъективной стороны.

Опираясь на разработки Т.И. Грицкевич, систему взаимодействия субъектов с объектом школьного реформирования мы представляем как совокупность следующих элементов: психическая активность субъекта (целеполагание, мотив, способы ориентации); реформаторская деятельность по моделированию механизмов и способов изменения школы; материальное воплощение модели (т.е. результат); реакция общеобразовательной системы на это воздействие (изменение/сопротивление) [60].

Из сказанного вытекает, что характер такого взаимодействия определяется двумя взаимообусловленными силами: силой воздействия реформатора на школу и силой её реакции, которая может проявляться как принятие перемен или неприятие таковых. Причём, поскольку «проводником» перемен в школе являются педагоги, то это взаимодействие усложняется до схемы: реформаторы действуют на школу, предлагая конкретные изменения её основных элементов, а педагоги (как исполнители реформ и одновременно элемент этой школы) содействуют или сопротивляются предложениям. Взаимодействие субъекта и

объекта делает их единым целым, поэтому действие и противодействие применяются с обеих сторон, т.е. в динамике обе силы могут усиливаться или ослабевать, переходить из действия в противодействие, что создаёт существенную неопределённость в ходе реформирования [60]. Сила реформатора в его властных полномочиях, которые накладывают обязанности и грозят взысканиями тем, кто осуществляет реформы на местах – учителям, директорам, чиновникам. Сила последних – в их сознании и поведении.

Определившись со структурой школьного реформирования, можно перейти к раскрытию специфики возникновения этого процесса, показывая, какую роль в нём играют субъекты реформирования, как влияют на него субъективная и объективная сторона изменений, каков характер взаимоотношений субъекта и объекта на этапе зарождения преобразований, как они отражаются на школе.

Как же возникает реформирование, в частности, школьное? Учитывая, что оно всегда осуществляется властями, мы попытались выяснить, каким образом верховная власть приходит к его запуску. Для этого необходимо понять, как разрабатываются политические решения (ведь и реформирование, и реформы – это результат таких решений), как складывается политическая повестка дня.

Формирование повестки дня – определение ряда общественно-политических вопросов, публичное обсуждение которых может вызвать принятие соответствующих политических решений. Серьёзным исследованием этого вопроса является книга американского политолога Джона Кингдона [398]. Автор определил три параллельных относительно самостоятельных «потока», посредством которых взаимодействуют различные участники с целью проведения неких решений в жизнь: 1) поток проблем; 2) поток политических предложений; 3) поток политических действий. Чтобы изменения попали в национальную повестку дня, все потоки должны проходить через правительство параллельно. Бывает, что предложения соотносятся с проблемами в момент, когда политические условия благоприятны для политических действий. Тогда три потока соединятся, и, по словам Кингдона, «в политике открываются окна» [398. С. 169], т.е. возможности действий по предложенным инициативам. Однако они

возникают и остаются открытыми только небольшой период времени, потому как «время идеи приходит, но оно и заканчивается» [398. С. 169].

Профессор Кингдон тем самым предлагает свой способ понимания того, как возникают изменения, вводимые правительством (а реформы – одно из них). То обстоятельство, что он говорит именно об американском правительстве, конечно, создаёт некоторую специфику формирования повестки дня, однако принципиально незначительную для стран с демократической моделью развития. Для нас важно, что каждый поток являет собой движущую силу реформирования, в том числе и школьного, и что в своей совокупности они отражают **механизм запуска реформирования**. Вот почему целесообразно рассмотреть их в отдельности и применительно к школьным преобразованиям.

*Признание проблемы*. В этом потоке широкая общественность и политические лидеры обращают внимание на существование некой проблемы, которая требует внимания властей. Это исходный пункт реформирования. Однако таких проблем всегда много, и со временем их восприятие меняется: знакомые, давно выявленные проблемы, воспринимаются спокойнее. Это не всегда так в вопросах, касающихся экономики или, например, политики, но известные образовательные проблемы определённо воспринимаются легче, какими бы серьёзными они ни были, уже в силу того, что не являются новостью (скажем, проблема неравенства образовательных шансов существует в Европе десятилетия). Следовательно, ничто не признаётся важной внутриполитической проблемой, пока крупные политические силы не объявят её таковой, и именно они принимают решения о дальнейших действиях.

Тогда возникает вопрос, почему одни проблемы признаются важными, а другие – нет, почему в одном случае уже выявленные сложные образовательные проблемы остаются нерешёнными, а в других интерес политиков вызывают менее значимые обнаруженные трудности? Сам Дж. Кингдон говорил, что политики обращают особое внимание на проблемы благодаря действию трёх элементов: индикаторов (информации, оценивающей остроту и характер проблем), фокусирующих событий (событий, требующих реакции властей) и обратных связей (т.е. информации о действии существующих политических

программ) [398]. Но причиной тому также является давление на правительство со стороны ряда субъектов, а именно политических и общественных сил как внутри, так и вне правительства. Этот аспект будет освещён несколько ниже.

*Политические предложения*. Так Дж. Кингдон называет идеи о преобразованиях. При обнаружении проблемы количество идей неуклонно растёт. Их отбор производится властями, т.е., какие проблемы подлежат решению, определяют политики, они же отвечают за выбор предложений о реформировании школы. Интересно, что решения политиков часто являются не результатом их реакции на обсуждаемые проблемы, а следствием их собственной заинтересованности в решениях (мотивы могут быть скрытыми: как борьба за отдельные виды работ в рамках создания проекта или программы реформ, расширение штатов своего отдела и т.д.), т.е. они ищут проблемы под возможные для реализации их мотивов решения [398].

Пакет предложений формируется из списка всех идей, выдвигаемых различными субъектами. Для их характеристики Дж. Кингдон вводит выражение “политические предприниматели”, поскольку деятельность этих субъектов основана на ожидании личной прибыли после принятия продвигаемых ими решений. Фактически автор говорит о лобби. Заметим, что в этом потоке политические субъекты должны быть известны общественности, поскольку их деятельность связана с работой в парламенте или правительстве, с выборами, гражданскими инициативами. Это могут быть узнаваемые чиновники, сотрудники администрации президента, депутаты, лидеры партий, известные журналисты, бизнесмены и т.д. В целом, каждая группа, лоббирующая свои интересы, имеет некие предложения. В последние десятилетия их участие в процессе формирования предложений только усиливается. Своё влияние оказывают и научные центры, которые часто занимаются разработкой идей, выгодных их попечительским советам и спонсорам.

Итак, проблема должна получить общественный резонанс, или признание «снизу», и политическую поддержку, т.е. внимание «сверху». Для этого проблема должна быть озвучена влиятельными заинтересованными группами, получить широкую огласку в СМИ и иметь эмоциональный окрас.

На предложения о реформах влияет и идеология, т.е. они соответствуют некой системе идей и представлений различных социальных групп о функционировании общества. Идеология лучше освещает цели и средства преобразований, задавая свои рамки понимания социальных и политических проблем, и, следовательно, повышает эффективность планирования. Идеология составляет основу политики, в том числе и образовательной. Она определяет политическую деятельность индивидов и групп, её особенности. Идеология складывается до реализации реформ в итоге противостояния и влияния различных субъектов, выступающих за старт школьного реформирования. Причём, можно говорить о такой закономерности: реформирование имеет ту идеологию, которую несёт наиболее сильная группа интересов или которую разделяет верховная власть. Для результатов его проведения также важно, что идеология должна отвечать национальным социокультурным условиям.

За минувшие 70 лет реформирование школы в Европе имело различную идеологию. На Западе оно протекало в русле консервативной или либеральной идеологий. В первом случае реформаторы стремились сохранить, или укрепить существовавший порядок вещей, будь то традиционная структура школы, продолжительность обучения или моральные ценности; отсюда вытекают следующие характеристики, к примеру, английской школьной системы: строгий контроль за деятельностью школы и педагога, селективность и элитаризм в образовании, свобода выбора образовательных услуг, работа на поддержание высокого качества общего образования [311]. В либеральной идеологии ценятся индивидуализм, равенство, образовательные свободы, приведшие к развитию одарённости, введению в образование рыночных механизмов, языковой поддержке мигрантов и т.д. (Швейцария, Австрия, Испания и др.).

Восточноевропейская школа во второй половине XX в. менялась под влиянием социалистической идеологии, неся с собой такие ценности, как всеобщее бесплатное образование, гуманное отношение к учащимся, защита образовательных интересов детей трудящихся, улучшение условий обучения для школьников и работы для учителей, коллективизм, монополия государства в школьном деле, политизации школы и т.д. После краха социализма в странах

Восточной Европы возникла проблема поиска новой правящей идеологии, и где-то, как в России, этот поиск продолжается до сих пор, а где-то, как, например, в Болгарии, была выбрана либерализация.

Итак, реформирование инициируются, когда в общеобразовательной системе признаётся существование серьёзных проблем – признаётся обществом и заинтересованными лицами, в силах которых инициировать реформирование.

*Политические действия*. Это уже сфера большой политики. Правительство приходит в свой кабинет с некой программой, но то, как она будет реализовываться, обычно не оговаривается заранее. Конкретные действия в рамках этой программы определяются в условиях существующей политической ситуации, или «политических окон». Вариантов действий в правительстве всегда несколько, и решение о выборе одного зависит от текущих политических событий. На это влияет множество обстоятельств: приближающиеся выборы, осознание правительством своих поручений, состав кабинета министров, позиции оппозиционных партий, наличие серьёзных проблем в стране, требующих неотложного решения, общественное мнение, состояние бюджета и т.д. К тому же правительство испытывает скрытое давление (высших чиновников, аналитиков, консультантов, советников президента, депутатов, министерства финансов и т.д.) и в итоге склоняется к предложениям отдельных лиц или заинтересованных групп. Таким образом, решения о включении любых изменений в политическую повестку дня зависят от конкретных обстоятельств, т.е. от политической ситуации в определённый период времени. Кингдон настаивает, что повестка дня и изменения зависят от того, как именно пересекутся проблемы, их решения, функционеры и политические события [398].

Этот поток представляет собой переход от признания образовательных проблем к снятию вызванной ими напряжённости. Именно здесь представители власти делают официальные заявления о предстоящих реформах, поэтому элементами потока являются национальное сознание (общественные климат и мнение), организованные политические силы, правительство (кадровые

перестановки и изменение законодательства) и способы достижения консенсуса (сделки, политические обещания, рациональное обоснование и др.)[103].

Модель Дж. Кингдона позволяет понять генезис изменений, вводимых политическим путём. Из неё же следует, что на различных стадиях решений правительство как главный субъект преобразований испытывает явное или скрытое давление с разных сторон. Так происходит и в вопросах запуска школьных реформ, а потому далее для характеристики его механизма стоит выяснить, кто инициирует реформирование в образовательной сфере.

Кингдон признаёт (хоть и в разной степени) возможности инициирования преобразований за администрацией президента и органами исполнительной власти, за членами парламента, партийными лидерами, электоратом, группами интересов, за средствами массовой и другой информации [398].

Канадский профессор Бенджамин Левин рассматривает субъектов инициирования образовательных реформ в зависимости от того, влияют ли они на правительство изнутри или извне [406].

Самыми мощными субъектами внутриправительственного давления в Америке он, как и Дж. Кингдон, считает отдельных политиков, но в других странах это могут быть партии[104]. Значимую роль играют кабинеты министров. Сильный кабинет министров может завернуть или запустить любую реформу. Причём, его силу составляют конкретные личности – министры отдельных отраслей и не только образовательной. Так, в школьных реформах большую роль играют министры финансов: они способны отговорить верховные власти от реформ. Кроме того, такими субъектами могут быть: депутаты, аналитики, консультанты, руководители администрации президента, полпреды, другие высшие государственные чиновники.

---

[103] Идея выделения неких потоков в социально-политической жизни как движущих сил реформирования встречается и у отечественных авторов. Выдающийся российский социолог, политолог, культуролог А.С. Ахиезер говорит о существовании двух таких по сути противоположных «потоков» [9]. С одной стороны, реформы вызываются массовым протестом, формирующимся в сознании населения как реакция на смену ценностей, с другой стороны, – ответом властей, наделённых реформаторскими полномочиями. Автор подчёркивает, что уже несоответствие самой природы этих «потоков» не позволяет им когда-либо объединиться [9], т.е. интересы их представителей всегда будут разными, общество и государство всегда будут смотреть на реформы, на их необходимость, обоснованность, результаты по-разному.

[104] Классический пример – инициирование реформ в Великобритании, где наибольшую политическую силу имеют партии, менее важны отдельные политики и самым слабым голосом обладают отдельные группы интересов.

Внешнее влияние на процесс принятия решений в образовательной политике может оказываться самыми разными субъектами и группами, к примеру, профессиональными объединениями, родителями, бизнесом и т.д. Б. Левин основной акцент делает на роль большого бизнеса и СМИ.

Другой подход к представлению инициаторов реформ в образовательной сфере предлагает известный американский исследователь изменений в образовании Р.Э. Хорн [390]. Основой классификации субъектов инициирования у него выступает характер влияния на этот процесс. Профессор Хорн считает, что напрямую вызывать реформы способны, прежде всего, национальные и региональные правительства, а в масштабе региона – региональные группы интересов, связанные с образованием, университеты, школы, школьные комитеты и издатели. Косвенное влияние оказывают частные заинтересованные группы (профсоюзы учителей, родительские ассоциации и т.д.) и СМИ.

Опираясь на мнение указанных учёных и учитывая специфику данного процесса, мы выделяем следующий ряд **субъектов инициирования реформирования школьного дела**: чиновники правительства, партийные деятели, бизнесмены, профессиональные объединения, международные организации, издатели, СМИ. Их значение в реформационном процессе – это предмет отдельных исследований, мы же предлагаем далее лишь их краткую характеристику с целью выявления возможностей каждой группы в запуске реформирования общего образования.

Естественно, наиболее значимым субъектом является национальное *правительство*. Его участие отличалось в разные времена: от ограничения лишь статистической и информационной поддержкой до прямого инициирования перемен. В децентрализованных системах управления образования реформирование обычно запускается на уровне отдельных регионов, и тогда крупнейшим субъектом становятся региональные правительства.

*Политические партии*. Каждая из них имеет свою программу, где определены её цели и средства их достижения, намечены социальные проблемы и пути их преодоления, в том числе и путём реформ. Если партия обещала избирателям школьные реформы, получив власть, она должна добиваться их

запуска. Если таковые в программе не значились, они всё же могут стать одним из приоритетных партийных интересов, если какие-то проблемы образовательной сферы привлекают к себе большое внимание населения. Согласно идее Кингдона о том, что политики подбирают проблемы под решения, а не решения под проблемы, инициирование школьного реформирования может быть полезно для отдельных партий, поскольку предоставляет собой возможность использовать такие решения. Оно способствует борьбе за электорат на следующих выборах: неслучайно деятельность политиков по вопросам реформирования наиболее активна, когда до выборов остаётся менее половины срока избрания[105].

*Бизнес*. Его роль в развитии образования как политическом процессе очень важна на Западе из-за его статуса главного экономического генератора. Определённые бизнес-структуры выигрывают от коммерциализации образования. Поскольку оно всё больше связано с экономическим развитием, бизнес всё больше влияет на формирование образовательной политики. Благодаря глобализации эта тенденция наблюдается по всей Европе.

Главным вопросом здесь является степень и цель вмешательства большого бизнеса в школьное реформирование. По словам Р.Э. Хорна, последние десятилетия «бизнес стал более агрессивно рассматривать образовательную сферу в качестве рынка, а педагогов и учащихся – как потребителей» [390. С. 95]. При этом бизнес также представлен множеством организаций и лиц, которые далеко не всегда едины в своих интересах и взглядах на развитие школы.

В качестве актуального примера такого вмешательства можно назвать действия Министерства образования по продвижению электронных учебников в школе. В школах различных регионах был проведён соответствующий эксперимент. Ситуация представлялась так, словно такая инновация выгодна всем: ученикам (они будут учиться лучше), учителям (им станет проще работать), регионам (они сэкономят на закупке бумажных учебников), государству в целом (т.к. ожидается повышение общей и компьютерной грамотности молодёжи). При

[105] Кроме того, следует помнить, что политические партии не всегда руководствуются исключительно нуждами своих избирателей. Коррупция в политической жизни имеет место даже в странах со стабильной демократией. Так, одним из средств коррумпирования политики является влияние на деятельность партий и их представителей, тогда последние выражают уже не свои, а навязанные интересы.

этом редко высказывается мысль, что, прежде всего, это выгодно компаниям, производящим и поставляющим электронные устройства. Возможно, ещё большая выгода ожидает издательства, которые смогут монополизировать рынок электронных учебников, остальные издательства, напротив, будут нести убытки, а потому составляют антилобби в этом вопросе. Но, судя по результатам, очевидно, что влияние сторонников ридеров оказалось гораздо сильнее: с 2015/2016 уч. года все школьные учебники должны иметь электронную версию. Вряд ли скорость принятия такого решения оправдана организационно или с педагогической точки зрения, поскольку остаётся неясным, кто будет выпускать учебники, каковы требования к их содержанию и санитарным нормам, как они будут финансироваться, как должны использоваться в педагогическом процессе, как подготовить учителей и учеников к их использованию и т.д.

Важнейшим ресурсом бизнеса являются деньги[106].

*Учительские организации*, например, профсоюзы также могут отстаивать свои идеи о развитии школы или интересы учительства. Принципиально, что учителя – единственная группа лиц, которые знают школу изнутри, знают, как она устроена на уровне класса и школьного коллектива, знают, как протекает педагогический процесс. Казалось бы, их мнение должно быть одним из важнейших на этапе планирования преобразований. Профсоюзы учителей способны выступать инструментом донесения этого мнения до властей и общественности, отстаивая прямые интересы школы, а не национальной экономики, политики, культуры и т.д. В качестве положительного примера напомним, что в Финляндии при реформировании школы в 60-70-х правительство как раз активно привлекало к разработке реформ учительские профсоюзы, что со своей стороны способствовало успеху этого процесса. Однако на практике мнение учительства учитывается реформаторами крайне редко. Очевидных причин такого игнорирования несколько: позиции учительских

[106] Из всех форм участия в политике, выделяемых политологами [155], непосредственное влияние на инициирование реформирования способны оказывать: наработка политических связей для дальнейшего влияния на процесс принятия политических решений; прямой подкуп чиновников; выступления в СМИ; ведение направленных информационных и пропагандистских кампаний в собственных и подконтрольных печатных и электронных изданиях; финансирование групп экспертов; оказание прямого влияния на круг лиц, принимающих политические решения. Ещё одно средство влияния – это финансирование научных исследований: последние могут давать результаты, выгодные бизнес-структурам в их сферах лоббирования.

организаций как политических игроков во многих странах очень слабы; их авторитет среди самих педагогов также может быть очень низким; зависимое положение профсоюзов (так называемые карманные, ручные профсоюзы) и их лидеров по отношению к образовательным структурам заставляет их бездействовать в вопросах формирования повестки дня.

Но, несмотря на их благие намерения и возможности, позиции учительских организаций в вопросах инициирования усовершенствования школы на национальном уровне всегда неустойчивы из-за подрыва их авторитета внешними силами и из-за внутренней борьбы. На примере США и Канады Н. Басциа называет ситуации, когда учительские профсоюзы выступают с инициативой образовательной реформы, оксюмороном: настолько они кажутся несовместимыми понятиями. В западном обществе сложилось мнение, что профсоюзы – это консервативные организации, чья главная забота (благополучие учителей) часто расходится с образовательными интересами учащихся [325].

Доказано, что критика профсоюзов чиновниками и СМИ заставляет многих считать, что учителя препятствуют реформам образования [467 и др.]. Обычно они действительно выступают против (не абстрактных, а конкретных изменений), что объясняется консервативным характером самой образовательной системы. Профсоюзы учителей зачастую стараются предотвратить реформы в образовании, и случаи, когда они поддерживают или инициируют реформы редки и редко фиксируются в научной литературе. Анализируя источники, мы нашли немного случаев, когда бы учительские профсоюзы добивались от федеральных властей школьных реформ (в США в 80-х гг., после оглашения провальных результатов PISA-тестов – в Германии, в период перестройки – в России и т.д.). Главное, что эти случаи имеют место, а следовательно, организации учителей могут быть субъектом инициирования школьного реформирования.

*Международные организации*. В последнее время исследователи выделяют их в качестве серьёзного субъекта образовательной политики [384; 412; 416 и др.]. Представляя изменения в образовательных системах различных стран, они влияют на содержание дискуссий о реформировании, хотя и не напрямую. Используя свои доклады, отчёты, исследовательские программы, кредитование и

другие инструменты, международные организации провоцируют национальное обсуждение образовательных вопросов в нужном им контексте. Но есть и такие организации, которые способны непосредственно участвовать в процессе запуска и планирования реформирования образования, предлагая государствам кредиты под конкретные проекты реформ, отвечающие их интересам, и поставляя в эти государства своих консультантов для помощи в разработке проектов.

Один из влиятельнейших внешних игроков в образовательной политике – Всемирный Банк. Он располагает крупным штатом экономистов сферы образования и вкладывает огромные средства в её финансирование и изучение. Больше всего кредитов на развитие школы ВБ выделял в 80-90-х гг., имея при этом стандартные для всех стран представления о школьных реформах: ориентация на реструктуризацию, децентрализацию управления, маркетизацию образования, стандартизацию (с обязательными стандартными тестами) и т.д. Вот почему школьные реформы в восточноевропейских странах этого периода имели общее содержание. Более того, ВБ даёт кредиты только под определённые проекты реформирования образования и только на условиях, часть которых выполняется ещё до предоставления транша. В России, к примеру, одним из таких проектов была программа «Информатизация системы образования».

Заметно выросла в образовательной политике роль ОЭСР, особенно благодаря её программе PISA и ежегодным докладам «Взгляд на образование» (Education at a Glance). В 90-х она стала использовать статистические индикаторы и ранжировать общеобразовательные системы своих стран-участниц, активно призывая функционеров опираться на эти данные при планировании национальной образовательной политики. Сегодня, по мнению специалистов, в центре внимания ОЭСР находятся образовательные реформы в условиях экономической глобализации [384 и др.]. Если правительство государства, входящего в ОЭСР хочет поставить некий вопрос, в повестку дня, но признаёт его внутреннюю непопулярность, оно приглашает экспертов этой организации. Изучив ситуацию, связанную с данным вопросом, они подготовят доклад, являющийся своеобразным руководством к действию, после чего обсуждение вопроса для чиновников будет более аргументированным. Доказано, что

программы ОЭСР давно влияют на образовательную политику в западных государствах, освещая связи между образованием, обществом и экономикой с новой стороны, и сравнивая национальные образовательные системы [412 и др.]. Теперь же это влияние распространяется и на страны, не входящие в ОЭСР.

Другая межправительственная организация, ставшая важным субъектом образовательной политики в контексте глобализации – это ЕС. Формально его полномочия в вопросах организации образования отдельных государств сводятся к лишь поддержке, но многие учёные констатируют, что на практике ЕС имеет огромное влияние на формирование образовательной повестки дня в странах-членах ЕС [342; 412; 416 и др.]. Еврокомиссия может обязать отдельное государство, входящее в ЕС, заняться пересмотром своей образовательной системы, как это было, к примеру, в 2011 г. с Болгарией[107]. Особенно влиятельным при инициировании национальных реформ ЕС показал себя в период экономического кризиса, когда выделял кредиты государствам с наиболее сложной финансовой ситуацией на условиях введения мер жёсткой экономии. Вспомним, что именно эти условия кредитования привели к нынешнему реформированию школы в Испании, Италии и ряде других членов ЕС, и, несмотря на официальные заявления о стремлении к качеству общего образования, истинная цель данного процесса сводилась к экономии средств.

На первый взгляд, незаметная, но существенная роль в инициировании реформ принадлежит *издательствам*. Структура школьных учебников, включённое в них содержание образования, формируемые с их помощью умения и навыки учащихся – всё это может быть элементом реформ, в которой заинтересованы издатели. Продвигаемые ими изменения определяются потребительским спросом. По наблюдениям Э.Р. Хорна, особую энергию в этом процессе издатели проявляют, если школьные учебники приобретаются за счёт регионального бюджета [390]. Часто региональные власти обладают большими полномочиями в определении содержания образования, поэтому, убедив их в

[107] От её правительства потребовали срочного принятия новых законов, регламентирующих работу дошкольных учреждений, школы и вузов, т.е. реформирования всей сферы.

необходимости перемен путём запуска очередной реформы, издательства получают крупный заказ на выпуск новых учебников.

*Массмедиа*. Дж. Кингдон изучал вопрос о том, насколько публичное освещение проблемы обеспечивает её включение в политическую повестку дня. Он признавал, что их освещение в СМИ привлекает внимание конгрессменов и даже обусловливает результаты их голосования в парламенте, где они обязаны представлять интересы своего электората, но в формировании мнения представителей исполнительной власти роль СМИ, по мнению политолога, минимальна [398]. Тем не менее, мы рассматриваем средства массовой информации как ещё один субъект инициирования школьного реформирования.

Влияние массмедиа на формирование повестки дня заключается в их способности заставить индивида считать одни проблемы, о которых он узнаёт из СМИ, более серьёзными и актуальными, чем другие. Благодаря этому всегда существует соответствие между степенью и формой освещения школьных проблем и значимостью проблем в общественном сознании. Массмедиа освещают не только проблемы, но и идеи о реформировании, они способны отражать, замалчивать или искажать эти идеи. Средства массовой информации – главный источник информации о состоянии дел в образовательной сфере для множества людей, поэтому не политики, а они формируют общественное мнение напрямую. Такими средствами, помимо печатных изданий, телевидения и радио, является Интернет. Влияние на запуск реформ Р.Э. Хорн признаёт даже за киноиндустрией [390], говоря, что оно осуществляется путём изображения эффективности и функционирования образовательной системы.

Теория формирования повестки дня исходит из положения, что массмедиа формируют у своей аудитории представление, какие проблемы являются злободневными и требующими безотлагательного решения. И хотя основателями теории отмечалось, что СМИ не указывают обществу, что именно думать об освещаемой проблеме и какое её решение будет оптимальным [408], практика показывает, что массмедиа далеко не беспристрастны и не объективны в подаче информации. Всегда остаётся вопрос: насколько свободны и независимы СМИ? Объективность подачи информации в них может искажаться под давлением

издателей или владельцев СМИ, а также под давлением властных структур. Другими словами, массмедиа всегда подают информацию в ракурсе интересов определённых групп. Открытым остаётся и вопрос о том, что движет средствами массовой информации – желание донести информацию и содействовать развитию общества или борьба за аудиторию (тогда освещение проблем заметно меняется).

Таковы основные субъекты инициирования реформирования. Интересно, что в этом качестве крайне редко выступают исследователи. Их изыскания отражают реальные проблемы школы и могут содержать готовые, разумные и взвешенные решения, но эти труды фактически не влияют на формирование повестки дня, если только речь не идёт об учёных, причастных к политической деятельности. Шведский эксперт в области образовательной политики Т. Хюсен подчеркивает, что научные исследования в принципе не могут играть решающей роли в формировании политических целей, поскольку последние неразрывно связаны с идеологией, обусловливающей действия верховных властей[108]. Иначе говоря, признавая помощь науки в достижении целей, власти не допускают возможности поиска ею этих целей и оценки правильности принятых решений.

Р.Э. Хорн выделяет в качестве субъектов инициирования школьного также учителей и родителей, но поясняет, что их силы весьма ограничены. Педагоги могут лишь попытаться применить в своём классе новые технологии, методики обучения, построить новые педагогические системы. Правда, такая реформа будет ограничена рамками одного-нескольких классов. Заметим, что речь здесь идёт о педагогах как отдельных учителях, а не об учительстве в целом: как раз интересы педагогов в собирательном значении могут выражать их профсоюзы.

Возможности родителей в запуске реформ ещё меньше. У них есть шансы на какое-то участие в школьной политике лишь при объединении в группы. Но голос родительских организаций более слышен на нижних уровнях

[108] В доказательство он приводит фрагмент интервью с британским министром образования середины 60-х гг., которого спросили, почему правительство приняло решение о школьной реформе по введению объединенных школ, не дождавшись итогов соответствующих исследований. На это эксминистр ответил: «Ваш вопрос подразумевает, что исследования могут подсказать нам, каковы должны быть наши цели. Но это не так. Наша убежденность в необходимости реорганизации школьной системы и создания объединенных школ явилась результатом фундаментальных ценностных оценок, касавшихся не только образования, но и справедливости, равенства возможностей и социальных различий. Научные изыскания могут помочь нам в достижении наших целей... Однако они не в состоянии ответить, следует или нет внедрять систему объединенных школ» [270. С. 43].

реформирования образования, т.е. в национальном реформировании мнение родителей крайне редко влияет на политиков, а гораздо больше возможностей быть услышанными – в регионе. Все случаи, встречавшиеся нам в литературе, когда бы родительские организации способствовали инициированию реформ, относились именно к преобразованиям на уровне региона и школы [265; 417 и др.]. Другая закономерность в отношении родительского влияния на формирование повестки дня заключается в том, что их коллективное мнение воспринимается, когда на широкое обсуждение вынесены «популярные» вопросы развития школы, например, стандартизация или национальное тестирование. Однако это объясняется именно широтой дискуссии, а не объективной необходимостью властей знать это мнение.

Западными учёными замечено, что участие родителей в инициировании реформирования ограничивается негативной реакцией на предложения других групп или поддержкой таковых родительско-учительскими ассоциациями [332; 390 и др.]. Легче организовать родителей на протест против изменений, в которых они видят угрозу, чем на отстаивание своих идей о развитии школы. Особенно странным это кажется, учитывая, что во многих странах школа сегодня действует в соответствии с рыночными механизмами, т.е. будучи потребителями поставляемых ею образовательных услуг, родители не являются их прямыми заказчиками и не формируют спрос на качество услуг, условия «обслуживания» и т.д. Это же касается и учащихся. Так мы делаем парадоксальный, на первый взгляд, вывод о том, что учителя, родители и учащиеся, являясь главными субъектами образовательного процесса, на федеральном уровне в качестве субъектов инициирования реформирования школы практически не выступают.

Есть мнение, что для действенного инициирования реформ и для их внедрения требуется объединение всех или большинства групп-инициаторов, однако история показывает, что порой достаточно и деятельности одного-двух мощных субъектов. Из истории мы делаем также следующие выводы.

Сочетание субъектов инициирования может значительно отличаться в каждом отдельном случае реформирования, что опять же обеспечивает уникальность каждого процесса. Кроме того, публичные заявления всех

заинтересованных групп о целях и задачах школьных реформ могут отличаться от их истинных намерений, и это следует учитывать высшим чиновникам, ответственным за решение о необходимости перемен. У реформирования школы всегда политический контекст, в котором различные заинтересованные группы пытаются оказывать давление на политиков, реализуя свои идеологические, религиозные, экономические, культурные интересы в образовании. Для этого каждая группа старается контролировать реформационный процесс, влияя на его запуск, на цели, содержание и т.д. Влияние профсоюзов, СМИ и ряда других заинтересованных групп на инициирование школьного реформирования возможно только в демократических обществах, в авторитарных системах процесс жёстко контролируется государством.

В целом представить происхождение реформ наглядно можно схемой.

Схема 1.

Политическая деятельность связана с управлением массами. Одним из инструментов управления массовым сознанием и поведения людей является

язык. Поэтому мы сочли необходимым также кратко остановиться на ещё одном аспекте, связанном с реформированием – на лингвистическом.

Иногда в зарубежной литературе о развитии образования встречается выражение «**язык реформ**», указывающее на специфичность лексики, стилистики и синтаксиса текстов, непосредственно связанных с реформированием [216; 340 и др.]. По нашему мнению, реформирование, как и любой вид человеческой деятельности, имеет свой дискурс, где осуществляется коммуникация субъектов этого процесса. Язык, используемый в рамках данной коммуникации, весьма своеобразен. Важно, что на этапе инициирования реформирования он применяется активнее всего и предстаёт во всей своей силе.

Т. Попкевиц, к примеру, заметил в нём религиозный, точнее протестантский характер, поскольку при реформировании провозглашаются некие ценности, поддерживающие веру нации в себя и обещающие «создать рай на земле» [216. С. 206]. Так, говоря об отчётах состояния образования, учёный красноречиво указывает на их стилистику: «Их язык оплакивает общенациональное падение нравов и предлагает как средство искупления праведное действие» [216. С. 208]. Характерная особенность любой религии – это апелляция не к разуму, а к вере и эмоциям слушателей. Этим умело пользуются и носители языка реформ: если подобрать проблемному явлению несколько положительных эпитетов и закрепить их, то на уровне психологического восприятия степень проблемности несколько снижается.

Кроме того, автор указывает на чувства безотлагательности и пророчества, которые вызывают тексты о реформах, приводя в пример известный отчёт для Конгресса «Нация на грани риска», после которого началась череда реформ в американском образовании [216]. Такие примеры можно продолжать бесконечно не только названиями отчётов, программ развития образования, но и заголовками публикаций в педагогической и публицистической печати, тематикой соответствующих передач на телевидении и радио, многочисленными фразами в

текстах таких статей и обсуждений[109]. Все они указывают на безотлагательность перемен, обещая, что бездействие приведёт к катастрофе, поэтому способность вызывать ощущение кризиса – это третья характеристика языка реформ. Одновременно всегда даётся почувствовать, что выход из кризиса существует, т.е. есть возможность улучшений, и это ещё одна его характеристика. Причём, такой выход всегда обещает не просто прогресс, а расцвет самых разных отраслей, зависящих от образования (подъём экономики, социальное равенство, рост науки и технологий и т.д.).

Вместе эти характеристики наделяют язык реформ особыми *функциями*, к каким мы причисляем увещевание, запугивание, оплакивание текущей ситуации, объяснение решения, обещание прогресса. Под них подбирается и лексика соответствующих текстов. Думается, как раз они и позволили американскому учёному сравнить язык реформ с языком религии. Но эти функции и стилистика текстов в целом работают на реформирование и против него одновременно, помогая запустить процесс изменений и заручиться общественной поддержкой, с одной стороны, и налагая на него повышенную ответственность из-за выданных обещаний, с другой. Религиозная и моральная тональность текстов, говорит Т. Попкевиц, преувеличивает ожидания от реформ и уводит от тщательного изучения условий, ограничивающих преобразования [216].

Перечисленные функции языка реформ делают его орудием общественных и политических групп. Для реализации своих интересов посредством школьных реформ они стремятся манипулировать массами и реформаторами, применяя различные средства, в том числе и языковое манипулирование[110]. Используя язык реформ, различные субъекты борются за то, чтобы сказать, какой должна быть школа. Власть чаще использует язык реформ, чтобы успокоить массы, чтобы показать выход из кризисной ситуации или способ усовершенствования системы. Оппозиция, напротив, прибегает к нему для мобилизации масс, для прояснения

[109] ср.: книги Г. Пихта «Германская катастрофа образования» [423] и Ф. Кумбса «Кризис образования в современном мире» [156], заголовки типа «Немецкие школьники только середнячки», «Двойка Италии по математике», «Что будет со страной при такой школе?»

[110] Языковое манипулирование - использование говорящим скрытых возможностей языка для навязывания слушающему/читающему определенного представления, отношения, эмоциональной реакции или намерения, не совпадающих с теми, какие слушающий мог бы сформировать самостоятельно [61. С. 221]

ситуации, для демонстрации ошибочности действий правительства. Даже само слово «реформа» может носить как положительную, так и отрицательную окраску, в зависимости от социокультурной ситуации и внутренней позиции говорящего (ведь речь отражает наши психологические установки). Реформы могут горячо приветствоваться политиками, СМИ, обществом в целом, как, например, в начале 90-х, или вызывать массовое неприятие.

То, что связывает всех членов общества, вне зависимости от их отношения к реформированию и образовательной сфере, – это базовые слова, которые они используют/воспринимают, когда речь идёт об образовательных реформах. Базовыми они являются в силу наибольшего употребления и выражения ими наиболее значимых для конкретного времени ценностей и норм. Помимо самих «реформа», «реформирование», «образование», «школа», это могут быть слова «равенство», «демократия», «экономический рост», «права» и др. Набор базовых слов постоянно воздействует на сознание индивидуумов и масс, вызывая чувство национального единства и ощущение заботы властей о гражданах со стороны власти. Промежуточное положение между словом и полноценным предложением занимают слоганы, фразы, которые способны усиливать данное восприятие, будучи согласованными с перечисленными функциями, например: «необходимость перемен» (функция увещевания), «растущая неграмотность» (запугивание), «кризис образования» (оплакивание ситуации), «равенство образовательных возможностей» (обещание прогресса) и т.д.

Стиль языка реформ также своеобразен. На наш взгляд, он меняется в зависимости от типа политического режима и состояния образовательной системы (чем больше испытываемый ею кризис, тем «громче» стиль в риторике реформирования). Когда кризис острый, речь становится краткой, насыщенной повторами и однообразной ярко окрашенной лексикой; когда кризис ещё не наступил, речь более многословна, разнообразна.

Мы заключаем, что язык реформ выступает в двух качествах: 1) как средство выражения соответствующих идей об образовании и его развитии; 2) как средство воздействия на общественное сознание. Тексты, использующие язык реформ, могут быть различными. Для власти это, прежде всего, разнообразные

документы: программы, проекты, концепции реформирования, указы, постановления, распоряжения, законы и т.д. Тогда тексты выдержаны в официальном деловом стиле с многочисленными упоминаниями базовых слов и слоганов. Другими текстами могут служить публикации в научной и периодической печати, книги, статьи в интернете, сообщения в блогах, выступления на радио и телевидении. Они характеризуются гибкостью, яркостью и аргументированностью речи, эпитетами, гиперболизацией, часто – иронией. Базовая лексика, слоганы и лозунговые фразы присутствуют и здесь.

Эффективность влияния языка реформ усилилась с развитием средств массовой информации и информационных технологий, т.к. воздействию печати, радио, телевидению и Интернету подвластны все. До появления Интернета в случае контроля властями оглашаемой информации это влияние позволяло им обеспечить единство информации, как это было в социалистических странах. Впрочем, единство информации ещё не гарантирует единства мнений: скрытое или явное инакомыслие всегда имело место даже в тоталитарных государствах (стоит вспомнить неприятие послевоенных образовательных реформ в Западной Украине или русизацию школ в Украине и Белоруссии).

Язык реформ заслуживает отдельного осмысления языковедами, представляя новый предмет исследования, ценный не только в лингвистике, но и также для изучения образовательной политики и развития школы.

Повторимся, что наиболее выразительным язык реформ является именно на этапе инициирования реформирования, когда он выполняет все свои функции одновременно. Это замечание позволяет нам, наконец, перейти к вопросу об этапах изучаемого процесса.

Школьное реформирование включает ряд последовательных этапов, объединённых общей целью. Инициирование, возникновение – это первый из них. Западные и отечественные теоретики выделяют от трёх до семи этапов. Строго говоря, обычно при этом говорится о подготовке реформ, но, учитывая трудности с терминологией и то обстоятельство, что реформирование нередко принимается за реформы, в отдельных случаях можно считать обоснованной идентификацию этапов реформ с этапами школьного реформирования.

По словам М. Фуллана, три больших этапа реформирования выделяют большинство учёных [265]. Первый – подготовительный – это процесс, который в итоге приводит к решению принять изменения. Второй – реализация, или первоначальное использование, включающий первые 2-3 года изменений. Это первый опыт применения реформ на практике. Сроки преобразований на этих двух этапах для скромных изменений составляют 3-5 лет, но масштабные усилия могут потребовать до 10 лет. Третий этап, именуемый продолжением, включением, приданием практике рутинного характера или институализацией, есть процесс, определяющий, согласуется ли изменение с системой как постоянный элемент или оно не приживётся.

Г.-Э. Тенорт приходит к выводу, что любая реформа проходит в своём развитии пять этапов. 1) Толчком к реформе служит обнаружение дефицита в работе системы, причём обнаруживает его не сама школа. Автор убедительно показывает, что дефицит может быть самым разнообразным: от состояния общества до числа погибших в автокатастрофах. Такой взгляд на происхождение изменений позволяет ему выделять два соответствующих типа реформ: «самоотносящиеся» (selbstbezüglich), где в центре находятся проблемы самой школы, и реформы, обусловленные внешней средой (umweltbezogen), в которых посредством изменения школы решаются внешкольные, внешние проблемы. 2) Затем школа признаётся инструментом преодоления этого дефицита[111], поэтому второй этап представляет собой «педагогизацию проблемы» [456. С. 15]. 3) Эксплицитное включение педагогики в решение проблемы, что происходит сначала (а часто – только) в политических и педагогических программных документах, затем – в школьных законах, предписаниях и постановлениях министерств образования, планах и т.д. 4) Проведение реформы – переход от старого состояния общеобразовательной системы к новому. Г.-Э. Тенорт указывает, что до этого этапа доходит уже далеко не каждая реформа. 5) Это этап эвалюации реформы, т.е. оценочно-аналитическая деятельность по управлению качеством изменений [456]. Этот, последний этап однажды вновь перетекает в

[111] например, расширение доступа к образованию ведёт к демократизации общества, а акцентирование безопасности уличного движения в содержании образования обещает в будущем сокращение аварийных ситуаций на дорогах, в том числе и с летальным исходом

первый, когда обнаруживается новый дефицит: по сути учёный называет реформирование цикличным процессом.

Четыре этапа, или стадии называет Т.И. Грицкевич. На первой происходит сбор и обработка информации о состоянии и функционировании объекта. На диагностической стадии выявляются характер проблемной ситуации, возможность её преодоления, сравнивается влияние на неё различных общественно-политических сил. На стадии разработки модели изменений заключаются договорённости с этими силами, готовится проект, разрабатывается технология реформирования, подбирается команда реформаторов, запускаются реформы. На стадии корректировки реформаторы отвечают на реакцию объекта на изменения [60]. Фактически автор говорит об информационном, диагностическом, организационном и контрольном этапах.

Четыре этапа (они же элементы) реформационного процесса в образовании определил и канадский профессор Бенджамин Левин: это истоки, принятие, реализация и результаты [406]. Этап, названный «истоки», представляет собой возникновение реформ. Второй – это процессы, происходящие между обсуждением и законодательной обработкой реформ, планирование конкретных преобразований. Третий этап посвящён внедрению, а четвёртый – его эффектам.

Как видим из различных подходов к выделению основных периодов, реформирование в образовании проходит четыре последовательных **этапа:**

- зарождение (инициирование перемен);
- подготовку (разработку) реформ;
- их реализацию;
- подведение итогов (изучение результатов реформирования).

Из них три последних этапа составляют структуру управления реформированием[112]. В отношении школы управление реформированием можно понимать как процесс целенаправленного и планомерного воздействия реформаторов на общеобразовательную систему. Этапами управления реформированием общего образования являются подготовка реформ, их

[112] В широком понимании «управление реформированием – это процесс воздействия субъекта на объект, направленный на упорядочение, сохранение, разрушение или изменение системы объекта в соответствии с поставленной целью» [60. С. 376].

реализация и изучение результатов. При этом этап возникновения реформационного процесса нельзя ни отнести к подготовке реформ (это самостоятельный, начальный период), ни рассматривать его в составе управления реформированием, поскольку далеко не всегда идея и потребность в реформировании школы произрастают в органах власти, и зарождение реформ не всегда поддаётся целенаправленному управлению со стороны государства.

Такой взгляд на процесс реформирования школы определил и логику дальнейшего исследования: характеристике каждого этапа посвящен отдельный параграф. Осветив здесь «истоки», т.е. происхождение школьного реформирования, далее мы переходим к его разработке реформаторами.

### 4.3. Подготовка реформирования общего образования

Подготовка реформирования общего образования – не менее важная стадия, чем его прямое осуществление. Непосредственная работа по подготовке начинается при возникновении у правительства принципиальной готовности к реформированию, при наличии первого, поверхностного представления о задачах, которые оно должно решать. Подготовка реформирования в любой сфере, в том числе и образовательной, включает в себя несколько стадий: планирование изменений; их обсуждение; законодательное утверждение. В данном параграфе мы предполагаем раскрыть организацию подготовки школьного реформирования через характеристику каждой стадии.

Как показывает история, важнейшим из них является первый: мало того, что это фактически отправная точка конкретных реформ, именно от качества их проектирования во многом зависит дальнейший успех реформирования школы.

Итак, начнём со ***стадии планирования***. Она заключается в анализе ситуации, определении целей и задач, направлений и сроков усовершенствования школы, а её кульминацией является разработка программы реформирования – документа, отражающего стратегию достижения целей. Поэтому планирование мы понимаем довольно широко – как проекцию будущей деятельности и разработку соответствующей документации, а не только как подготовку плана реформ или лишь функцию управления. В силу широкого толкования

планирования традиционные для менеджмента стадии анализа и целеполагания мы рассматриваем в рамках планирования и не выделяем их отдельно.

Прежде, чем перейти к составным частям программы, необходимо определить **основные субъекты планирования школьных реформ**, тех, кто стоит и должен стоять за этим процессом. Изучая философские аспекты реформационного процесса, Т.И. Грицкевич установила, что все лица и группы, в нём задействованные, выступают его субъектами и что между ними существует строгая иерархическая связь, которая объясняется обладанием разной степенью властных полномочий и непосредственного влияния на реформирование [60]. Субъект, обладающий максимальной государственной властью по изменению социальных институтов (в том числе, законодательной), имеет наибольшие полномочия в планировании и реализации реформирования общего образования. Поэтому главным субъектом выступает *реформатор*.

В предыдущем параграфе мы указывали широкое и узкое понимание этого термина. В широком смысле реформатор общего образования – государство в лице законодательной и исполнительной власти, в узком – конкретная личность с властными полномочиями, намеренно планирующая и проводящая реформы. Это могут быть президенты, премьер-министры, министры образовательных ведомств (официально объявить о включении реформ в образовательную политику и правомерно обязать ответственные лица проводить реформирование может только представитель верховной государственной власти, обладающий правом издавать нормативные акты и одобрять программы реформирования).

Реформатор своим одобрением или неодобрением задаёт общий вектор намечающихся изменений – вот почему его следует рассматривать как субъект планирования, хотя он не обязательно трудится над проектом лично. Реформатор в узком смысле – «это руководитель процесса, человек, который инициировал реформы, стал их идейным разработчиком» [59. С. 22-23]. Серьёзный философский анализ данного понятия содержат в себе работы Т.И. Грицкевич. Она подробно рассматривает причины и условия становления личности реформатора, даёт его личностные и социально-ролевые характеристики, выделяет некий идеальный тип реформатора. «Умение сформулировать цели

реформирования и создать команду для реализации реформы, умение создать идеологию преобразования, показать негативные стороны преобразуемого объекта и возможности его измениться, сформулировать ожидаемые результаты представляет собой уникальность самой личности реформатора» [60. С. 206]. Автор справедливо определяет критерии, в соответствии с которыми некая личность может быть названа реформатором: максимальные властные полномочия, позволяющие этой личности быть лидером реформирования; разработка и осуществление реформ; распределение полномочий в команде исполнителей, обеспечивающее эффективность реализации реформирования; направленность преобразовательной деятельности на развитие объекта [60].

Мы выделяем два типа реформаторов: первые являются сторонниками сдержанного, осторожного подхода к школьному реформированию; вторые выступают за радикальные, глубокие, интенсивные преобразования. История школьных реформ убеждает, что в плане качества образования ни один тип не является более предпочтительным: интенсивные перемены в школьном деле могут как приводить, так и не приводить к повышению его эффективности. А вот в плане достижения заявленных реформами целей и эффективности самого реформирования представители первого типа имеют больше шансов на успех, поскольку сила изменений пропорциональна сложности их организации (примером тому являются наиболее результативные реформы в Финляндии, Польше, Великобритании и т.д.).

«Процесс разработки и реализации реформы сложен, поэтому один человек, будь он министром или царем, осуществить данный процесс только своей индивидуальной деятельностью не может», - говорит Т.И. Грицкевич, указывая на тесное переплетение деятельности реформатора как руководителя, идеолога реформы, и труда людей, включённых в её разработку и осуществление [59. С. 21]. Прежде всего, мы имеем в виду *команду реформаторов* как следующий субъект планирования. Реформирование любого института устроено так, что объявляют о реформах одни, готовят их другие, а реализуют третьи лица, поэтому за конкретными проектами и концепциями стоит не один реформатор, а разрабатывавшие их эксперты. Команда реформаторов – это проектировщики,

авторы реформ. Мы будем употреблять слово «реформатор» применительно к экспертам-разработчикам, считая его скорее метафорой, устоявшейся в публицистической речи, чем научным понятием, поскольку члены команды каждый в отдельности не обладают всеми перечислявшимися ранее качествами лидера реформирования.

Рассматривая процесс подготовки реформ на уровне школы и округа, А. Датноу определяет команду проектировщиков как группу, разрабатывающую модель реформирования, принципы, стратегию изменений, определяющую ресурсы их внедрения и обычно обеспечивающую поддержку школ в форме обучения, консультирования, контроля и т.д. [344. С. 123]. Примерно то же, но более развёрнутое содержание имеет и деятельность команды реформаторов федерального и регионального уровня: они должны не просто спланировать изменения, но и продумать их реализацию, учитывая множество самых разнообразных нюансов – от субъективного восприятия исполнителями до мер конкретных содействия в осуществлении реформ.

Обычно команду составляют специалисты министерств образования, исследовательских институтов. Так, текущие отечественные школьные реформы разрабатывались Министерством, Институтом стратегических исследований в области образования РАО, Институтом развития образования ГУ ВШЭ, Федеральным институтом развития образования. К работе могут привлекаться и отдельные внешние эксперты, в том числе, из-за рубежа[113].

Если для реформатора как отдельной центральной фигуры, стоящей за реформированием школы (будь то президент, премьер-министр или министр образования), принципиальными характеристиками, определяющими качество преобразований, являются наличие политической воли, широта взглядов, твёрдость, то для команды реформаторов главным требованием мы считаем высочайшую компетентность. Именно эксперты и чиновники образовательных ведомств, а не представители верховной власти, разрабатывают реформы и готовят соответствующие тексты. Реформатор (лидер) несёт персональную

[113] Последний случай распространён, когда реформа проходит при поддержке международных организаций (вспомним пример Болгарии начала 2000-х) или при заимствовании зарубежных моделей устройства школьного дела (германская интеграция школьного образования и другие примеры).

ответственность за всё реформирование общего образования и управляет им силой своей власти, а его команда, разработчики школьных перемен, обычно неизвестные учителям и родителям, являются ключевым субъектом подготовки реформирования. Для создания добротного проекта каждый из них должен быть настоящим профессионалом в сфере своей основной деятельности.

По этой же причине в состав рабочей группы проектировщиков должны входить специалисты из разных отраслей, соотносящихся с реформированием школы: экономисты, социологи, политологи, психологи, менеджеры, юристы, историки и т.д. Особое внимание в формировании этой команды должно быть уделено выбору экспертов в области общего образования. Это должны быть специалисты, знающие, как работает школа, не только из теории, но и на собственном опыте. Подчеркнём, что ситуации, когда в составе разработчиков школьных реформ нет ни одного эксперта по школе, нет людей, знающих её устройство изнутри, являются условием, прогнозирующим изначальное наличие пробелов в проекте реформаторов, поскольку они, скорее всего, не смогут обнаружить в нём те подводные камни, которые есть в сложной системе под названием школа. Наиболее полезными могут оказаться эксперты, имеющий опыт преподавания и администрирования в школе. К примеру, известный финский реформатор Паси Салберг сам некогда работал учителем. Не менее известный британский реформатор Майкл Барбер также начинал свою карьеру с должности школьного учителя.

Что касается самих *учителей* как субъекта планирования реформирования, теоретически, действовать они могут только через свои *профессиональные организации*, а не лично. На практике же такое участие случается редко, поскольку, как уже неоднократно отмечалось, мнение профсоюзов и реформаторов обычно расходится и последние не склонны включать их представителей в свою команду. Это вновь подтверждает необходимость наличия у её отдельных членов опыта работы в школе.

Между тем, экспертами признаётся, что наиболее успешны именно реформы, которые поддерживаются профсоюзами [335]. Хотя их часто обвиняют в сопротивлении реформам, анализ образовательной практики зарубежных стран

показывает, что в государствах, добившихся высокого качества образования, действуют мощные профессиональные организации педагогов. Н. Баскиа установила: чем выше уровень взаимодействия профсоюзов с государством, а также уровень доверия учителям со стороны государства и общества, тем эффективнее образовательные системы [325]. Конструктивный диалог между проектировщиками реформ и педагогами, атмосфера взаимного доверия сторон и полноценного, а не мнимого, сотрудничества способствуют определению того, какие именно преобразования нужны школе.

В 2010 г. ОЭСР опубликовала исследование об успешности реформ в различных сферах развития государства, в том числе и в образовании [410]. В нём определена целесообразность в большинстве случаев привлечения к планированию реформ групп, на которых более всего сказываются результаты осуществляемых преобразований. «Реформаторам необходимо добиться консенсуса относительно целей образовательных реформ и активно вовлекать основные заинтересованные группы, особенно учителей, в формулирование и реализацию мер образовательной политики» [410. С. 163]. Этот вывод делают и другие международные организации (например, Международная организация труда), а также различные эксперты в области образовательных изменений.

Определив, кто причастен к подготовке программы реформирования школы до её обсуждения, представим её структуру. **Составными частями программы** могут выступать концепция, план и проект. Они не являются обязательными, и программа может состоять, к примеру, только из проектов.

*Концепция реформирования* представляет собой совокупность основных положений предстоящих изменений в общем образовании, раскрывает возникшие в нём проблемы, приоритеты развития школы, необходимые действия. В этом итоговом аналитическом документе описывается желаемое состояние школы, достигнуть которого и планируется. Он содержит основные идеи реформирования и отражает лишь его общий замысел.

Идеи и замысел в процессе планирования должны перерасти в подробный план или проект, как именно воплотить их в школьную систему. В отличие от проекта, *план* отражает детали осуществления изменений на некоторую

перспективу: мероприятия, временные рамки, ресурсы, исполнители и т.д. Однако он отличается меньшей детализацией в сравнении с проектом.

Под *проектом* понимается некий замысел, воплощенный в форму описания, обоснования, расчетов в комплекте документов, где раскрывается сущность замысла, его цель и конкретные действия по её достижению. Проект реформирования – система планируемых и осуществляемых взаимосвязанных действий, условий и средств, ориентированная на достижение поставленных реформаторами целей. В отличие от плана, он учитывает, что совершенствуемая система меняется, а изменения нельзя указать заранее, поэтому предполагается, что после реализации изначального замысла необходим анализ и его корректировка. Проект – самый значимый документ программы реформирования.

До непосредственной работы над текстами планов или проектов реформаторами должно быть проведено целое исследование. Опираясь на разработанную П.И. Пидкасистым технологию методологического обеспечения изменения педагогических систем [202] и на другие исследования, можно представить **планирование реформирования школы** следующим **алгоритмом.**

Прежде всего, необходимо собрать доказательства устарелости и неэффективности общего образования, что следует сделать с использованием специально разработанного инструментария и надёжных критериев. Для этого прибегают к педагогической диагностике, мониторингу, экспертизам, инспекциям, аккредитациям, сравнению результатов образования со стандартами и т.д. Фактически это *обоснование необходимости реформ*.

Затем требуется *изучить текущую организацию школьной системы*, чтобы выяснить, какие именно элементы и связи подлежат реформированию. Использование того же разнообразного инструментария позволит получить целостную картину: «Экспертизе должны подвергаться все компоненты педагогической системы: здоровье школьников, их нравственность и законопослушание, безопасность жизни, развитие природных задатков, экологическая ситуация их развития, степень социального, экономического, криминального, экологического риска. В структуру мониторинга включаются и данные трудоемкости деятельности учителей, их профессионализма,

продуктивности работы с различными категориями учащихся» [202. С. 55-56]. После этого *формулируются цели реформирования*.

Далее требуется *определиться со способами решения обнаруженных проблем*, для чего полезно обратиться к изучению отечественного и зарубежного опыта борьбы с аналогичными трудностями. Это позволит получить готовые образцы решений, увидеть ошибки, уже сделанные кем-то при использовании этих решений, и возникавшие трудности.

Вооружившись такими знаниями, проектировщики переходят к *разработке модели* «новой» общеобразовательной системы. Тогда-то и создаются концепции, планы или проекты реформ.

Как видим, планирование, действительно, понимается довольно широко, включая в себя и диагностику, и целеполагание, и проектирование. Все шаги планирования должны быть отражены и в **структуре планов и проектов реформ**, обеспечивая глубину и полноту изучения проблемы. В.М. Полтерович выделил 8 разделов, необходимых в структуре любого проекта реформ:

– формулировка целей;

– анализ спонтанной эволюции институтов, подлежащих изменению;

– анализ аналогичных реформ и институциональных экспериментов в других (не только передовых) странах; анализ отечественного опыта;

– разделение реформы на этапы и представление её в виде последовательности промежуточных институтов;

– технология проведения реформы, включая создание необходимых вспомогательных институтов, требуемых изменения в законодательстве и анализ политических процессов, связанных с одобрением плана реформы;

– сопоставление интегральных выгод с интегральными издержками реформ;

– обоснование перспективности планируемой институциональной траектории в соответствии с требованиями;

– методика анализа результатов осуществлённых институциональных изменений [212. С. 429].

На наш взгляд, целесообразно включать все указанные разделы и в проекты реформ общего образования, однако их список может быть дополнен. Структура проектов реформирования школы должна также включать:

– обоснование (прежде всего, социальное и педагогическое) реформ, анализ ситуации и проблем в общем образовании, анализ основных потребностей и запросов целевых групп населения;

– формулирование решаемых реформой задач, определение их направленности на удовлетворение запросов конкретных групп населения;

– выявление преимуществ новой организационной модели перед прежними;

– определение и оценку рисков реформирования, описание путей их минимизации, прогнозирование ограничений;

– указание ресурсов проведения реформы;

– описание методов контроля её протекания, определение круга ответственных за проведение лиц и их функций;

– финансовые расчёты;

– критерии оценки эффективности и результативности реформы.

Мы не называем все эти разделы обязательными в подготовке проекта, однако считаем, что подобная детализация способствует эффективности планирования школьных реформ, а потому перечень разделов может быть продолжен и дальше. Исходя из того, что нельзя требовать обязательного включения в структуру каждого из них, мы охарактеризуем не все, а лишь отдельные указанные аспекты планирования.

Важнейшим из них является поиск *целей реформирования общего образования*. Он существенно затрудняет усовершенствование любой системы. В.Ю. Синюгин объясняет такую трудность тем, что цели реформирования: корректируются в ходе дальнейшего управления реформированием; сложно воспринимаются в начале реформирования и с трудом поддаются оценке по завершению процесса; отличаются от результатов [240]. К тому же трудность целеполагания при планировании школьных реформ обусловлена сложностью самого назначения реформ – преобразованием сложно устроенной системы,

затрагивающим содержание и организацию её деятельности, внутренние отношения и связи с другими системами.

Начинается процесс конструирования целей ещё при изучении трудностей функционирования школы. В ходе создания модели будущей организации школы целеполагание сводится в основном к описанию желаемых результатов реформ, к описанию нового состояния общего образования с указанием изменений, ожидающих отдельные элементы и связи в этой системе. При работе над текстами концепций и проектов целеполагание предстаёт уже как ясное и точное формулирование целей реформирования, происходит их ранжирование. Формулировки целей должны быть содержательными и проверяемыми: будущие результаты реформирования общего образования должны включать возможность их качественной и количественной оценки и звучать конкретно.

Определение целей реформирования общего образования должно проводиться с учетом особенностей функционирования данной системы, местной культуры, исторического опыта решения возникших проблем. А.М. Новиков предупреждает, что определять цели необходимо с особенной тщательностью, чем обычно пренебрегают реформаторы, и указывает на их типичные ошибки в целеполагании отдельных реформ [185]. Прежде всего, цель не должна быть самоцелью и должна нести с собой решение выявленных проблем. Нельзя допускать подмены цели средствами (к примеру, информатизация школы или стандартизация образования не могут быть целями реформ. Опасно и смешение целей, принятие ложных целей в угоду отдельным заинтересованным группам, поэтому целеполагание должно быть очень осторожным и основательным.

Также при планировании школьных реформ общего образования должны быть выявлены и сопоставлены все необходимые и наличные *ресурсы*: кадровые, финансовые, материальные, правовые, информационные, мотивационные и др. Главным ресурсом мы считаем человека, людей: они разрабатывают реформы, управляют их реализацией, проводят их в конкретных школах и классах.

При планировании, в соответствии с институционным подходом, реформаторам также необходимо учитывать различные виды *ограничений*, формальные и неформальные: политические, финансовые, материальные,

культурные, кадровые, технологические, временные, демографические, информационные. К примеру, политические ограничения вызываются неблагоприятной расстановкой политических сил, несоответствием планируемых школьных реформ образовательной и социальной политике, нормами образовательного законодательства; они грозят сложностями в утверждении и реализации реформирования. Культурные ограничения могут определяться социальным спросом на школьные реформы, менталитетом нации, а, скажем, ограничения временные могут возникать при объективной или субъективной необходимости реформаторов в срочном проведении изменений. Ограничения представляют собой дефицит или отсутствие соответствующих ресурсов, поэтому они должны быть определены и учтены ещё на стадии планирования.

Здесь же требуется тщательно проанализировать *риски реформирования*, т.е. оценить вероятностное развитие, потери и итоги преобразований. Анализ рисков необходим для принятия правильного решения о выборе мер, направлений деятельности, стратегий и т.д. Игнорирование отрицательных рисков может привести к ухудшению положения дел в школе. Опора на позитивные, напротив, помогает создать положительные ожидания в обществе. Поэтому, сравнив отдельные варианты действий, выявив и сопоставив их негативные и позитивные последствия, можно обнаружить действия, наиболее соответствующие ситуации, целям и задачам реформирования, определиться с направлениями и стратегией реформ. Впрочем, как указывает В.С. Диев, интеграцию этих оценок осуществляет субъект управления (в нашем случае – команда реформаторов), не имея некой универсальной модели анализа, а потому его оценка всегда субъективна [92]. Это обстоятельство лишний раз говорит о том, что планирование не должно быть закрытым: предполагаемые изменения должны являться предметом дискуссии, в результате чего вероятность указания новых, не обнаруженных реформаторами, рисков увеличивается.

Реформирование, как и функционирование самой школы, всегда сопряжено с рисками. Оно рискованно по своей сути уже потому, что приводит к неким не всегда предвиденным последствиям, которые могут не соответствовать ожиданиям общества или отдельных групп. Для минимизации потенциальных

рисков как угроз образовательной системе целесообразно учитывать влияние планируемых реформ на государство, общество и все основные группы, связанные с деятельностью общеобразовательной системы (на учеников, учителей, управленцев различного уровня, родителей).

Существуют различные виды рисков школьного реформирования. Приведём некоторые из них.

1) Экономические риски связаны с материальным обеспечением школы, реформ и с оплатой труда педагогов, в отдалённой перспективе – с состоянием национальной экономики. Так, для образовательных ведомств рискогенную ситуацию создаёт недофинансирование запланированных мероприятий, для учителя – массовые сокращения и снижение зарплаты, для родителей и для всего общества – угроза принципу бесплатности общего образования.

2) Нормативно-правовые риски возникают из-за отсутствия необходимых для реализации реформ законодательных актов, нечёткости нормативных предписаний и некачественного управления осуществлением программы преобразований в целом.

3) Весьма разнообразны социальные риски реформирования, последствия и ущерб от школьных реформ для общества и отдельных его групп. Скажем, программа реформирования итальянской школы 2010 г. предусматривала закрытие малокомплектных школ и увольнение 87 тысяч учителей. Разумеется, реформа вызвала резкие и громкие протесты профсоюзов, оппозиции и населения, что усложняло реформаторам задачу продвижения их программы.

4) Можно выделить также управленческие риски реформирования школы – угрозы, которые в будущем могут привести к неэффективному управлению процессом. Они вызваны пробелами в подготовке программы, недостаточным финансированием изменений и образовательной системы, необдуманностью заимствования зарубежных образцов организации школы, недостаточной подготовленностью управленческих кадров к реализации запланированных изменений, спешкой в проведении реформ или их затягиванием, формализацией, бюрократизацией, нецелевым использованием ресурсов и т.д.

Необходимо выделить, описать, проанализировать как можно больше рисков и взвесить все угрозы проведению реформ. Начав реализацию изменений, следует отслеживать возникновение новых рисков и соответствующим образом корректировать планы. Сама же реализация должна проводиться в условиях минимизации обнаруженных рисков-угроз, и, прежде всего, этому способствуют привлечение общественности к обсуждению реформ ещё на этапе подготовки, а также публичное освещение хода и результатов их проведения [56].

Готовя проект изменений, реформаторы должны иметь в виду целую совокупность факторов. На ход и результаты их деятельности, на успешность продвижения реформ будут влиять не только такие уже упоминавшиеся выше факторы, как потребность в изменениях со стороны каких-то групп населения, наличие неких проблем в образовательной системе и обществе, обеспеченность необходимыми ресурсами. «Хороший расчет должен учитывать разнообразные влияния, давление, догмы, выгоды, конфликты, компромиссы и их невозможность, сопротивление, ошибки, оппозицию, прагматизм в политическом процессе» [323. С. 9.].

Очевидно, что несовершенство планирования угрожает успешности реформирования общего образования. Можно выделить несколько **причин некачественного планирования школьных реформ.**

Одной из них является *игнорирование социокультурных особенностей* объекта и среды перемен. Реформаторы всегда должны учитывать социокультурную ситуацию. Она отражает тенденции истории, экономики, географию, политическую обстановку, национальный менталитет. Как было показано в предыдущих главах, реформирование школы может протекать на фоне смены политического режима, экономического кризиса, растущей безработицы, бюджетных ограничений, роста миграции, увеличения или спада рождаемости, технического прогресса или отставания, урбанизации и т.д., и каждое из условий по-своему будет влиять на замыслы и действия реформаторов, на реализацию и результаты реформ. К примеру, глобализация обусловливает усиление взаимосвязи любых реформационных процессов с международным контекстом и содержательном, и в процессуальном плане. На практике это часто приводит к

попыткам заимствования иностранного образовательного опыта, и существуют разнообразные случаи, когда функционеры образования насаждали зарубежные идеи в школах, не учитывая, как таковые согласуются с местным контекстом.

Сами по себе заимствования удачного опыта полезны, но крайне трудно осуществимы. В.М. Полтерович резюмирует в своей книге: «Попытки трансплантации наиболее передовых институтов в отсталую институциональную среду, как правило, заканчиваются неудачей. При заимствовании институтов следует ориентироваться на образцы, характерные для более передовых стран в периоды, когда они находились на аналогичной стадии технологического, институционального и культурного развития» [212. С. 425]. Всегда необходимо помнить о различиях между двумя государствами и двумя сопоставляемыми общеобразовательными системами. Если по своему развитию и специфике они не равнозначны, то заимствование почти неосуществимо (единственную возможность составляет рассмотрение системы-донора не в реальном времени, а тогда, когда её развитие было сопоставимо с системой-реципиентом).

Для заимствования содержания реформирования общего образования, в первую очередь, следует проанализировать соответствующие реформы за рубежом, чтобы выделить не только специфику содержания, но и условия их успеха и тоорможения. Финансовые, демографические, политические, кадровые, ментальные и прочие институциональные и социокультурные характеристики страны, планирующей заимствования, должны быть сходными с теми, что обеспечили успешность реформирования в анализируемых странах, тогда можно будет рассчитывать на аналогичные результаты в своей стране.

Но невнимание к местному контексту можно трактовать и как незнание специфики функционирования и деятельности самой школы. «Те, кто планируют инновации и принимают решение в отношении реформ образования, не осознают всей ситуации, с которой в будущем придётся столкнуться потенциальным исполнителям этих реформ» [265. С. 95].

Другой причиной неудачного планирования является его *неполнота*, игнорирование или недостаточная проработка каких-то важных аспектов проектирования перемен – прогнозирования рисков, анализа имеющегося опыта,

определения мер мотивации кадров, расходов, технологий и многих других. Планирование должно учитывать всю специфику функционирования и развития общеобразовательной системы, принимать в расчёт возможные ситуации, обусловливающие протекание реформирования.

Безусловно, возможной причиной является и *низкая компетентность* команды реформаторов. Успех начинания во многом зависит от их знаний, опыта реформаторской деятельности, понимания социально-политической ситуации, связей. «Проектирование реформ – тонкая работа, требующая высокого профессионализма, изобретательности и глубоких знаний» [212. С. 428].

Следовательно, **требованиями к планированию реформирования общего образования** можно считать культуросообразность изменений, полноту планирования и высокую профессиональную компетентность реформаторов. Сюда же следует отнести актуальность и комплексность планирования (необходимость соблюдения соответствия планируемых изменений тенденциям развития социальной и образовательной политики), целесообразность и научность (планирование должно быть научно обоснованным, опираться на достоверную информацию, учитывать опыт и достижения решения аналогичных возникшим в системе проблем в своей стране и за рубежом).

Что касается самого плана или проекта реформирования, то В.М. Полтерович, к примеру, даже настаивает на необходимости разработки и принятия некого государственного стандарта на проектирование реформ во всех сферах, в жёстком соответствии с которым экспертами и должны создаваться проекты [212]. В Парламенте тогда смогут рассматриваться только проекты, отвечающие стандарту. Эта идея не лишена справедливости: во всяком случае, наличие подобного документа гарантировало бы более качественное проектирование изменений, в том числе и в образовании, а потому трудно не согласиться с целесообразностью его принятия.

Специалисты единодушны во мнении, что для успешного реформирования необходимы каналы обсуждения проектов и планов реформ как в экспертной среде, так и на уровне широкой общественности [212; 240; 265; 406 и др.].

Поэтому ***обсуждение является второй стадией подготовки реформирования*** после планирования.

Б. Левин выделяет три **инструмента обсуждения образовательных реформ**: внутриполитическое, административное («бюрократическое») и публичное политическое обсуждение [406].

*Внутриполитическое обсуждение* возникает, когда единогласия по вопросу реформирования нет в правительстве, а его итогом является политическое решение о реформах. Отдельные партии и кабинет министров могут по-разному смотреть на реализацию предложенной идеи реформирования, могут предлагать собственные идеи относительно целевого, содержательного, финансового и прочих аспектов планирования. Центральными фигурами внутриполитических процессов обсуждения могут выступать глава правительства, руководители министерств образования и экономики, лидеры партий. В целом противники предложений могут исходить из их несвоевременности, неактуальности, нереальности, дороговизны и т.д. Разработчики реформ заинтересованы в убеждении властей и общества целесообразности своего проекта, но они вынуждены прислушиваться к критике.

*Бюрократическое согласование*. Политики и административные должностные лица смотрят на школу разными глазами в силу специфики их деятельности. Политики обладают законотворческими возможностями, но зачастую имеют смутное, поверхностное представление о школе, о её состоянии и проблемах, о педагогическом процессе в целом: вполне естественно и простительно, что они не знают особенностей социальной системы «школа», в том числе и тех трудностей, которые возникают при её преобразовании. Чиновники от образования знают о таких особенностях и могут указать на слабые места в проекте.

*Публичное политическое обсуждение* – это открытый для населения обмен мнениями в политической плоскости по программе школьных реформ между её авторами и различными общественными и политическими группами. Отношение к предстоящему реформированию школы может быть различным: одни группы поддерживают его, другие нейтральны или безразличны, третьи стараются его

блокировать. Третий случай связан с явлением оппозиции, т.е. с сопротивлением, противодействием. Её наличие естественно, поскольку естественно, что в любом начинании есть лица и группы лиц, по объективным или субъективным причинам выступающие против такового. Уровень оппозиции зависит от политической культуры общества (поэтому в авторитарных государствах её нет).

Оппозиция – неотъемлемый признак демократических обществ. Примечательно, что аспект её влияния на формирование образовательной политики почти не изучен. Одним из единичных эмпирических исследований, посвящённых оппозиции образовательным реформам, является труд С. Робертсона и Г. Смоллера, освещающий отношение учительских профсоюзов Канады к различным реформам в 90-е гг. [429]. Такие факты можно черпать в основном из протоколов заседаний политических органов и профсоюзных организаций, из прессы, из бесед и интервью противников реформ [406].

Суть деятельности оппозиции при подготовке реформирования общего образования сводится к критике планов правительства и к отстаиванию своих предложений [429]. Во втором случае она использует как средства, применяемые правительством (официальные заявления, публичные выступления, привлечение статистики, опросов общественного мнения и т.д.), так и ряд крайних средств (митинги, пикеты, забастовки, демонстрации протеста). Мы разделяем мнение Б. Левина, считающего массовые протесты неэффективной стратегией, способной, напротив, укрепить намерения правительства [406]. Как видно из истории, уступки реформаторов, вызванные мощными общественными протестами, всегда были незначительными, временными или в последствии оборачивались новыми мерами реформирования, также нежелательными для протестовавших (как это произошло после национальной забастовки болгарских учителей в 2007 г., когда правительство вынуждено было согласиться поднять зарплату учителей на 46%, но источником этого повышения стало последовавшее затем закрытие 500 малокомплектных школ).

Мнение оппозиционных групп определённо заслуживает внимания, поскольку они могут указать на слабые стороны программы изменения. В обсуждении школьных реформ выделяется несколько таких групп.

1) Чем больший интерес реформирование получает среди населения, чем больше освещается в СМИ, тем более активны оппозиционные партии, не упуская возможности напомнить о себе избирателю. Отсюда следует, что они недовольны любой программой реформирования, предлагаемой правительством. Правительство пытается заверить избирателей в правильности своих предложений, оппозиция делает обратное. Классическим примером здесь может служить Англия, где консерваторы и лейбористы никогда не могли найти общего языка в вопросах реформирования школы.

2) Кроме партий, оппозицию составляют некоторые социальные группы, например, педагоги. Высказывать недовольство планами реформаторов они могут как персонально, так и через свои объединения. Педагоги выступают против изменений, которые находят неразумными и обременительными. В предыдущем параграфе уже говорилось о значимости опыта и знаний учителей в реформе. Эти знания помогают им увидеть недостатки реформ, спрогнозировать результат реализации отдельной идеи, поэтому в Швеции, к примеру, учительские профсоюзы часто становятся экспертами или консультантами в вопросах стратегического планирования развития национальной школы.

3) Свой интерес отстаивают и социально активные родители, ведь реформа коснётся образования их детей. Но Б. Левин подчёркивает, что родители слишком плохо организованы, чтобы существенно влиять на подготовку реформ [406]. Они либо используются другими группами, либо мобилизуются через родительские объединения[114].

4) Ещё одну оппозиционную группу при обсуждении реформ могут составлять учёные. В Интернете, на телевидении, в прессе, в специальных научных изданиях и на научных форумах они критикуют аспекты правительственных программ, опираясь на результаты своих исследований. Именно они могут профессионально указать на опасности, которые несёт с собой реформа, на потери, с которыми она сопряжена, на нежелательные последствия и

[114] Считается, что лучше всего родители организованы в США и Великобритании, где сильны родительские комитеты и религиозные сообщества.

другие просчёты реформаторов или предложить собственные идеи и тактики развития школы[115].

5) В широком смысле даже СМИ являются субъектами подготовки реформирования, воздействуя на сознание и поведение своей аудитории, формируя представления и мнения людей.

Теоретически все эти группы тоже являются **субъектами подготовки реформирования**, а их мнение должно учитываться в данном процессе. Противники проекта могут оказаться правыми, если не в целом, то в отдельных аспектах. Но на деле оппозиция, особенно сильная, обычно вызывает у реформаторов раздражение, и они склонны прислушиваться только к мнению своих сторонников. Опять же теоретически они должны быть открыты чужим идеям, поскольку таковые могут улучшить их идеи, указать на недостатки, упростить реализацию и т.д., хотя на практике продуктивное публичное обсуждение редко имеет место при подготовке реформирования, а реформаторы реагируют только на те положения критики, которые они не в состоянии игнорировать. Непродуктивно, когда обсуждение проекта формально и проводится для снятия социальной напряжённости или для придания планированию демократического характера. В Англии, к примеру, в 1987 г., правительство консерваторов представило на общественное обсуждение документ, отражавший основное содержание предстоящей школьной реформы, однако намеренно сделало это уже летом, когда школы были на каникулах, и проект не мог вызвать должного интереса.

Поиск консенсуса в результате обсуждения должен осуществляться в ходе **консультационного процесса**. Он включает корректировку программы и разъяснительные мероприятия и проводится с подключением различных ведущих специалистов, способных дать ценное суждение о программе.

Нередкое стремление реформаторов произвести изменения в школьной системе как можно быстрее мешает консультационному процессу. Тогда на консультации и подготовку нет необходимого времени, и многие вопросы остаются непродуманными. Мы согласны с Б. Левином, что такой поспешностью

[115] Например, см. статью А.А. Остапенко [196].

реформаторы не дают времени оппозиции на мобилизацию [406], но это ограничивает обсуждение реформ.

Именно обсуждение и консультационный процесс могут уберечь власти от ошибок. Приведём пример с введением ЕГЭ. Ещё при его обсуждении указывалось, что такой экзамен необходим системе только в сочетании с другими формами контроля знаний вузами, однако реформаторы твёрдо придерживались намерения заменить единым экзаменом прочие формы. С его внедрения прошло уже более десяти лет, а ЕГЭ продолжает претерпевать изменения, словно он всё ещё проходит экспериментальную проверку, и цена этих изменений – выделяемые на них бюджетные средства, трудности вузов при приёме абитуриентов, время и усилия экспертов и чиновников, судьбы абитуриентов. То есть в итоге власти всё равно пошли на некоторые уступки в вопросе сочетания ЕГЭ с другими формами, но если они были бы сделаны ещё при планировании, издержки бы оказались гораздо меньше, а эффективность – больше.

Подготовка реформирования не всегда бывает прозрачной. В.Ю. Синюгин, замминистра энергетики РФ, человек, сведущий в административных реформах, оправдывает отдельные случаи использования методики разработки так называемого «скрытого» проекта реформирования. Она применяется для предотвращения действий оппозиционных сил. «Публичное объявление *всех* намеченных целей реформирования, *преждевременное*[116] раскрытие органами исполнительной власти подлинного объема своих намерений способно сделать проект более уязвимым: не исключено, что найдутся силы, способные помешать его осуществлению… Такой подход отнюдь не означает нарушения принципов прозрачности и открытости в деятельности органов государственной власти, поскольку обнародование плана реформирования может происходить по мере достижения его промежуточных результатов и информационного обеспечения общественности, а сам метод скрытого планирования должен использоваться только в случаях, когда это стратегически оправданно» [240. С. 37]. Однако повторим, что эта методика оправдана лишь в отдельных случаях, и в идеале

[116] курсивом выделено нами

проекты реформирования общего образования, как и других социальных сфер, должны проходить процессы обсуждения и консультаций.

Наконец, ***третья стадия подготовки реформирования общего образования*** – это легитимация, или законодательное закрепление изменений после одобрения проекта, а потому ещё одним **субъектом подготовки реформирования** является законодательная власть. Нормативное утверждение проекта является логичным итогом планирования и обсуждения. По словам Э.Д, Днепрова, это «этап максимального накала борьбы вокруг ее стержневых идей, когда решается судьба этих идей (т.е. судьба самой реформы), когда эти идеи, в ходе их законодательного или иного оформления, могут быть либо восприняты, либо обрезаны, либо вовсе пущены под откос» [97. С.69].

Легитимация – главное основание проведения любого реформирования [164]. Следовательно, для осуществления реформирования общего образования необходим соответствующий федеральный (или в децентрализованных системах – региональный) закон, регламентирующий особенности процесса. Он должен быть направлен на обозначение основного содержания реформы, описание ключевых процедур проведения реформ, на определение социальных гарантий реформирования, также лиц, несущих ответственность за него, и их полномочий.

Отсутствие закона компенсируется другими нормативными актами, также обязательными для исполнения. В любом случае, документы, регламентирующие проведение реформирования общего образования, прежде всего, должны отражать цели реформ, ресурсы и допустимые издержки реформирования, персональную ответственность за его реализацию, её стадии и сроки. Если проект реформирования предполагает создание в школе некого нового института порой целесообразно закрепить в нормативном акте и переходный процесс от действующих институтов к новому. «Следует (в случаях, когда это возможно) сохранять старые институты до тех пор, пока не будет отлажена работа новых» [212. С. 426]. Нередко законы немедленно отменяют прежние институты, забывая о том, что для создания новых требуется время. В результате возникают издержки, что сказывается на результативности преобразований.

Раскрыв содержание и сущность подготовки реформирования общего образования, можно определить **требования к подготовке школьного реформирования**. Помимо выявленных выше требований к планированию (учёт национальной культуры, комплексность, полнота и точность, научность планирования, высокая профессиональная компетентность реформаторов), в этот перечень, на наш взгляд, следует включить требования:

– открытости, предполагающее, что подготовка школьных реформ должна вестись при участии групп, которые они напрямую затрагивают;

– непрерывности (подготовка не заканчивается проектированием изменений; она должна перетекать в обсуждение, консультации, в лигитимизацию и имеет место в ходе реализации плана, будучи обусловленной изменчивостью условий, нестабильностью человеческого фактора и др. причинами).

Отразить эти требования, равно как и его стадии, в структуре этапа подготовки поможет Схема 2.

Схема 2

**Этап подготовки реформирования**

Завершая анализ этапа подготовки школьного реформирования, отметим также, что результатом подготовки является и расширение педагогической лексики, на что обращает внимание П.И. Пидкасистый [202]. Действительно, реформы зачастую несут в себе инновации или популяризируют проблемы и вопросы, о которых прежде знали лишь узкие специалисты, поэтому профессиональная лексика обогащается новыми понятиями. Так в своё время в лексикон российских педагогов попали слова «мониторинг», «компетенции», «портфолио», «субъектно-ориентированный», выражения «образовательный стандарт», «подушевое финансирование» и др. Заметим, что поскольку содержание реформ и проблемы общеобразовательных систем по странам неидентичны, то и профессиональные неологизмы в них отличаются. Исследователи, изучающие зарубежное образование, знают, что, к примеру, на Западе язык ещё несколько десятилетий назад пополнился фразами «выравнивание образовательных шансов», «эвалюация образования», «измерение образовательных достижений» и т.д.

Итак, можно заключить, что подготовка реформирования общего образования – это процесс крайне сложный, содержащий в себе множество рисков. Качество этой работы, а значит и судьба планируемых реформ во многом определяются эффективностью и открытостью общественного обсуждения изменений, включённостью в их подготовку различных групп, на которые ориентирована реформа, способностью реформаторов найти консенсус, научностью и обстоятельностью планирования и т.д.

Однако даже хорошее планирование изменений и их общественно-политическое одобрение не гарантирует успешной реализации. Даже самая основательная подготовка реформирования школы ещё не является залогом его будущего успеха, поскольку не может предусмотреть всего, и прежде всего, разнообразия влияния человеческого фактора. Не менее ярко, чем в планировании, он проявляется на стадии реализации реформ, изучению которой посвящён следующий параграф исследования.

### 4.4. Реализация реформирования общего образования

Распространённое на практике расхождение целей и результатов реформирования общего образования свидетельствует о проблемах реализации этого процесса, т.е. перехода этой системы от прежнего состояния к новому, запланированному. То, что управление реализацией отличается, скажем, от управления подготовкой, и следовательно, действительно, имеет свои особенности, обусловлено уже **структурой реализации реформирования**. Она представлена тремя основными элементами: исполнение плана реформирования, легитимация возникающих при этом явлений и общественный контроль над деятельностью исполнительных органов.

Два последних элемента относятся преимущественно к сфере политологии, юриспруденции и социологии. *Легитимация явлений, возникающих при реализации реформирования*, означает их юридическое закрепление, введение в общественную практику и сознание. Она ведётся органами законодательной и исполнительной власти и заключается в комплексе мер от создания нормативной базы до информирования общественности и пересмотра подготовки учителей и администраторов, кому предстоит работать по новым, вводимым реформами, требованиям на местах. *Общественный контроль* над деятельностью органов исполнительной власти представляет собой социальный контроль, осуществляемый физическими лицами и общественными организациями, за процессом преобразований. Используя допустимые организационно-правовые способы и средства, общественность таким образом может следить за тем, чтобы исполнители реформ на местах не нарушали законодательство.

Основной интерес для педагогической науки представляет главный элемент реализации – *исполнение плана реформирования*, – поскольку несёт с собой непосредственные изменения в образовательной системе. Исполнение плана органами исполнительной власти означает практическую реализацию намеченных мер и одновременную корректировку управленческих действий.

Говоря об исполнении плана и программы реформирования, необходимо, прежде всего, определиться с **субъектами реализации**. Ранее были установлены группы, инициирующие и участвующие в подготовке школьных реформ, теперь

уточним, кто проводит реформы. Сравнение показывает, что большинство тех же субъектов способно в разной мере влиять и на процесс осуществления реформирования, однако они уже не играют главные роли в этой работе.

Важнейшим субъектом остаётся *правительство*, занимаясь управлением осуществления намеченной программы реформ и легитимацией изменений.

Разумеется, активной остаётся и деятельность *команды реформаторов*, в чьи задачи входит контроль протекания реформ, оперативное внесение коррективов в принятые планы, научное, информационное и методическое сопровождение реформирования и т.д.

Большое значение приобретают различные *органы управления образования* (федеральные, региональные и муниципальные). Они выступают связующими звеньями между реформаторами и теми людьми, которые отвечают за проведение реформ в конкретных школах и классах. Важно, что для успешной реализации школьного реформирования необходимо, чтобы чиновники сами понимали его суть и ценность: «Они тоже нуждаются в том, чтобы понять смысл реформы, … [иначе] они не смогут передать её смысл другим» [265. С. 105], не смогут осуществлять и контролировать этот процесс должным образом.

На нижнем уровне субъектами осуществления школьных реформ выступают администрация школ и учителя. Значительный удар многочисленных предписаний, регламентирующих школьные изменения, приходится на *директора*. При этом ориентация в них – не единственное требование к нему. Чтобы директор мог эффективно проводить реформу в своей школе, он должен хорошо понимать её и выступать лидером перемен, формировать положительные ожидания в коллективе, а главное – содействовать созданию профессионального сообщества в своей школе (Э. Хагривз, М. Фуллан, Б. Саразон и др.). Для результата важно, чтобы директор сам поддерживал реформы. Что происходит, если он является тайным противником нововведений, будет описано несколько ниже, когда речь пойдёт о сопротивлении педагогов.

Наконец, в классе реформы проводит конкретный *учитель*, опять же имея собственное их понимание, отношение к ним и к своей работе в целом.

Остальные субъекты, фигурировавшие на предыдущих этапах, не обладают той же степенью влияния при осуществлении школьного реформирования, но многие всё же воздействуют на него. Например, это влияние может проявляться в недовольстве и сопротивлении со стороны *партий, профессиональных объединений, родителей*. Группы могут оказывать и поддержку. Так, реакцией педагогических *вузов* на реформы должен стать пересмотр программ высшего и продолженного педагогического образования в соответствии с содержанием школьных реформ. *Массмедиа* освещают реформирование, формируют общественное мнение, в том числе у учителей и родителей.

Отсюда мы делаем вывод о том, что изменился баланс сил: главные проводники реформ на местах теперь – учителя и директора школ. Но число субъектов, воздействующих на ход осуществления школьных реформ, по-прежнему довольно велико, что усиливает нестабильность этого процесса, усложняет управление им, увеличивает возможности торможения реформ.

Осуществление школьных реформ представляет собой, прежде всего, реализацию стратегии и методов изменений, выбранных реформаторами.

Под стратегией реформирования «понимается планируемая траектория изменения институтов во времени, которая определяется набором управлений, обеспечивающих на каждом шаге подходящую институциональную трансформацию в зависимости от текущих условий и достигнутых результатов» [212. С. 310]. Это общая картина плана перемен. Есть различные **стратегии реформирования в образовательной сфере**. Так, в экономическом плане можно говорить о стратегиях развития и сокращения, в плане объёма – о стратегиях умеренной и масштабной реструктуризации школы, в содержательно-целевом смысле – о стратегиях повышения эффективности, маркетизации, (де)централизация и т.д.

По критерию управления выделяются нисходящая и восходящая стратегии, они наиболее известны в англосаксонской литературе. *Нисходящая стратегия*, или «сверху-вниз» (Top-down strategy) предполагает чётко сформулированные властями цели и меры, ограничивающие способность отдельных лиц влиять на их решения [390], и использует государственные постановления и распоряжения,

директивы региональных органов управления образованием, приказы директора школы и т.д. К ней власти прибегают, когда хотят иметь больше контроля над реформационными процессами.

В *восходящей стратегии* («снизу-вверх», Bottom up strategy) влиять на ситуацию теоретически могут различные субъекты. Здесь считается, что они лучше осведомлены о потребностях школы и о том, как сделать её эффективной, поэтому школы становятся активными разработчиками и проводниками реформ, а региональные власти оказывают им поддержку. Но национальные образовательные реформы «спускаются сверху», т.к. в реформировании власть по определению должна управлять всем процессом. Стратегия «снизу» более применима на региональном и особенно на местном уровне реформирования.

В процессуально-генетическом отношении есть несколько видов стратегий, принятых в институциональном подходе. Здесь существует два пути возникновения новых институтов: конструирование (создание принципиально новых, не имеющих аналогов, институтов) и трансплантация институтов (заимствование из других систем, где они уже доказали свою эффективность). Её ценность как раз в том, что она снижает неопределённость, риски, издержки, поскольку реформаторы идут по проторенному пути. Опасно, когда заимствование проходит неграмотно, без учёта реалий двух стран[117]. Поэтому именно здесь возникает наибольшее количество институциональных ловушек, вызванных противоречиями между новыми и традиционными институтами. При трансплантации следует учитывать степень близости образовательных институтов двух стран, системы управления образованием, законодательные нормы, демографические особенности, характеристики культуры, национальный менталитет и т.д. В трансплантации, в свою очередь, существует три стратегии: выращивание, шоковая терапия и промежуточные институты. Последняя, промежуточные институты, считается наиболее перспективной.

Реформирование может быть стремительным, как в случае Германии, Великобритании и др. стран (начало 2000-х гг.), или неспешным, как это было в

[117] Другая опасность в угрозе потери самобытности образования и в ломке традиций, на что указывают отечественные и зарубежные компаративисты (Б.Л. Вульфсон, Г. Дёберт, Е.Я. Орехова, А.К. Савина, Д. Филлипс, К. Хоупс и др.).

Польше, Австрии и особенно – в Финляндии. Сразу оговоримся, что и тот, и другой вариант может быть успешным, о чём свидетельствуют, скажем, немецкий и финский примеры. Низкие темпы реформирования предпочтительны, когда необходимо провести некие институциональные реформы, но это невозможно сделать сразу в силу серьёзных ресурсных, технологических, культурных, политических и других ограничений, пренебрежение которыми изначально обрекало бы реформу на провал. Тогда реформаторы выстраивают «последовательность сменяющих друг друга промежуточных институтов, удовлетворяющих имеющимся ограничениям в каждый момент времени и в конце концов обеспечивающих внедрение желательного института» [211. С. 26]. Они продумывают и правила перехода от одного *промежуточного института* к другому. Иначе говоря, чтобы провести желаемую реформу порой требуется осуществить некоторые предварительные реформы, создающие условия или приводящие к «финальной». Эти промежуточные реформы должны иметь некоторые функции «финальной» реформы или, по меньшей мере, постепенно снимать названные ограничения. При этом важно найти такую последовательность, чтобы выигрыш от реформ был как можно большим [212].

В работах В.М. Полтеровича приводится пример неправильного выбора промежуточных институтов и их последовательности во время реформы, вводившей Единый государственный экзамен, идея которого заимствована за рубежом [211]. Эта реформа не была спонтанной и скоропалительной, она была основана на результатах эксперимента по использованию ЕГЭ. За неё говорили все преимущества нового экзамена и обязательства России перед зарубежными кредиторами, против – его отрицательные стороны. Как было установлено уже спустя год после того, как эксперимент охватил 16 регионов, популярность ЕГЭ в сравнении с существовавшими формами итогового контроля знаний школьников и абитуриентов была низкой, конкуренции он не выдерживал: «В случае, если система двойных экзаменов в том или ином виде сохранится, население перестанет поддерживать ЕГЭ, и его проведение станет социально и экономически неэффективным» [44]. Следовательно, требовалось принять меры по ослаблению ограничений, не позволявших ЕГЭ конкурировать с прежними

формами экзаменов. Ошибка планирования заключалась в том, что вместо этого промежуточным институтом стала ликвидация таких форм. Это настроило против реформы ректорский корпус, педагогов, родителей и учащихся, а, как говорилось, создание у населения положительных ожиданий от готовящейся и проводимой реформы – необходимый элемент успеха.

Примеров стратегии промежуточного института немало. В Австрии, скажем, она связана с пошаговым методом реформирования. Не случайно при изучении текущих австрийских школьных преобразований складывается впечатление статичности реформы. Изменения здесь не запускаются разом, а вводятся пошагово. Действительно, логичнее выстраивать систему школ полного дня после того, как будет осуществлён переход к интегрированной школе, а культуру взаимодействия школьных партнёров и лиц, ответственных за образовательные процессы, формировать после того, как будет усовершенствован государственный надзор за школьным образованием, введено новое служебное право и т.д. Наконец, можно вспомнить пример неудачных попыток введения политехнической школы в социалистической Болгарии. Неудачи отчасти объяснялись тем, что наравне с этой школой в системе образования существовали элитные профильные общеобразовательные заведения, которые пользовались популярностью как раз в силу успешности подготовки учащихся к поступлению в вузы, что не позволяло реформаторам решить задачу значительного сокращения числа абитуриентов и заинтересовать молодёжь рабочими специальностями. Это говорит об отсутствии специальных промежуточных институтов.

*Шоковая стратегия* в школьном реформировании, в соответствии с экономической теорией, понимается нами как очень быстрое проведение реформ или как внедрение института, радикально отличающегося от действующих в системе. Она выбирается в исключительных обстоятельствах, поскольку несёт в себе значительную долю риска, что новые институты не приживутся или что реформы будут проводиться неэффективно и не дадут желаемого результата, если проводить их в спешке или в условиях широкомасштабного реформирования. Многочисленные примеры стремительного школьного реформирования можно найти в истории немецкого образования: это и

послевоенные реформы (особенно яркие в восточной оккупационной зоне, где заимствовалась советская образовательная модель), это и интеграция восточногерманской школы в образовательную систему ФРГ в начале 90-х.

Противоположностью шоковой является стратегия *выращивания институтов* – поддержка естественной эволюции заимствованного института. Эта ориентация на естественное развитие позволяет ему меняться в согласии с реалиями школы, образовательной системы, культуры в целом, в которые этот институт введён, и упрощает адаптацию к заданным требованиям, но она связана с большими временными затратами. Само словосочетание «выращивание институтов» подчёркивает здесь, что институт недостаточно насадить (приняв закон) или внедрить (как технические нововведения), его следует выращивать, ухаживать за ним, предупреждая отторжение и перерождение. Очень точно эту стратегию охарактеризовал Я.И. Кузьминов, сам являющийся одним из разработчиков реформ в рамках модернизации российского образования: «Реформаторы должны быть не инженерами или импортерами, отыскивающими лучшие мировые практики, а садовниками. Такое понимание особенно важно применительно к России, ибо ее институциональная структура, архаичная во многих элементах, будет серьезным препятствием на пути достижения мирового уровня конкурентоспособности» [152. С. 8]. Школьные реформы Финляндии – очередной пример эффективного действия этой стратегии: здесь не раз использовался зарубежный инновационный опыт организации школы, однако новые институты вводились постепенно, аккуратно и, главное, с учётом местных социокультурных условий.[118]

**Методы реализации школьного реформирования** также различаются, но их немного. Например, неотъемлемым методом является ***внесение изменений в законодательную базу***: без них реформы нелегитимны и невозможны. По характеру управления их можно разделить на ***методы убеждения и принуждения.*** Первая группа направлена на добровольное принятие субъектами требований реформаторов, вторая позволяет достигать этого принятия через

[118] Безусловно, стратегии реформирования школы можно рассматривать в различных аспектах: по направлению, организации, содержанию и т.д. При развитии теории реформирования в образовательной сфере существующие классификации будут дополняться, что расширит представления об объекте.

нормы, регулирующие профессиональную деятельность и административно-правовые отношения. Приёмами убеждения, например, являются обучение и переобучение кадров, критика прежнего положения дел, анализ социально-психологических процессов, моральное стимулирование, агитация. Принуждение выступает как категорическое требование, запрет, предупреждение и угроза.

Уже сам характер реформационной деятельности, её закономерное соотнесение с органами власти, делают ключевым методом именно принуждение. Однако диалектическая связь двух групп очевидна: ни одна из них не ведёт к успеху в отрыве от другой. Только эффективное сочетание методов способно обеспечить необходимый результат реформаторских усилий [240]. Даже жёсткое принуждение будет действовать поверхностно, если реформаторы пренебрегали убеждением, и наоборот, личностная убеждённость большинства субъектов в значимости вводимых изменений будет бесполезной без соответствующей базы, предписывающей педагогам и управленцам их проведение.

По степени предсказуемости реакции общеобразовательной системы на вводимые в неё изменения методы реформирования представлены ***экспериментированием и реформами***.

Сложные, принципиально новые, неизвестные общеобразовательной системе изменения должны проходить предварительную проверку путём запуска этих реформ не по всей стране или региону, а на более низком уровне. Для этого используется *эксперимент*. «Всё, что возможно проверить, следует проверить. Естественно, что такой эксперимент призван быть плотью от плоти реформы и осуществляться по тем же основаниям» [163. С. 81]. Он проводится на добровольной основе в реальных условиях на базе нескольких школ одного региона или (для более высокого уровня) в нескольких регионах, разнообразие которых обеспечивает достоверность. Выборка должна составляться так, чтобы подчеркнуть разнообразие регионов (и школ) в культурном, социальном, экономическом, демографическом и прочих отношениях. Величина выборки усиливает достоверность результатов.

Целью экспериментов в ходе реформирования общего образования является оценка эффективности предполагаемых планов реформаторов в целом и

конкретных содержания, задач и средств изменений. Если последние благополучно проходят проверку, то можно запускать соответствующие национальные (региональные) реформы. В этом смысле эксперименты в реформационном процессе представляют собой предварительную стадию реформ. Зачастую в ходе такой проверки оказывается, что какие-то планы реформатов нуждаются в корректировке, и тогда необходимо решить, нужны ли дальнейшие преобразования и с какой корректировкой. Но может оказаться и так, что результаты эксперимента будут неудовлетворительными, и это становится доказательством нецелесообразности, невозможности, неготовности системы к запуску реформы на более высоком уровне.

Показательным примером, когда такой эксперимент не предполагался, служит введение 12-летнего общего образования в Белоруссии. Через несколько лет после запуска этой реформы по всей стране она была неожиданно прервана, и указом Президента школа стала возвращаться к прежней 11-летней модели. Всё это подтверждало негативную оценку государством проведённого реформирования, хотя официально никакой оценки изменений дано не было. Есть мнение, что «президент публично не мог признать неэффективным весь предыдущий этап реформирования: это означало бы полностью признать свою личную реформаторскую несостоятельность» [174. С. 192].

Между тем, нельзя не вспомнить о затратах на введение указанной меры с начала 2000-х гг.: для 12-летней школы специально создавались программы и методики, разрабатывались новые образовательные стандарты, писались учебники, выделялись финансовые средства, учителя повышали квалификацию по соответствующим направлениям, статья о новой структуре была включена в Закон об образовании. Своевременный соответствующий эксперимент помог бы избежать потраченных впустую материальных, научно-методических, информационных и прочих ресурсов. Все усилия и средства фактически были потрачены впустую. Решение Президента отменяло не только 12-летнюю школу, но также вводившуюся параллельно с ней профилизацию. При этом возврат к 11-летнему образованию осуществляла прежняя команда реформаторов, решавшая

проблему лишь путём «косметического ремонта» имеющихся программ и учебных планов.

Пренебрежение экспериментами в силу экономии времени или самоуверенности команды реформаторов увеличивает издержки и риски реформирования школы, снижает степень предсказуемости его результата.

Если эксперимент не предполагается программой, то реформа запускается сразу, поэтому *реформа* – главный метод и способ школьного реформирования. Этот статус обусловил большое многообразие разновидностей школьных реформ, единой классификации которых нам не встречалось. Подобная задача усложняется различием критериев группирования. Между тем, выделение конкретных типов очень важно для теории реформирования общего образования: «Типы реформ можно трактовать как своеобразный исследовательский инструмент, позволяющий точнее интерпретировать свойства и механизмы, характерные конкретной образовательной реформе», - пишет об этом А.В. Василюк [288. С. 166]. Для понимания их значимости в реформационном процессе проанализируем ***признаки классификации школьных реформ***.

Большинство исследователей делит реформы образования по их *характеру*, например:

- на эволюционные и революционные (И.М. Ильинский [126], Б. Шливерський и др.);
- на плавные, эволюционные и резкие, «вулканические» (Э.Д. Днепров) [97];
- на адаптационные, радикальные, частичные и холистические (А. Тхожевський);
- на реформы коррекционные, модернизационные, структурные и системные (Ц. Бирзеа) [329].

Другим критерием является *продолжительность*:

- пролонгированные и эпизодические реформы школы (А.В. Василюк) [290];
- перманентные и временные (Г.-Г. Рольф) [430].

*Особенности происхождения* школьных реформ позволяют делить их:

– на инициируемые школой (предложения поступают «снизу») и инициируемые «сверху», органами политического/административного руководства (А.А. Сбруева [311]);

– на спускаемые «сверху вниз»; возникающие в школе и переходящие при поддержке властей в национальную или региональную реформу («снизу вверх»); реформы, осуществляемые горизонтально в условиях активного взаимодействия с внешними субъектами (А.А. Сбруева [311] и др.);

– на педагогические (преследующие сугубо педагогические цели и задачи) и непедагогические, обусловленные внешними интересами (Г. Гентиг [385] и др.);

– на «самоотносящиеся», где в центре находятся проблемы самой школы, и реформы, вызванные внешней средой (Г.-Э. Тенорт [456. С. 18]);

– внутренние (изменения, рождающиеся и проводимые в одной школе) и внешние (системное изменение общего образования, осуществляемое на политическом уровне) (К.-Л. Фурк [365] и др.).

*По объёму* среди реформ выделяются:

– микротехнические, микрополитические, макротехнические, макрополитические (М. Карной, Г. Левин [338]);

– на поверхностные и глубокие (Б. Шливерський).

*По степени новизны* А.В. Василюк выделяет школьные реформы подражательные и инновационные [290].

Таким образом, разнообразие школьных и образовательных реформ довольно велико и существует множество их классификаций. Мы разделяем не каждый способ группирования. К примеру, Г.-Э. Тенорт рассматривает реформы «самоотносящиеся», где в центре находятся проблемы самой школы, и реформы, вызванные внешней средой, в которых посредством изменения школы решаются внешкольные, внешние проблемы. Самоотносящиеся он считает постоянно необходимыми изменениями, они ведутся с тех пор, как сформировалась современная образовательная система. «Это ежедневные, стабильные, перманентные и самые действенные реформы» [456. С. 18]. К ним относятся, к примеру, обновление учебных планов. Автор отмечает, что в 20 в. такие реформы

стали настолько само собой разумеющимся делом, что уже не воспринимаются как реформы. На это можно возразить, что выделение самоотносящихся реформ возможно только, если, согласно определению, они связаны с политическими процессами и представляют собой деятельность властей, а не одной школы, в противном случае речь идёт не о реформах, а об обычных повседневных изменениях педагогического процесса. Это же касается, на наш взгляд, и внутренних реформ, хотя само понятие широко применяется в Европе. Изменения на уровне отдельных школ вроде внедрения новых форм обучения, составления программы школы, введения новых школьных правил или собственной униформы не имеют ничего общего с тем, что мы называем реформой, а относятся к самостоятельной организации школами своей деятельности. Выделение подобных типов реформ лишь усложняет понимание реформационного процесса.

Признавая обоснованность выбора перечисленных выше критериев деления и соглашаясь с отдельными типологиями, мы обобщили и дополнили их, получив в итоге **свою классификацию школьных реформ**.

*По происхождению* реформы (на региональном и национальном уровне) можно делить: на спускаемые «сверху» и на разработанные «наверху» при содействии широкой образовательной, в том числе, школьной, общественности. Подавляющее большинство проанализированных нами реформ относятся к первому виду, но в последние десятилетия на Западе получила распространение идея о привлечении граждан к обсуждению реформ (такими, к примеру, были финские школьные реформы в 70-х гг. и реформы начала 2000-х гг. в ФРГ).

*В целевом плане* выделяются реформы:

– многоцелевые, связанные с решением целой совокупности задач реформирования общего образования (например, послевоенные школьные реформы в Австрии или Германии), и узкоцелевые (современные реформы в Италии);

– подражательные (школьные реформы в восточноевропейских странах с 90-х гг.) и проектировавшиеся без равнения на чужой опыт решения аналогичных задач (введение политехнической школы в СССР).

*По размеру* реформы бывают масштабными и узкими. К первым можно отнести реформы в различных странах, связанные с информатизацией, реструктуризацией школы, со стандартизацией общего образования, введение ЕГЭ в России, поскольку они затрагивают множество элементов образовательной системы, касаются большинства участников образовательного процесса и требуют наибольших финансовых затрат. К узким принадлежат реформы по расширению автономии школ, по интеграции учащихся с особыми образовательными потребностями в массовую школу.

*По степени изменений:* кардинальные и частичные. Кардинальной, радикальной реформой была денацификация немецкой школы в 1945 г. или переход от многотипной общеобразовательной системы к интегрированной школе в послевоенной Болгарии. Частичные реформы – это расширение содержания образования, введение языковой поддержки для детей-мигрантов или углублённой подготовки для одарённых.

*По своей идеологии*: консервативные (характеризуются, среди прочего, авторитарным управлением, поддержанием социального неравенства в образовании и т.д.), либеральные (реформы направлены на достижение образовательного равенства, свобод, индивидуализацию и т.д.), социалистические (устанавливают принципы всеобщего бесплатного образования и гуманизма, защищают образовательные интересы детей трудящихся, коллективизм, монополию государства в школьном деле) и пр. Эта характеристика полностью соответствует политическим взглядам правительства.

*По содержанию* изменений:

– инновационные, несущие школе некие новые институты, и корректирующие, усовершенствующие уже существующие институты; инновационной реформой можно назвать введение интегрированной школы в отдельных странах, а корректирующей – реструктуризацию гимназии (переход на курсовую подготовку, продление сроков обучения и т.д.);

– ограничивающие действующие институты (вызванные потребностями экономии бюджетных средств, они сопровождаются сокращениями штатов, закрытием школ, увеличением числа классов и нагрузки учителя, упрощением

содержания образования и сокращением продолжительности образования) и совершенствующие таковые (индивидуализация, дифференциация педагогического процесса и т.д.).

*По скорости проведения* реформы бывают плавными (пошаговыми) и резкими. Плавные готовятся более тщательно и вводятся постепенно, часто через построение промежуточных институтов (например, реформы, связанные с децентрализацией управления общим образованием). Резкие носят стремительный характер: обычно обусловленные внешней спешкой, они стремятся как можно быстрее начать решать возникшие проблемы. Наиболее ярким примером здесь являются послевоенные реформы в Германии, Австрии, Польше и Болгарии.

*По продолжительности* школьные реформы делятся на краткосрочные, долгосрочные и среднесрочные. По нашему мнению, реализация среднесрочных реформ длятся примерно 5 лет. Следовательно, больший и меньший периоды соответствуют двум другим типам. Скажем, долгосрочной реформой можно считать ЕГЭ, а краткосрочной – обновление содержания общего образования.

Понимание типов школьных реформ крайне важно не только для анализа опыта реформирования образования в отдельных странах, но, прежде всего, для управления реформационным процессом. Безусловно, все реформы уникальны: будучи созданными в разных государствах (регионах) в разное или общее время, они всегда отличаются друг от друга. Однако тип реформ представляет собой категорию, обладающую постоянным набором характеристик, одинаковых для разных социокультурных условий. К примеру, инновационные реформы всегда менее устойчивы и стабильны в своём протекании и результатах, чем корректирующие, а эта нестабильность объясняется самой природой инноваций, элементом новизны и неизвестности. Менее предсказуемыми и устойчивыми являются и краткосрочные школьные реформы, что вызвано их ограниченностью во времени. Очевидно также, что крайне сложно управлять масштабными реформами, поскольку в сравнении с малыми здесь возрастает количество субъектов реформирования, разнообразие условий его организации и т.д. Свои характеристики имеют и другие типы.

Особая разновидность реформ, стоящая особняком – *контрреформы*. Она не попала в нашу классификацию, и чтобы объяснить, почему, следует раскрыть её сущность. Есть как минимум два понимания данного термина. Первое рассматривает контрреформу как действия по отмене, ликвидации результатов прошедшей реформы: «это совокупность стратегий, действий, традиций или тенденций, вместе или по отдельности направленных на отмену предыдущей реформы» [357] и т.д. Но порой за контрреформы принимают корректировку текущих реформ. Например, Лексин и А.Н. Швецов считают их потенциальным этапом реформы, «когда устраняются многие элементы переходного периода, уходят в тень (а иногда в небытие) самые активные реформаторы и наиболее ревнивые исполнители (особенно претендующие на политическое лидерство), но остаётся, пусть подчас в мимикрированном виде, очень многое и даже самое существенное из того, что содержалось в реформе» [163. С. 80]. Здесь радикализм реформационных действий перетекает в адаптацию проводимых перемен.

Во втором значении школьные контрреформы – это и этап, и метод реформирования. В этом смысле они закономерны, и не являются отклонением от нормы. Главное, что их всегда можно предвидеть, поэтому власти способны предупредить их наступление механизмами корректировки реформ [163].

Мы придерживаемся первого значения. Контрреформа – это действия по отмене реформы[119]. Она не входит в жизненный цикл реформирования, поскольку завершение реформ и подведение итогов есть завершение самого реформирования. Контрреформа по сути представляет собой запуск новых реформ, вводящих иные, возможно, противоположные изменения, и это будет уже другой реформационный цикл. Поэтому мы не видим смысла в её выделении в классификации. Проводит контрреформы правительство (как правило, новое) при смене политического курса. В образовании они отражают общие кардинальные перемены в политическом курсе или общественном устройстве.

[119] Уже изначально слово «контрреформа» стало употребляться в России применительно к мерам правительства Александра III по пересмотру реформ, проводившихся его предшественником. В дальнейшем реформы в различных сферах деятельности государства в России обычно сопровождались контрреформами [122]. Образование не было исключением, и на парный характер образовательных реформ (реформа/контрреформа) неоднократно указывали исследователи (М.В. Богуславский [21] и др.).

Итак, реформа – это главный метод реформирования. И если методы направлены на достижение целей, то инструменты – на выполнение задач в рамках этих целей, поэтому необходимо определить и **основные инструменты реформирования общего образования**.

Экспертами ВБ названо несколько инструментов институциональных реформ [128]. Большинство из них применяются и в процессе реформирования общего образования: законодательство, методическая и экспертная поддержка, обучение кадров, финансовая поддержка, вовлечение регионов (школ) в процесс подготовки реформ, мониторинг и оценка. Вряд ли все они нуждаются в характеристике, а потому ограничимся комментариями лишь к нескольким.

Так, одним из важнейших инструментов школьного реформирования является законодательство: оно не просто легализует процесс, но и накладывает обязательства на его исполнителей. Однако «законодательство имеет лишь потенциальную ценность» [128. С. 58], поскольку и принятые законодательные акты можно исполнять только формально.

Подготовка кадров к проведению реформ, причём, как управленцев, так и учителей, также повышает вероятность достижения поставленных в ходе реформирования задач. Ярким примером здесь является стандартизация общего образования. В начале 2000-х гг. национальные образовательные стандарты стали вводиться в школы целого ряда европейских государств, например, Германии, Австрии, России и т.д. Стандарты были инновацией для школы этих стран, и учителям, чтобы обучать по стандартам, требовалось разобраться, что это такое и как по ним работать. Там, где соответствующее обучение проводилось и велось оперативно, реформа была эффективнее.

Наконец, очень важным инструментом является финансирование, причём, чем оно больше, тем больше издержек может покрыть. К примеру, стратегия заимствования реформ требует расходов на техническую помощь со стороны стран-«доноров» (организация консультаций, обмена опытом и информацией), на обучение (в том числе, чиновников и функционеров), информирование об изменениях (издание и распространение новых законов, проведение

информационной кампании), на экспериментальную проверку предлагаемого института, на научно-методическое сопровождение и т.д.

Отчасти инструменты перекликаются с ресурсами реализации школьного реформирования (имеющимися возможностями данного процесса). Инструменты как средство достижения намеченных задач дополняют наличные **ресурсы реализации**, т.е. имеющиеся возможности данного процесса.

1) Реформирование нуждается в кадровом обеспечении. Реализация реформ лежит на плечах чиновников и учителей. Задача реформаторов заставить их «работать на реформу». Европейская практика показывает, что самым эффективным средством её решения является мотивация кадров и подготовка их к осуществлению реформ. Важно, чтобы люди на местах поддерживали намеченные изменения, веря, что улучшат положение дел в школе, и важно подготовить их к проведению данных изменений. Наиболее ярко эту мысль иллюстрирует именно финский опыт, где в ходе реформирования профсоюзы и реформаторы проводили большую работу по информированию педагогов, созданию позитивных ожиданий, по повышению их квалификации.

Одним из главных организационных условий кадрового обеспечения реформ В.Н. Лексин и А.Н. Швецов называют «соединение реформаторского верха с устойчивым составом среднего и низового исполнительного звена» [164. С. 62]. При этом, чем менее политизированы чиновники министерства и других ведомств, реализующие реформы, и чем дольше находятся на своём посту, тем эффективнее будет их работа.  На первый взгляд, вопрос о том, на каком этапе должна осуществляться соответствующая подготовка кадров, является спорным. С одной стороны, само понятие «подготовка» указывает на необходимость такой работы ещё в период подготовки реформирования. С другой, обучение педагогов, их методическое и информационное обеспечение логично отнести к реализации перемен. На наш взгляд, подготовка учителей к внедрению реформ – это неотъемлемая часть реализации реформирования, что объясняется логикой этапа

подготовки (оговорено, что он включает планирование, обсуждение и разработку законодательной базы, а значит, не содержит мер по кадровому обеспечению)[120].

2) Любые институциональные преобразования требуют финансовых вложений, поэтому в интересах результативности школьные реформы не должны проводиться при прежнем объёме финансирования и тем более при его сокращении. Между тем, курс на жёсткую экономию в общем образовании, вызванный экономическим кризисом 2000-х гг., был взят в целом ряде европейских государств (Италия, Испания, Франция, Россия и др.).

3) С финансированием сопряжены материальные ресурсы. Прежде всего, содержательный и технологический аспекты изменений требуют новых материальных средств. Скажем, пересмотр содержания общего образования неизбежно ведёт к замене учебников и пособий, подготовка учителей к осуществлению реформ требует обеспечения их источниками информации, а компьютеризация образовательного процесса вызывает потребность в создании, расширении или улучшении технического обеспечения школ и т.д.

4) Правовые ресурсы представляют собой действующие и требующиеся законы и подзаконные акты, регулирующие функционирование общего образования и его реформирование, отражают качество этих документов и их соблюдение. Предлагаемые инновации могут быть очень полезны для школы, а пилотные проекты могут давать впечатляющие и обнадёживающие результаты, но отсутствие законных оснований для изменений стирает их ценность. Так, национальный эксперимент по созданию единой школы, продвигавшийся социал-демократами Австрии в 70-80-х гг., был признан успешным, однако введена в национальную систему она была только спустя десятилетия.

5) Информационные ресурсы являются средствами информирования о реформах. Они должны выливаться в разворачивание кампаний по осведомлению общества и формированию положительных ожиданий от реформирования, по его поддержке населением. Для успеха здесь важно, чтобы информационные каналы

[120] Напомним также, что многие реформы уже изначально затруднены из-за некомпетентности или пренебрежения реформаторов к кадровому вопросу. Не понимая реформы и не зная, как работать с её содержанием к классе, велика вероятность пассивного сопротивления реформе и её буксировке.

(пресса, конференции, интернет-порталы и т.д.) использовались в рамках общей идеологии реформирования.

6) Мотивационные ресурсы характеризуются изменением социального и профессионального статуса личности, ростом её персональной и профессиональной заинтересованности в преобразованиях, верой в успех. Речь идёт о непосредственных участниках процесса преобразований (реформаторы, администраторы, учителя).[121]

Внедрение реформ – очень сложный процесс. «Если трудно управлять реформой в стенах одного единственного класса, одной школы, в одном школьном округе, вообразите себе масштаб проблем, с которыми сталкивается целый штат, область или страна», - делает вывод М. Фуллан [265. С. 205]. Проблем при проведении реформ так много, что нельзя выявить все, поэтому мы обозначим группы **проблем реализации реформирования школы** и кратко охарактеризуем лишь несколько для примера. Каждую можно рассматривать в соотношении с ресурсами реформирования, а потому выделяются кадровые, финансовые, материально-технические, правовые, информационные, мотивационные, организационные, идеологические и прочие проблемы.

М. Фуллан, к примеру, указывает на фрагментарность реформ. Реформы не всегда системны, и тогда школы страдают от потока ненужных, нескоординированных решений и инноваций, предписанных законодательством и чиновниками [265]. Это говорит о просчётах реформаторов на этапе планирования и о потребности срочных коррективов для осуществления планов. Указанная проблема – из числа *организационных*.

Неподготовленность педагогов и администраторов к реализации реформ, непонимание ими происходящего, неумение использовать вводимые инновации для повышения эффективности своей работы – всё это *кадровые проблемы*.

*Финансовые трудности* связаны с ограничением финансовых ресурсов реформирования. Его бюджет всегда ограничен, но он может быть урезан

[121] Важно определить правильное соотношение морального и материального аспектов. К примеру, доказано, что учителя, придающие высокое значение материальным поощрениям и высоко оценивающие возможность их получения, проявляют существенно более низкую активность в инновационной деятельности, чем учителя, ожидающие моральных поощрений [88].

настолько, что какие-то условия успешного реформирования (например, экспериментальная стадия) не могут выполняться априори и соответствующие статьи не предусмотрены его программой.

*Мотивационные трудности* обусловлены влиянием человеческого фактора. Эта группа представлена проблемами разной степени сложности, от недобросовестного выполнения законов и подзаконных актов до сопротивления реформированию его участниками.

Различного уровня сложности проблемы составляют и остальные группы. Понимание их характера и сути позволит искать оптимальные возможности их преодоления и снимать возникающие из-за них ограничения.

Но для успешной реализации реформирования мало простого введения в общее образование конкретных перемен, ведь запуск реформ ещё не означает автоматического закрепления изменений. Их устойчивость обеспечивается совокупностью отдельных **механизмов стабилизации школьных преобразований**, в основе которых лежит единый принцип: субъектам должно быть невыгодно от них отказываться.

Прежде всего, таким механизмом являются соответствующие *законодательные акты*, на которые всегда опираются реформы. Одна учительница, принимавшая участие в нашем интервью, на вопрос о том, что они, рядовые учителя, могут делать, сопротивляясь реформам, с удивлением ответила: «А что мы можем? Ничего. Есть предписания, мы обязаны их выполнять. Даже если реформа не нравится, выхода нет». Другой механизм поддержки изменений – это *индивидуальные предпочтения*, когда люди согласны с целесообразностью изменения. Например, «выгода» от перехода с 5-балльной на 10-балльную систему оценивания основана на понимании и принятии педагогом, администратором, родителем и учеником несовершенства старой системы. Третий механизм стабилизации – это *эффект координации* [212], предполагающий такую взаимосвязь: чем последовательнее новые нормы принимаются в системе, тем нецелесообразнее от них отклоняться. Если нормой системы управления школой и общим образованием становится, скажем, проведение мониторингов, то со временем не просто признаётся их

необходимость субъектами образовательного процесса, но уже совершенствуются технологии и содержание таких мониторингов. Этот механизм упорно используется российским правительством для стабилизации в образовательной системе ЕГЭ: несмотря на критику, за столько лет он всё же стал частью системы, и хотя ежегодно подвергается усовершенствованию, отказываться от новой экзаменационной системы уже невыгодно. Наконец, ещё один механизм представляет собой *лоббирование* нововведений.

Стабилизации реформ способствует и *временной фактор*. Эффективное усовершенствование общего образования требует времени. Как свидетельствует история, успешные реформы готовились не один год и осуществлялись ещё дольше. Неудачные попытки реформирования школы нередко характеризовались поспешностью этого процесса. Часто, чем крупнее и глубже реформы, тем дольше длится реформирование. Объяснением такого положения являются зависимость результатов от тщательности планирования и реализации. Однако угрозу последней здесь представляет вероятность затягивания реформ, поскольку со снижением темпа реализации падает мотивация субъектов, возрастает сопротивление и расходы на преобразования. Один из таких примеров можно увидеть в анализе развития болгарской школы после 1990 г., где неуспешные попытки реформирования растянулись на два десятилетия.

Время необходимо реформам также для внесения изменений в уже одобренные планы. Специфика реформирования такова, что в этом процессе всегда может что-то поменяться, поэтому необходимо корректировать изменения. Корректировка представляет собой устранение обнаруженных дефектов планирования, внесение дополнений в ходе реализации реформ.

С другой стороны, нельзя не заметить, что в истории имеются и противоположные случаи, когда школьные реформы проводились довольно эффективно в сжатые сроки. Такими были, к примеру, послевоенные реформы в Германии и в отдельных восточноевропейских странах. Оказывается, подобные результаты не были случайными. Для экономических преобразований В.Н. Лексин и А.Н. Швецов вывели следующую закономерность о продолжительности реформ: чем радикальнее и масштабнее преобразования, тем менее выгодно

растягивать их реализацию [163]. «Самый энергичный, но относительно краткий период реформ оказывается менее болезненным для общества, чем длительная вялотекущая «перестройка», ибо он заключает в себе своеобразный стабилизационный и адаптационный потенциал. Одна реформа поддерживает (а зачастую и незаметно корректирует) другую, что создаёт впечатление «энергии и напора» и одновременно обеспечивает привыкание к переменам, их восприятие как естественного хода вещей, частичное снятие реакции сопротивления преобразованиям» [163. С. 84.].

Думается, сказанное справедливо и для школьных реформ: послевоенные преобразования в школе указанных государств были быстрыми, массовыми, радикальными, почти не вызывали сопротивления и являлись частью трансформации систем более высокого порядка – образовательной, социальной и государственной. Мы убеждены, что осуществление радикальных широкомасштабных реформ возможно именно в периоды кризиса, когда изменение приоритетов и общественно-экономическая дезориентация мешают активному сопротивлению населения. Действительно, политический, идеологический, экономический, социальный кризис послевоенных лет поставили реформаторов в особое положение, когда сопротивление их планам со стороны большинства групп интересов было минимальным. Радикальные реформы – это особый вид преобразований, максимально жёстко затрагивающий все слои общества, поэтому они весьма краткосрочны.

Казалось бы, данная закономерность, по сути, противоположная выявленной ранее (чем крупнее и глубже реформы, тем дольше длится реформирование), должна опровергать последнюю. Однако сложный характер реформационных процессов уравновешивает их, и каждая из закономерностей имеет место в отдельных ситуациях. Можно заключить, что в обычных (некризисных) социально-политических условиях срабатывает первая, и реформирование школы, действительно, нуждается в длительной, но не затянутой, реализации. Но в условиях острых общественно-политических переломов, смены режима и идеологии школьные реформы на волне этих изменений просто не могут быть длительными.

Таким образом, мы заключаем, что единого требования к продолжительности реформирования быть не может. И длительные, и краткосрочные реформы могут быть одинаково успешными, поскольку ключевую роль здесь играет не срок, а качество подготовленности изменений и умение управлять их проведением. В любом случае реформы требуют времени и не только для законодательного периода и реализации изменений, но и, чтобы найти отражение в педагогическом образовании, чтобы можно было их корректировать и контролировать[122].

Также успешной стабилизации реформ способствует преодоление процессов **сопротивления**. Школа неизменно противится изменениям, и, с одной стороны, в этом её спасение от ненужных трансформаций, а с другой, это мешает реализации реформировании. Одним из самых сложнореформируемых объектов в социальной сфере называет общеобразовательную систему К.В. Зиньковский, объясняя это её размерами и высокой резистентностью к реформам [120].

Не только в физике, но и в социальных науках действие всегда вызывает противодействие. Это значит, что изменения в общественных институтах всегда встречают сопротивление, т.е. любые действия и отказ от таковых со стороны различных субъектов, направленные на противодействие изменениям. Можно говорить о закономерности возникновения процессов сопротивления реформированию, и бесконфликтная реализация реформирования общего образования – это скорее исключение, чем правило. Ещё в 70-х гг. психологами было доказано, что любое серьёзное изменение, желаемое или навязанное, влечёт с собой тревогу и сопротивление [411 и др.]. Следовательно, эта реакция естественна и должна быть ожидаемой.

Конфронтация при реформировании образования также неизбежна, причём, чем теснее связь образовательной системы (в том числе и школы) с культурными традициями и социальной структурой, тем сложнее попытки изменить эту систему [466 и др.]. Иначе говоря, минимальным сопротивление школьным реформам будет на фоне изменений в культуре и общественном устройстве. Подобная закономерность подтверждается различными примерами. Помимо

[122] Г.-Э. Тенорт даже считает, что это занимает до 20 лет [456].

выше упомянутой истории послевоенного реформирования школы в отдельных европейских странах, напомним о финских реформах 60-х гг. и о реформировании польской школы: во всех случаях менялись государственные приоритеты и идеология, социальная структура, вся образовательная система, поэтому реформы воспринимались как логичная и неотъемлемая часть этого процесса, не вызывали явного сопротивления и протекали легче. Пример с построением социалистической школы в Восточной Европе после войны особенно ярко показывает, почему реформы удались в условиях разрухи и дестабилизации: после дискредитации нацизма, с ростом национального самосознания и изменением соответствующих ценностей, норм, традиций, устоев одновременно со школой менялись культура, общество и государство. Эта же закономерность объясняет и многочисленные неудачи[123].

Сопротивление реформированию школы выражается, прежде всего, в установках субъектов и в их действиях, связанных с нежеланием или отказом осуществлять вводимые в школу перемены и поддерживать замыслы реформаторов. Оно чревато торможением или срывом реформационного процесса, недобросовестной реализацией, в результате чего реформы искажаются и не приводят к качественным сдвигам в образовании.

Угрозы, которые несёт с собой этот феномен, и его закономерность приводят выводу о том, что реформаторы должны быть готовы к сопротивлению. Чтобы провести непопулярные реформы с минимальными социальными и политическими издержками, реформаторы должны ещё на этапе планирования изучить уровень социального недовольства в обществе (в региональном разрезе и в динамике за несколько лет) [136] и уровень недовольства в образовательной системе, знать его формы и условия возникновения, спрогнозировать степень вероятности массового протеста в результате конкретных школьных реформ, продумать меры, позволяющие снизить риск сопротивления.

[123] Так, в послевоенной Западной Германии не были реализованы замыслы американцев по созданию интегрированной школы: её идея хоть и отвечала духу демократизации, но наталкивалась на многовековую германскую традицию трёхчастной школы (для разных слоёв населения), на недоверие населения и сохранявшееся острое социальное расслоение, т.е. общая школа здесь была бы неуместным, ненужным, чужеродным элементом.

Сопротивляться школьным реформам могут родители и учащиеся, учёные и представители вузов, оппозиционные политические силы, освещать изменения в невыгодном свете могут СМИ. Но более всего нас заинтересовало неприятие реформ педагогами – субъектами, вынужденными осуществлять намеченные властями преобразования в школах и классах в силу своей профессии.

Встречается, по меньшей мере, две ***формы сопротивления педагогов реформированию***: активная и пассивная. К *активной форме* могут быть отнесены: отказ принимать и использовать изменения, когда педагоги не согласны с утверждением о целесообразности таковых; ведение деятельности, направленной на дискредитацию реформ. При этой форме сопротивление всегда открыто и демонстративно.

*Пассивное сопротивление* проявляется как личное неприятие и как формальное участие. В первом случае педагогам не нравятся изменения (что может озвучиваться или замалчиваться), однако в работе они вынуждены действовать в соответствии новыми нормами, которые эти изменения вводят в школе. Формальный подход также предполагает выполнение предписаний реформаторов, однако лишь для видимости, для соблюдения формальностей, но не для решения поставленных в ходе реформ задач. В пассивной форме сопротивление проявляется в нежелании «вносить свои усилия в коллективную систему действий», в бюрократическом стиле работы, игнорировании и саботировании отдельных решений и т.д. [281. С 93].

Чтобы лучше понимать роль педагогов в реформировании и особенности их неприятия изменений, проиллюстрируем обе формы рядом примеров. Так, уже своеобразной традицией в Западной Европе стало активное сопротивление реформам в виде деятельности, нацеленной на их дискредитацию. Вспомним недавние крупные массовые акции протеста педагогов и учащихся в Италии (2008, 2010 гг.), Испании (2012 г.) или во Франции (2008-2009 гг.), сопровождавшиеся забастовками, пикетами, митингами и демонстрациями, волной недовольства в СМИ. Непопулярность таких реформ затрудняет их проведение для реформаторов, прежде всего, на законодательном уровне.

Впрочем, мы уже отмечали, что протесты редко приводят к отмене или существенному пересмотру вводимых изменений.

Иногда активное сопротивление выражается в отказе от вводимых изменений и в неподчинении властям. Примечательный случай подобного рода можно было наблюдать в Калининградской области в 2006-2007 гг. Попав под проект реорганизации малокомплектных учебных заведений, базовая сельская школа в Краснолесье была преобразована начальную школу-детсад. Учеников, начиная с 5 класса, было предложено возить на автобусе в соседние школы за 12 и 14 км. Но родители не согласились на это из-за опасного состояния дороги, по которой ГИБДД запретило ездить даже рейсовым автобусам. Жители посёлка на сельском сходе постановили сохранить школу в прежнем статусе, но местные власти проигнорировали их решение и провели реорганизацию. Сопротивление привело к тому, что в течение года ученики обучались в формально закрытой школе, а учителя продолжали учить их, уже будучи формально безработными. Жители Краснолесья писали письма Президенту, губернатору, пытались оспорить решение о реорганизации в районном суде. В итоге их сопротивление всё же было сломлено бюрократической машиной, использовавшей самые различные методы (от судебных постановлений до привлечения комиссии по делам несовершеннолетних, собиравшей факты для лишения активных родителей их родительских прав). Однако, если не брать во внимание, что силы в данном конкретном случае были слишком неравными, то он подтверждает, что граждане не просто могут быть не согласны с содержанием или методами реформирования, но и противостоять им, самостоятельно диктуя социальный заказ властям.

Свои опасности несёт и пассивное сопротивление. В 2011 г. «Учительская газета» опубликовала мнение о текущей модернизации школы В. Кошевого, директора одной сельской школы в Дагестане [145]. Его статья, эмоциональная и эпатажная, начинается словами: «Я саботирую всякие реформы в образовательном деле на уровне своей школы. Я стал убежденным консерватором в системе образования» [145. С. 7]. Критикуя школьные преобразования последних лет, автор частично поясняет, как именно он и его школа сопротивляются реформам. «Мы преподаем математику по учебникам

Колмагорова, физику - по учебнику Кикоина, химию, биологию (ботанику и зоологию) - по учебникам советских времен, но с обязательным использованием материалов последних научных открытий… Не буду вводить в школе основы никаких религий и культур, даже если об этом попросят все пророки одновременно. Богу – богово… Я против новых ФГОС и не буду их вводить. Втихаря буду работать по старым стандартам», - пишет директор о самостоятельном определении содержания образования. «ЕГЭ (введенный по «просьбе» западных покровителей) считаю большой ошибкой. … Поэтому помогал и буду помогать детям сдавать ЕГЭ доступными способами». Финальные строки статьи: «Если все учителя школ станут консерваторами и дружно будут саботировать реформы, то выстоим до лучших времен. Учителя всей России, соединяйтесь!» [145. С. 7]

Оставив в стороне личное отношение к позиции В. Кошевого и степень её справедливости, можно констатировать, что такое поведение – проявление пассивного сопротивления школьным реформам, выраженное через их формальное приятие: он не спорит с чиновниками, но поступает и работает по-своему. Примечательно, что пишет это директор, администратор, в чью задачу входит организация осуществления реформирования в конкретной вверенной ему школе. Его письмо раскрывает роль педагога как субъекта реформационных процессов: как и чем заниматься с учениками у себя в классе, в конечном счёте, решает именно учитель, руководствуясь целым комплексом своих личных и профессиональных качеств, принципами, взглядами на мир, опытом, гражданской позицией, сложившейся ситуацией.

Примечательно и то, что директор решился опубликовать свои мысли о саботаже. При этом пассивная форма уже переходит в активную, поскольку автор не просто демонстрирует свою позицию, но и старается публично дискредитировать реформу, показывая пути её игнорирования. Думается, что его имя и место работы вымышленные, т.к. подобные признания не ли остались бы безнаказанными для любого педагога. Если предположение о псевдониме неверно, то автор, возможно, уже поплатился за свою откровенность, во всяком случае, в последние годы указанную им школу возглавляет другой директор.

Разумеется, явный отказ педагога от нововведений национального и регионального уровня сопряжён с нарушением трудовой дисциплины, а потому на практике возможно только скрытое игнорирование реформ. У директора, как видим, здесь несколько больший арсенал инструментов, чем у учителей, но и они находят свои способы не принимать новых изменений.

Заинтересовавшись этой проблемой, в 2014-2015 гг. мы проводили небольшой анонимный опрос в нескольких образовательных Интернет-сообществах. Такая база была выбрана по двум причинам. Во-первых, в сети респонденты более открыты, чем при заполнении бумажных анкет, поскольку общение в сетевых сообществах носит априори неформальный характер. Следовательно, такая форма опроса обещала несколько большую степень откровенности педагогов. Во-вторых, исходя из базовой установки о влиянии национальной культуры и менталитета на осуществление всех этапов процесса школьного реформирования, мы попробовали сравнить сопротивляемость реформам в социокультурном контексте. Для этого были опрошены учителя не только в социальных сетях России, но также в Украине и Германии. В итоге мы получили ответы 137 человек: 69 – из России, 30 – из Украины, 38 – из Германии. Все они – учителя-предметники; 24 человек занимали также административные должности (завучи и методисты). В выборку вошли учителя всех основных дисциплин в возрасте от 24 до 58 лет, из них 89 – женщины и 48 – мужчины. В России учителя представляли большинство регионов государства, украинские респонденты в основном проживали в центральных и юго-восточных регионах, немецкие учителя – в 11 землях в разных частях страны.

Некоторая щепетильность проблемы и скрытость опроса не позволяла нам предлагать стандартную анкету из нескольких вопросах, поскольку эта форма гораздо снизила бы степень откровенности учителей. Поэтому ключевой вопрос был только один: «Может ли учитель сопротивляться школьным реформам?». При необходимости он разъяснялся или задавались дополнительные вопросы в индивидуальном порядке. У респондентов при этом заведомо возникало впечатление, что они общаются с коллегой, который настроен против текущих изменений в школе. Кого-то вопрос располагал к советам и доверительности, у

кого-то вызывал критику этих изменений, у кого-то – критику позиции спросившего.

Опрос и онлайн-беседы с учителями дали следующие результаты.

**Отношение учителей к процессам сопротивления школьным реформам**

Диаграмма 1.

Выяснилось, что 62% респондентов считают, что сопротивление должно быть организованным, т.е. активным и открытым. Ключевую роль при этом должны играть сознательные активисты из числа рядовых сотрудников, а не профсоюзные организации. При этом большинство в России и Украине полагали, что основная масса их коллег протест не поддержат, а потому сопротивление обречено на провал. Красноречиво отражает эту позицию, к примеру, следующая цитата: «Надо коллективом действовать. Ведь не согласны-то многие, только не делают ничего. Страшновато. И народ трусливый вокруг. Но с другой стороны, своих же детей жалко, а если я за их будущее бороться не буду, то кто будет?» Отсюда видно, что, с одной стороны, в протесте педагог видит возможность отстаивать права учеников, своих собственных детей и свои личные, но с другой стороны понимает сложность его организации.

В ФРГ за активное сопротивление высказалось 84% педагогов, будучи, напротив, уверенными в силах своих профсоюзов, особенно на региональном уровне, а потому немцы предлагали обращаться с петициями в профессиональные организации учителей, чтобы последние отстаивали интересы

школы, детей и учителей в земельных правительствах. «Мы живём в правовом государстве, - писал учитель английского языка из Баварии, - и у нас есть право отстаивать свои интересы демократическим путём. Этот путь – цивилизованное протестное движение. Даже если мы не добиваемся желаемых результатов, то во всяком случае усложним политикам процесс легализации из намерений и заявляем о себе. Сегодня нас выступит 100 человек, завтра 1000, а через месяц – по улицам столицы могут пойти 100 тысяч возмущённых учителей. И такое уже было. Главное, чтобы возмущение было оправдано».

Около 17% из всех опрошенных высказывались против сопротивления учителей. Среди немцев доля педагогов, не поддерживающих сопротивление, составляла только 11% (это лишь 4 человека, причём, трое проживают в Восточной Германии, где двое из них ещё работали в школе ГДР: они являлись хорошей иллюстрацией влияния на поведение учителя прежнего опыта реформационных преобразований школы). В России против выступили около 19%, на Украине – 23%.

Большинство из них указывало на безнадёжность сопротивления учителей («всё равно наверху всё провернут, как *им* надо»). Кто-то даже пытался переубедить нас, ссылаясь на пользу и значимость текущих реформ. «Откуда такая постановка вопроса? – возмущалась, к примеру, учительница математики из Санкт-Петербурга. – Зачем вообще сопротивляться реформам? Вот потому у нас в стране так все реформы и заканчиваются! Всё тяп-ляп, потому что постоянно кто-то сопротивляется. А нет бы, да и поддержать изменения всем учительским сообществом!» «Нельзя сопротивляться, нельзя и незачем! – объяснял историк из Новгорода. – Что вас, собственно, не устраивает в реформе? Ну так, чтоб по крупному? ЕГЭ? Так от него нам, учителям, даже легче. И детям с ним поступать проще. Стандарты? А они чем плохи? Вы посмотрите, сколько там компетенций! Да если мы их все формировать, действительно, будем, так у нас дети такими гармонично-всесторонне-развитыми будут, что самим реформаторам не снилось. Или информатизация вас не устраивает? Или подушевое финансирование? А чего деньги государственные вслепую разбрасывать!...» Налицо личная позиция таких педагогов: они не просто не поддерживают сопротивления, но и чётко

представляют себе, почему это контрпродуктивно. Любопытно, что попытки переубеждения, вызванные персональной убеждённостью в пользе от последних преобразований, предпринимали только российские коллеги (9 человек из 13, высказавшихся против сопротивления). В ФРГ отсутствие таковых мы объясняем высокой долей педагогов, уверенных в пользе протестного движения. В случае Украины значима низкая информированность учителей об изменениях.

Лишь небольшая часть педагогов (20,5% всех опрошенных) предпочитает или видит возможности пассивного сопротивления на местах; больше всех она составила на Украине (40%; причина: признание бессмысленности открытого протеста в сложившейся ситуации), меньше всего – в Германии (5%), в России – 20%. Некоторые из них, советуя, признавались в конкретных мерах игнорирования нововведений. Как правило, эти меры сводятся к формализму: «Делаю вид, что использую, применяю, выполняю… В отчётах и планах пишу, как требуют, а на деле поступаю, как считаю нужным». «Да, - отвечала филолог из Одессы. – Юридического права на самоуправство у меня нет, но я считаю, это *моё* дело, как я преподаю, главное, что преподаю хорошо, с результатами поступлений, олимпиад и прочего, чего от нас ждут управления, директор и родители. А уж использую ли я их рекомендованные и хвалёные модные методы, что именно я рассказываю и по программе ли – всё равно сама буду решать. Мой класс – мои права и ответственность».

На основе анализа конкретных мер пассивного сопротивления мы заключаем, что для учителя оно возможно только в тех сферах изменений, которые напрямую касаются его работы с классом (компетентностно-ориентированные образовательные стандарты, информатизация и изменение образовательных технологий, индивидуализация и т.д.). Но большая часть изменений проводится там, где такое сопротивление для него недоступно или крайне ограничено: реструктуризация, усиление автономии школы, включение общественности в управление школой.

Интересно, что сторонников скрытого сопротивления почти не встречалось в сетевых сообществах Германии. Буквально 2 человека из 38 признались, что находят пути обойти отдельные изменения. На наш взгляд, это во многом

объясняется именно фактором национального менталитета. Широко известны такие черты немецкой нации, как дисциплина, аккуратность, пунктуальность, трудолюбие, законопослушность («Порядок во всём!»). Действительно, они предпочитают законные методы[124]. Даже высказываясь за протестное движение, респонденты имели в виду, прежде всего, открытые письма, обращения, петиции к правительствам, критику в СМИ.

Наглядным примером тому служат протесты последних лет против полового просвещения в школе. Поддерживаемая Европарламентом, эта тема нашла отражение в учебных планах всех земель ФРГ, но в каждой её видят по-своему. Крупные скандалы разгорелись после пересмотра учебных планов и программ в некоторых землях. Так, в Баден-Вюртемберге с 2015 г. вводится принцип «одобрения сексуального разнообразия». Сопротивляясь этому нововведению, один учитель реальной школы организовал онлайн-голосование по этому вопросу. Описав ситуацию, разъяснив на сайте, чем отличается «одобрение разнообразия» от «проявления терпимости», он пытался собрать подписи против запуска нововведения. Региональный закон позволяет сделать это, если будет собрано 100 тыс. подписей. Опрос длился 3 месяца, и петицию поддержало 192,5 тыс. человек по всей стране, однако из них только 82 тыс. проживали в Баден-Вюртемберге. Таким образом, она была отклонена. В данном случае для нас не важно, чем закончился протест, важен метод сопротивления педагогов – цивилизованный и довольно эффективный (ведь инициатива была очень близка к требуемым 100 тыс., и если бы агитация протестующих была чуть мощнее, правительству земли пришлось бы отменить планируемые изменения).

Возвращаясь к итогам своего опроса, следует упомянуть о ещё одном, косвенном результате. Опрос проводился в течение 10 месяцев на 11 сетевых ресурсах, где общаются педагоги, однако позволил включить только 137 человек. Многие из них писали подробно и с готовностью вступали в дальнейшую переписку, делясь своим мнением, однако в целом нельзя не признать, что на базовый наш вопрос, заданный в разделах для обсуждения, учителя отзывались

[124] По Конституции ФРГ, учителя являются государственными служащими, и закон не даёт им права на участие в забастовках.

неохотно, иначе количество респондентов было бы намного большим. Из этого мы делаем вывод, что тема мало интересует педагогов. К примеру, в сети «ВКонтакте», в крупной профессиональной группе «Я – учитель!», в которую входят свыше 19 тысяч человек, на наш вопрос откликнулось только 7 педагогов. Отсутствие интереса к проблеме сопротивления школьным реформам мы объясняем низкой актуальностью этих реформ в момент проведения опроса. К зиме 2014 г. в российской общеобразовательной школе не намечалось изменений, которые бы вызывали серьёзный резонанс среди учительства. То же самое можно сказать и об Украине, где основное внимание в это время было приковано к политическим событиям. В ФРГ в феврале учительские профсоюзы организовали общенациональные митинги, но они были вызваны не реформами, а требованием повысить зарплату.

Таким образом, опрос показал, что большинство педагогов в указанных странах, действительно, относятся к процессам сопротивления школьным изменениям положительно, участвуют в них, считают возможным или необходимым участвовать. Следовательно, сопротивление реформам есть неотъемлемая часть проведения реформ, его необходимо предусматривать заранее, как и меры его профилактики и преодоления.

Повторимся, что учителя – это лишь один из субъектов реформирования. Мощная волна недовольства изменениями в школе может идти и от других групп, прежде всего, от родителей, поскольку именно они напрямую заинтересованы в том, чтобы их дети учились в хороших условиях и получали качественное образование. Стоит вспомнить протесты, вызванные в России проектом образовательных стандартов и опасениями перехода части дисциплин в сектор платных образовательных услуг. Возвращаясь к недавно описанному случаю с организацией полового воспитания в Баден-Вюртемберге, то неудача с онлайн-петицией привела граждан этой земли и других городов Германии на митинги и демонстрации протеста. Тысячи родителей, а также члены католических и евангелистских организаций и некоторые учителя вышли к администрации, чтобы донести своё мнение до кабинета министров. По некоторым подсчётам, в мае в демонстрации участвовало более 30 тыс. человек.

Пока правительство «зелёных» не идёт на уступки гражданам, родители продолжают сопротивляться, организуя новые протесты и обращаясь с исками в различные судебные инстанции. Однако заметим, что родители протестуют против школьных реформ только, когда таковые грозят ухудшением текущего положения дел в школе: нарушением привычных образовательных принципов, базовых ценностей, прав ребёнка и прав семьи на его воспитание, падением уровня образования детей и т.д. В этом смысле сопротивление – явление более распространённое для учителей, а не родителей.

Понять, почему учителя поддерживают или противятся реформам, можно через видение того, как реформы влияют на их профессиональную жизнь, через понимание условий их профессиональной деятельности и личных мотивов.

Что касается причин сопротивления, то они неоднократно выделялись отечественными и западными исследователями [363; 449 и др.]; систематизация позволяет говорить о нескольких ключевых ***причинах сопротивления педагогов реформам***.

– Отсутствие понимания необходимости перемен, что, в свою очередь, объясняется слабой информированностью субъектов. При повышении квалификации соответствующие курсы предлагаются педагогам несвоевременно, неповсеместно и формально, а самостоятельное освоение изменений учителями может приводить к ошибкам, росту фрустрации и другим проблемам.

– Недовольство реформами, в разработке которых реформаторы не учитывают мнение педагогов. Неприятие «спускаемых сверху» изменений закономерно, поскольку это ответ школы на неуважение властей.

– Недовольство ожидаемой неопределённостью. Реформа есть переход от известного к неизвестному состоянию, поэтому многие предпочитают сохранять статус-кво во избежание трудностей реформирования и его непредвиденных результатов. Такое поведение также во многом обусловлено недостаточной информированностью педагогов.

– Протест против внезапности объявленных перемен, объясняемый неготовностью, несвоевременностью и отсутствием мотивации у субъектов.

– Несогласие с содержанием или методами изменений, ведущими к ухудшению (по мнению учителя) условий его труда; отрыв намеченных изменений от практики общеобразовательной системы.

– Консервативность образовательной системы.

– Сложность переориентации мышления индивидов и масс.

Немецкие политологи Й. Хентце и А. Каммель делят все причины противодействия изменениям властей на личные и структурные, т.е. организационные [266]. Действительно, страх перед неизвестностью, нежелание отказываться от существующей практики или отрицание необходимости предлагаемых изменений – это причины, вызывающие недовольство конкретных индивидов по их субъективным причинам. Но ряд причин базируется на уровне всей образовательной системы (внезапность реформ, консервативность школы и т.д.). Отсюда можно заключить, что бороться с сопротивлением (и предотвращать его) требуется как на структурном, так и на личностном уровне.

Другой наш вывод – о принятии изменений педагогами в результате подавления их сопротивления. Принятие реформы субъектами изменений зависит от степени их качественной вовлечённости в подготовку реформ, от степени информированности и соответствия реформаторских замыслов существующей социально-образовательной практике и культуре, от личной мотивации и лишь частично – от объективной ценности преобразований.

***Низкая мотивация на проведение школьных реформ***, в свою очередь, объясняется следующими факторами:

– неизменное увеличение фронта работ (в том числе из-за бюрократизма), перегрузка в работе и связанная с ней усталость;

– опыт школьных реформ и других изменений, накопленный учителем за свою профессиональную карьеру (учителя с большим стажем знают, что реформы проводятся время от времени, и уже имеют некие представления о поведении в этих условиях, а главное – они знают, что реформы не просто приходят и уходят, а проваливаются и порой даже вредят школе, поэтому для

кого-то тратить время и силы на пустое и бесполезное, с этой точки зрения, – занятие не менее бесполезное);

– невысокая зарплата педагогов, размер которой никак не соответствует объёму возрастающих из-за реформ обязанностей;

– оторванность реформ от реальных интересов школы и педагогов.

В управлении реализацией реформированием следует учитывать, что, чем меньше влияние этих факторов на мнение учителя, тем проще повысить его мотивацию на осуществление преобразований[125]. Создавать или повышать мотивацию следует как на коллективном, так и на индивидуальном уровне.

Преодоление влияния указанных факторов (полное или частичное) ведёт не только к росту мотивации педагогов, но и снижению их сопротивляемости изменениям. Вспомним примечательный опыт школьных реформ в Финляндии. Реформы там не были оторваны от школы, поскольку разрабатывались при активном содействии профсоюзов и учителей (участие в экспериментах, обсуждение и т.д.). Последним было изначально гарантировано сохранение условий их труда, касающихся времени. В ходе реформирования произошёл постепенный отказ от нормы регулярного предоставления учителями отчётности о своей деятельности. Важным в мотивировании учителей было и повышение зарплаты и социального статуса финского учителя. И, наконец, постоянно велась просветительная работа и подготовка учителей к реализации реформ.

Примером противоположного рода может служить опыт информатизации российской школы. На местах реформа часто сводилась к увеличению числа компьютеров и компьютерных классов в школах, и лишь в незначительной степени касалась улучшения программного обеспечения педагогического процесса и компьютерной грамотности педагогов. Эти дефициты усиливались пассивным сопротивлением педагогов: мотивация учителей на применение информационных технологий в образовании была крайне низкой, т.к. реформа требовала от них затрат на обучение.

[125] К примеру, избежать дополнительной перегрузки учителей можно, уменьшив отчётность и контроль в каких-то сферах профессиональной деятельности, а бороться с предубеждённостью против реформ, вызванной личным и историческим опытом реформирования школы, поможет грамотное и своевременное информирование педагогов.

Нельзя рассчитывать только на административные методы и денежное стимулирование педагогов. «Реальная реформа требует роста массового критического отношения народа к себе, к своим возможностям и способностям самосовершенствоваться», - писал в одной из своих философских работ А.С. Ахиезер [9. С. 61]. Без осознания людьми, на плечи которых ложится реализация реформирования в конкретных школах, значения перемен и перспектив для школы, без личного принятия этих перемен и готовности педагогов внедрять изменения на местах, без готовности принять новые нормы и правила, меняющие культуру школы (и культуру её работников), реформирование в лучшем случае выльется в очередной «косметический ремонт» вместо запланированного «капитального». По этой причине просвещение, информирование субъектов реформирования о предстоящих преобразованиях крайне значимо для эффективности всего процесса. Поскольку создание информационного поля по вопросам запланированных реформ – это процесс долгий, то начинают его ещё на этапе подготовке преобразований и продолжают в ходе всего реформирования, даже дольше: после окончания реформ информирование ведётся уже о достигнутых результатах, успехах и неудачах.

Информационная поддержка реформационного процесса должна не только предоставлять разъяснять предстоящие изменения, но также убеждать общество, а именно различные группы, чьи интересы затрагивает реформирование, в обоснованности и значимости выбранных мер. Информацию должны получать родители и учащиеся, чиновники от образования, преподаватели педагогических учебных заведений, научный корпус – общество в целом. Особую поддержку при этом должны получать педагоги школ, поскольку им предстоит реализация изменений на местах.

Между тем, как показывает практика, реформы часто не осмысливаются педагогами и доходят до них в поверхностном виде, как отрывочные представления об изменениях, что, естественно, не способствует эффективной реализации реформирования. Образовательные эксперты указывают, что для успеха у учителей должна быть возможность обмениваться друг с другом знаниями о смысле предлагаемых перемен. Так они поймут необходимость

предложений на более информативной основе, смогут разобраться, как использовать нововведения, зачем они нужны [265; 363; 470 и др.].

Требуется, чтобы педагоги получали информацию об изменениях не только через официальную документацию, СМИ и учреждения повышения квалификации, но также в школах (в методобъединениях, на педсоветах, семинарах и т.д. – главное, чтобы это информирование не было формальным, а носило субстантивный характер). Информирование необходимо субъектам с различными позициями: противники реформ, узнав о них больше, и увидев отношение других педагогов, могут всё же найти в реформе что-то для себя; сторонники изменений смогут оценить реформу лучше, что положительно скажется на её реализации.

М. Фуллан и Э. Хагривс определили ряд ***стратегий по преодолению сопротивления учителей реформам*** [363], которые, как нам видится, являются одновременно и методами информирования. К ним относятся профессиональный диалог, создание групп поддержки учителей, вовлечение в педагогические исследования, прохождение курсов повышения квалификации и др. Авторы однако обращают внимание, что отдельные стратегии могут вызывать обратную реакцию и усиливать это сопротивление. Ту же реакцию, соответственно, дают эти стратегии и в качестве методов просвещения педагогов по вопросам реформирования. Так, профессиональное развитие учителя, новоприобретённые знания по теме могут развить у него критический взгляд на реформу, и таковая может быть сочтена им бессмысленной или вредящей. Это же относится к профессиональному диалогу педагогов, к исследовательской деятельности и т.д.: в ходе взаимодействия более информированные и критично настроенные учителя могут сознательно или ненамеренно привлечь на свою сторону коллег и даже вызвать волну сопротивления [363].

Важно учитывать, что сопротивление школьным реформам может являться индикатором недоработок в подготовке и внедрении реформационных преобразований [311]. Поэтому для эффективности реформационного процесса и деятельности школы при возникновении выраженного активного сопротивления

реформаторам следует обратить внимание на аспекты, вызывающие массовое недовольство и, насколько это возможно, ревизировать свои планы.

Но, по нашему мнению, в настоящее время сопротивление реформированию школы крайне редко может принимать форму, принципиально угрожающую проведению изменений и их адаптации в системе образования[126]. Это объясняется, прежде всего, своевременным принятием реформаторами соответствующих блокирующих мер. К примеру, при всей нелюбви большой части российских учителей к ЕГЭ, даже их возможности пассивного сопротивления этому нововведению сразу ограничились, когда итоги ЕГЭ стали одним из критериев качества их работы, влияющим на аттестацию и, как следствие, на размер оплаты труда.

Можно заключить, что низкая степень общественного сопротивления свидетельствует о грамотности организации всего преобразовательного процесса, о значительной социальной и личной пользе реформ или об их проведении в авторитарном государстве. В демократическом обществе реформаторам требуется заручиться социальной поддержкой, для чего используются технологии воздействия на общество средств массовой информации, идеология и учёт социальной психологии. Свою роль, как показывает Т.И. Грицкевич, в этом списке играет и личность реформатора [60], его креативность, харизматичность и политические позиции.

Говоря о России, исследователи не раз отмечали предубежденность населения против любых реформ социального сектора, вне зависимости от ценности, необходимости и разумности этих реформ. Распространённой характеристикой российского сознаний В.В. Ильин, А.С. Панарин и А.С. Ахиезер называют подозрительность общества к власти и её деятельности [122], поэтому школьные (и образовательные в целом) реформы в России традиционно вызывают общественное неприятие. Такое недоверие к реформаторам и недовольство их намерениями объясняется особенностями отечественной культуры: историческое наследие, низкий уровень развития демократической

[126] Вывод о редкости серьёзного сопротивления школьным реформам подтверждают и английские учёные, установившие на примере Великобритании, что основной реакцией школ на реформационные изменения в итоге всё же является принятие таковых [322].

культуры, этнопсихологические характеристики населения и т.д. Среди последних, к примеру, свою роль в неприятии реформ играют коллективизм и оглядка на социальное большинство, социальная пассивность, чувство национальной исключительности, настороженное отношение к власти.

В том числе и по этой причине в реформационных процессах требуется принимать во внимание фактор общественного сознания, прежде всего, национальный менталитет и ментальные особенности крупных групп, жизнедеятельность которых напрямую затрагивается реформами. Менталитет проявляется в индивидуальной психике и массовом поведении. Национальный менталитет есть свойственная отдельным нациям совокупность особенностей устойчивых коллективных представлений о себе и мире, образа мышления и чувств, ценностных ориентаций и поведенческих установок, предрассудков, мнений и т.д. Игнорирование или незнание ключевых особенностей менталитета своих граждан затрудняет реформирование. К примеру, сложно в нашем обществе воспринимаются школьные изменения, заимствующие некие образовательные институты с Запада. Реформаторы каждый раз жалуются консерватизм массового сознания, противящегося изменениям, однако это сопротивление, наблюдающееся и в образовательной сфере, вполне обосновано и закономерно, поскольку является реакцией на процессы, не соответствующие национальной культуре, а значит, менталитету.

Знание национального менталитета и особенностей менталитета работников образовательной системы – необходимый ресурс в управлении школьным реформированием. Оно позволяет находить не только опору в ментальности граждан, но и пути изменения общественного сознания в пользу реформирования и его целей.

«Реализация, то есть претворение в жизнь основных направлений реформирования, - это сложный и, зачастую, самый длительный жизненный цикл, в ходе которого выявляются недоработки проектов реформирования, не просчитанные последствия тех или иных действий, существенно активизируется сопротивление противников преобразований» [240. С. 194]. И усложняет реализацию школьных реформ специфика самой школы, даже если они

максимально прозрачны, разумны, целесообразны и превосходно спланированы. Эту специфику создаёт размер и внутреннее разнообразие общеобразовательной системы (слишком много в ней элементов и связей). Во многом успех реализации зависит от восприятия и понимания реформ, от действий учителей и руководства, от изменения культуры школы, обучения, педагогов и учеников и т.д.

Западными исследователями в течение последних трёх десятилетий также обосновано, что реформирование школы должно строиться на усовершенствовании не только её структуры, но и культуры (Хагривз, Фуллан, Саразон и др.). «Реформа – это не просто воплощение последних политических решений. Она означает, прежде всего, изменение культуры на уровне урока, школы, района, университета и т.д. Реформа – больше, чем люди себе представляют» [265. С. 13]. Важно не просто научить учителя, как проводить отдельные реформы, важно донести до каждого, что это необходимо, чтобы он понял и принял её смысл, содействовал изменениям и использовал их результаты для улучшения педагогического процесса в своём классе. Это и меняет культуру школу, что есть стратегическая задача реформирования общего образования.

Но большинство школьных реформ являются структурными. «Правительства, - по словам М. Фуллана, - тоже живут в мире «принятия», а не реализации – сроки реализации реформы всегда дольше, чем дата следующих выборов» [265. С. 207]. Поэтому правительствам проще принять структурные изменения, чем менять культуру отношений в школьной системе, развивать потенциал школы и мотивировать субъектов перемен на результат.

В предыдущем параграфе были выделены требования к подготовке реформирования школы, поэтому для развития представлений о специфике проведения реформирования логично и целесообразно указать также на **требования к реализации реформирования общего образования**. Они подтверждаются практикой этого сложного процесса и вытекают из результатов представленного здесь анализа. Чтобы повысить успешность реализации, необходимо соблюдение комплекса следующих требований: целесообразность (соответствие проводимых реформационных действий цели реформирования), непрерывность, системность, соответствие стратегии, открытость

реформационных действий (доступность информации), оперативность и гибкость внедрения (своевременное внесение правок в планы), учёт социокультурных аспектов школы и общества, общественно-политическая поддержка.

В целом этап реализации можно проиллюстрировать с помощью Схемы 3.

**Этап реализации реформирования**

Схема 3

Какими бы ни были реформы, они заканчиваются, и наступает следующий этап, на котором требуется проанализировать результаты произведённых

преобразований. Этот этап будет освещён в заключительном параграфе исследования.

### 4.5. Подведение итогов реформирования

Реформирование имеет начало и конец. Если начало реформирования связано с инициированием, то вопрос его завершения не так однозначен: реформы заканчиваются, когда достигают заданных целей, или существуют другие конечные точки? Изучая этот вопрос, Т.И. Грицкевич оперирует понятием **пределов реформирования**. «Предел реформы – это точка в реформационном процессе, в которой воздействие субъекта на объект с целью его изменения останавливается» [60. С. 366]. Она может быть осознана субъектами (прежде всего, реформаторами) сразу или позднее (в ходе анализа неудач реформ). Зафиксировать её в конкретном пространственно-временном значении возможно крайне редко, поскольку она всегда воспринимается субъективно.

Осознание предела школьного реформирования является фактической остановкой реформационного процесса. Оно может произойти как по выполнении намеченных задач изменений, в ходе анализа результатов, так и на любом этапе реформирования, прерывая его дальнейшую реализацию (во втором случае оно точно может рассматриваться как неэффективное). Угроза сворачивания или регресса, угроза близости пределов реформирования сохраняется всегда, поскольку реформационные процессы подвергаются влиянию самых разных факторов [60]. При объективной потребности в реформе и наличии возможности реформирования деятельность субъекта, имеющего все возможности для проведения реформ, всегда ограничена информационно и интеллектуально (знания об объекте, умения поставить цели, подобрать команду, осуществить изменения на практике, отследить, проконтролировать их, откорректировать результаты; отношения субъектов педагогического процесса к изменениям, к деятельности, к себе и т.д.). Эти ограничения и образуют понятие субъективного предела реформирования. Есть пределы, обусловленные спецификой самого объекта, – объективные пределы (культура школы, образовательные традиции, структура управления образованием и т.д.).

Осознание предела школьного реформирования необходимо для изучения итогов этого процесса, для публичного объявления о завершении преобразований и об их результатах. Последнее случается нечасто, поскольку итоги большинства школьных реформ, как показывает история, отличаются от запланированных ожиданий, а в случаях, когда правительство всё же выступает с подобными объявлениями, результаты представляются довольно однобоко (удобнее говорить об успехах, чем о возникших просчётах и неудачах).

Данный параграф посвящён третьему этапу реформационного цикла – подведению итогов. Это рефлексивный этап, когда реформаторы и общество узнают результаты преобразования школы. Таким образом, его цель заключается в получении объективной информации о проведённом процессе. Здесь ответственные за реформирование органы должны предоставлять отчёты о выполнении поставленных задач и полученных результатах, и здесь выносятся первые официальные суждения о значимости и ценности только что проведённых изменений, иначе говоря, на этом этапе должны происходить **анализ, оценивание и обсуждение** процесса и результатов школьного реформирования. Анализ реформирования заключается в целенаправленном изучении отдельных элементов завершившегося процесса, прежде всего, его конкретных результатов, трудностей, с которыми столкнулась команда реформаторов, причин, определивших неудачи и успехи. Оценивание предполагает вынесение качественных и количественных суждений о процессе и результатах реформирования со стороны официальных лиц, ответственных за него, и экспертов. В идеале оно должно сопровождаться или вытекать в публичное обсуждение вопроса, поскольку общество как один из заказчиков усовершенствования школы должно знать реальное положение дел с результатами этого усовершенствования. Исходя из анализа практики школьного реформирования, можно утверждать, что в случаях, когда эти результаты оставляют желать лучшего, даже в демократических обществах власти стараются избежать открытого обсуждения и острой критики, если только за время проведения реформ не произошла смена правительства (тогда ответственность можно возложить на прежние власти).

Что касается **оценивания,** то здесь требуется понимание двух принципиальных вопросов: каковы его перспективные задачи и что является его объектом в контексте реформирования общего образования. Начнём с первого.

Уже общепринятым в теориях управления стало выделение двух типов оценивания: формирующего и итогового. Формирующее отражает согласованность программ реформирования реалиям школы и общества и применяется на этапах разработки и реализации изменений. Это неоднократно упоминавшаяся ранее функция оценки, предназначенная для ориентации реформаторов и администраторов, для внесения коррективов в их планы и действия. Итоговая оценка, напротив, используется по завершении этапа реализации изменений. Её сущность заключается в определении эффективности реформ и реформирования, а направлена она не только на реформаторов и органы власти, но на все группы интересов. Общая ценность обоих типов оценивания – это информирование, необходимое для принятия дальнейших решений о развитии системы. Это значит, что задача итоговой оценки также в создании основы для планирования развития общего образования в ближайшей и дальней перспективе.

В отличие от задач оценивания, его объект не столько очевиден. По завершении реформирования оценке подлежат его результаты. Результатом всех изменений в общем образовании является новое состояние школы и процессы в ней. Но можно ли с высокой степенью объективности оценить новое состояние системы, преобразования в которой только успели завершиться? Эффективность изменённой системы видна только через призму времени, и проблема в том, что в каждом отдельном случае продолжительность необходимого наблюдения за функционированием реформированной школы может отличаться, поэтому фактор времени относителен. Другая проблема – в противоречии между политическими и социальными интересами в оценке эффективности реформирования. С одной стороны, общество, прежде всего, учителя, ученики и родители, должны знать, какова реальная общая картина итогов завершившихся преобразований, но, с другой стороны, политические субъекты хотят, чтобы эти итоги соответствовали политическим интересам (к примеру, правительство

заинтересовано в официальном и публичном признании успешности перемен, а оппозиционные политические силы – в просчётах реформаторов и формируют в обществе представлении о непродуктивности реформ). Возможно, по этой причине целесообразно построение систем оценки эффективности, в качестве компонентов включающих оценки эффективности реформирования с точки зрения заказывающих и производящих преобразования групп.

Исходя из этих и других обстоятельств, следует различать как минимум, четыре **подхода к анализу эффективности реформационных процессов в образовании.** Анализ как метод исследования служит основой оценивания завершившихся реформ, рассматривая различные элементы и связи сложной системы преобразований. Только через экспертный анализ школьного реформирования можно выйти на понимание объективной эффективности данного процесса.

*Целевой подход* отражает эффективность школьного реформирования с точки зрения его результатов, когда оценивается степень достижения целей, заявленных в пакете документов по реформированию. Ориентация на результаты позволяет, в конечном счёте, определить, как изменилась школа, стала ли она лучше и какие выгоды от её усовершенствования получили человек, общество и государство. Как раз такая оценка требует отсрочки во времени для целостного понимания нового состояния школы. Совпадение целей с результатами школьных реформ – необходимый, но относительный критерий успешности. Казалось бы, данный подход должен являться наиболее простым в применении, однако чистота оценки требует, чтобы цели и (особенно) задачи были сформулированы максимально чётко и конкретно и чтобы они подлежали измерению, в противном случае остаётся неясным, как оценить эффективность. На практике это случается нечасто. К тому же сами цели обладают некой долей субъективности, поскольку определены реформаторами в соответствии с их личными интересами или, в лучшем случае, с личным пониманием социального блага в отношении общего образования.

Ориентация оценивания на процесс осуществлявшихся перемен составляет сущность *управленческого подхода*. Если изучение результатов исходит, прежде

всего, из содержания перемен, то здесь оценка сосредоточена на специфике процессов разработки и реализации реформационного процесса.

Благодаря *субъектно-ориентированному подходу* можно анализировать результаты, основываясь на мнении основных групп интересов. Каждая из них имеет свой взгляд на школу, на её потребности, на произошедшие в ней перемены, и совокупный учёт этого видения может быть полезен в понимании степени успешности реформирования. Однако очевидно, что данный подход также не является достаточным для оценки школьных реформ. В предыдущих параграфах мы уже приводили примеры того, что общество, родители или учителя могут оценивать проведённые реформы отрицательно. Как правило, они не соотносят планировавшиеся и полученные результаты, а опираются на своё субъективное представление о динамике развития школы.

Определённая ограниченность каждого из подходов компенсируется при их объединении, т.е. при *комплексном подходе* к изучению школьных реформ. Он позволяет анализировать различные параметры реформирования, отражающие реализацию, потенциальные возможности и восприятие реформ школой и обществом.

Традиционно анализ и оценка итогов школьного реформирования ведутся сопоставлением имеющихся результатов школьных преобразований с изначально заданными целями и задачами. Между тем, очевидно, что критерии оценки гораздо шире. Соответствующий список вопросов, которыми должны задаваться исследователи, анализирующие итоги реформ, перечисляет А.М. Новиков.

1. Достигнута ли цель реформы? В какой степени? Почему или благодаря чему?
2. Удалось ли реализовать все задачи, составляющие в совокупности поставленную цель? Какие задачи оказались нерешенными? Почему? Как были переструктурированы задачи в процессе реализации проекта для достижения поставленной цели?
3. Как повлияла реализация проекта на внутреннюю среду системы? Внешнюю среду? Чьи интересы она затронула, деформировала: обучающихся, педагогов, руководителей образовательных учреждений, родителей,

общественность, органы управления образованием, экономические, социальные, культурные структуры и т.д.?

4. К каким последствиям (как непосредственным, так и опосредованным) привела реализация проекта: педагогическим, социальным, экономическим, культурным, экологическим? В чем эти последствия положительны, а в чем – отрицательны? Каковы могут быть отдаленные последствия реализации проекта?

5. Какова дальнейшая «судьба» реализованной системы? Подлежит ли она совершенствованию? В чем? Замене? Созданию в перспективе на ее основе новой системы? [185. С. 69].

Комплексный подход к изучению результатов школьного реформирования требует постановки аналитиками примерно таких вопросов. Они могут несколько меняться, но принципиальной остаётся ориентация на охват как можно большего числа аспектов итогов проведённых преобразований. Даже если не все аспекты будут озвучены реформаторами, они должны быть учтены хотя бы для того, чтобы у властей имелась объективная картина полученной ситуации в школьном деле для планирования дальнейшей образовательной политики.

«К сожалению, эти вопросы вообще никогда не поднимаются! Все уходит «в песок»! И каждая следующая «реформа» начинается спонтанно, без какой-либо оценки – почему удалась, а чаще всего не удалась предыдущая», – подытоживает А.М. Новиков, говоря об отечественных реформационных проектах [185. С. 69]. Тем не менее, комплексный подход к оценке школьных реформ применялся в отдельных случаях в европейских странах. Так, именно взвешенное и всестороннее изучение итогов реформирования основной школы в 60-70-х гг. позволило финским властям провести объективно необходимые и обоснованные реформы в средней школе.

Вопросы, поднятые А.М. Новиковым, по сути, составляют критерии оценивания реформ. Действительно, результат реформирования определяется не только тем, достигнуты ли в итоге поставленные цели (пункты 1 и 2).

Важно определить воздействие завершившейся реформы на развитие школы, образовательной системы, социальной системы, культуры в целом (пункт 3). Успех реформирования проверяют не только его совпадением с целями, но

также изучением последствий действия реформ. Примерно об этом говорит и Б. Левин, выделяя три уровня результатов реформирования: изменения на уровне учащихся (влияние реформ на образовательные достижения учащихся, на их мотивацию, посещаемость, дисциплину, образовательные возможности и т.д.), всей школы (влияние на условия работы учителей и администраторов, взаимодействие с родителями, содержание образования, методики и технологии обучения, на устройство школы) и на уровне общества в целом (на экономику – изменения на рынке труда, в показателях безработицы, заработной платы; на общественную справедливость путём изменений в социально-экономическом, национальном, гендерном и прочих статусах; на общественную сплочённость – уважение к государству, правительству, своей культуре, культуре других народов, базовым социальным ценностям и т.д.) [406].

Сложный многомерный характер процесса реформирования и образовательной системы обуславливает непременное наличие побочных эффектов от изменений (пункт 4). При оценке реформ важно понять значимость этих непредвиденных последствий: если последствие весомее самой реформы, то реформа уже не представляет собой прогресса и нельзя говорить о её успехе.

Наконец, эффективность определяется и по тому, насколько школа нуждается в дальнейших преобразованиях, насколько удовлетворяет состояние реформированной школы интересам общества (пункт 5).

По выражению Э.Д. Днепрова, «именно развитие образования и составляет основной смысл, суть школьных реформ» [97. С. 54], а это развитие нельзя определить лишь степенью соответствия результатов и целей. Оценка должна быть комплексной.

Выбор критериев оценки остаётся сложным и дискуссионным вопросом в анализе реформ. Только сильные команды реформаторов, куда входят специалисты в сфере управления образованием, ещё на этапе разработки реформ прописывают объективные показатели, по которым будут оцениваться результаты планируемых изменений. Многие реформы (прежде всего, в XX в.) не предполагали этого аспекта. «Практически во всех «реформах» отечественного образования вопрос о том, по каким критериям можно будет оценивать

эффективность … вообще не поднимается», - критикует российскую традицию в этом вопросе А.М. Новиков [185. С. 63]. В таких случаях и оценка преобразований бывает необъективной, скомканной и ограниченной.

В рамках проекта «Преуспеть в реформе» эксперты ОЭСР проанализировали контексты и проблемы региональных и национальных реформ в ряде областей государственной политики – налоговых реформ, пенсионных, экономических, реформ образования, здравоохранения и т.д. Они признали, что единого взгляда на оценку результатов реформирования в области здравоохранения и образования не существует отчасти из-за разнообразия и сложности поставленных целей, а также по причине отсутствия надежных общепринятых показателей качества результатов и их ценности [217].

Например, американцы Д.Б. Тайэк и Л. Кьюбен определяют успех школьных реформ тремя критериями: соответствием реформ оригинальному замыслу, достижением заданных результатов, а также долговечностью таковых [462. С. 61]. Характеризуя первый критерий, авторы указывают, что это соответствие может быть максимальным, но реформа всё же останется безуспешной, если нельзя обнаружить пользы от её проведения. Отсюда мы делаем вывод о том, что в их списке не хватает ещё как минимум одного важного критерия оценки – практической пользы от реформирования, изменения изначальной ситуации со школьным образованием к лучшему.

На основе индивидуально-организационно-общественного подхода А.А. Сбруева в качестве критериев эффективности результатов школьных реформ называет: 1) образовательные достижения учащихся (индивидуальный уровень определения результатов); 2) изменения на микро-, мезо- и макроуровнях образовательной системы как сложной открытой организации (организационный уровень); 3) экономическая эффективность реформ, обеспечение социальной справедливости и единства (общественный уровень) [311].

Свои критерии эффективности образовательных реформ на основе комплексного подхода выделила в докторской диссертации Н.А. Пашкус:

– способны ли проведённые изменения привести к повышению качества образовательного процесса в школе;

– являются ли они комплексными и глобальными;

– насколько мотивированы педагоги реформами и каковы их возможности повышения квалификации в рамках реформы;

– каков уровень сопротивляемости реформам и их помехоустойчивости;

– высока ли рентабельность школьных реформ;

– насколько качественно контролировался процесс реализации изменений;

– каковы системные эффекты реформирования;

– как высок уровень социальной направленности реформ [200].

По этим критериям Н.А. Пашкус был проведён анализ трёх инновационных проектов реформирования российской школы – нормативное финансирование, информатизация образования и ЕГЭ, – и, среди прочего, к примеру, установлено, что наибольшей эффективностью среди них обладала реформа финансирования школ, а наименьший эффект имел проект по введению ЕГЭ [200].

Нетрудно заметить, что все указанные авторы рассматривали критерии эффективности школьных реформ, а не реформирования. На основе анализа критериев оценки реформ, отражённых в научной литературе и в программной документации по проблеме, нами определены следующие **критерии успешности школьного реформирования**.

*Достижение общих целей реформирования* школьного образования, степень которого определяется степенью совпадения целей и результатов конкретных реформ, отражавших эти общие цели. Уровни и показатели: высокая эффективность – опережение преследовавшихся целей или полное совпадение, низкая эффективность – частичное достижение целей, неэффективность – несовпадение планировавшихся и полученных результатов реформирования.

*Решение совокупности задач*, направленных на достижение общих целей школьного реформирования, степень которого также опосредована степенью решения и суммой решённых задач, ставившихся перед конкретными школьными реформами. Уровни и показатели: высокая эффективность – полное решение ставившихся задач, низкая эффективность – частичное решение задач реформирования, неэффективность – нерешённость этих задач.

*Стабильность полученных результатов реформирования*: результаты должны быть закреплены в системе и иметь долговечный характер. Иначе говоря, мало выбрать оптимальное содержание преобразований, мало продумать реформы и просто осуществить замыслы. Надо осуществить их так, чтобы и по завершению изменений реформы приносили свои результаты и работали на школу. Скажем, введение образовательных стандартов ещё не обеспечивает повышения эффективности последней: улучшения от наличия стандартов будут только, когда учителя, действительно, опираются на них, причём, осмысленно и грамотно, а не формально. Уровни и показатели: высокая эффективность – высокая устойчивость результатов, низкая эффективность – устойчивость отдельных результатов, неэффективность – неустойчивость результатов.

*Рост качества общего образования* (качество педагогического процесса, образовательных достижений, условий образования, выравнивание образовательных возможностей для всех учащихся, показатели профессионализма педагогов и администраторов, изменения оплаты труда учителя, уровень технической оснащённости школ и использования современной техники в педагогическом процессе и т.д.). Уровни и показатели: высокая эффективность – значительные улучшения качества школьного образования, низкая эффективность – незначительный рост качества, неэффективность – отсутствие роста или падение качества общего образования.

*Наличие и характер непредвиденных последствий реформирования* (педагогических, экономических, социальных, культурных). Уровни и показатели: высокая эффективность – отсутствие непредвиденных последствий, положительное или несущественное влияние таковых на общеобразовательную, образовательную или социальную системы, низкая эффективность – обнаружение серьёзных непредвиденных последствий, затрудняющих функционирование одной или нескольких из систем, неэффективность – мощное отрицательное влияние непредвиденных последствий реформирования на школу и образование.

По определению, реформа не разрушает основ системы и не должна нести негативного воздействия на отдельные элементы системы. Порой благие намерения реформаторов и очевидная ценность содержания изменений в итоге

перечёркивались непредусмотренными последствиями реформ. Характерный пример – обострение проблемы поляризации в английском образовании вследствие перехода на рыночную модель организации школы в конце 80-х.

*Экономические выгоды* от проведённых реформ. Экономисты могут сопоставить затраты на реформы и доходы от их проведения: увеличение численности школьников, выпускников и абитуриентов, посещаемость занятий учащимися, количество отчисленных из школ учащихся, показатели вовлеченности общества в управление школами, количество учителей с высокими квалификационными категориями [120], соотношение педагогов и учащихся, улучшение образовательных достижений учащихся (по результатам национальных тестирований) и многие другие показатели. Уровни и показатели: высокая эффективность – высокая рентабельность изменений (соотношение экономической прибыли и относительно невысоких расходов на преобразования), низкая эффективность – низкая рентабельность, неэффективность – нерентабельность реформ.

Экономический взгляд на оценку реформирования предусматривает соотнесение экономического эффекта от преобразований с затратами на его достижение. Но даже при наличии соответствующей формулы подобные исчисления довольно проблематичны, поскольку сложно определиться уже с тем, что именно считать положительным результатом. Такой подход к оценке рассматривает только экономические выгоды и потери от школьных реформ, не учитывая их другие, более и менее значимые аспекты. К тому же, эффективность реформирования образования «не поддается прямой количественной оценке в связи с тем, что цели функционирования системы образования (как и приоритетные цели ее реформирования) не связаны исключительно с повышением прибыльности образовательного процесса, его экономическую эффективность невозможно оценивать простым сопоставлением затрат и доходов» [201. С. 67]. Сам по себе этот критерий не определяет успешности реформирования, а действует только в сочетании с остальными, поскольку и при некотором прогрессе цели реформирования могут остаться не достигнутыми, а последствия оказаться тяжёлыми.

*Принятие замысла и средств реализации школьных преобразований педагогами*. Уровни и показатели: высокая эффективность – высокая степень одобрения реформ и личной заинтересованности в их реализации, низкая эффективность – незначительная степень одобрения и слабая заинтересованность педагогов в реформировании или неприятие и активное сопротивление вводившимся изменениям. Выделение уровня полной неэффективности здесь также нецелесообразно.

В качестве примера приведём данные исследования, проведённого в 2011 г.

**Отношение педагогов к современным реформам в общем образовании**

(в % от числа опрошенных)[127]

Таблица 2

| **Реформы** | **Отношение** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Положительное | Скорее положительное | Скорее отрицательное | Отрицательное | Затруднились с ответом |
| Единый государственный экзамен | 6,9 | 32,2 | 26,9 | 26,4 | 7,6 |
| Новые образовательные стандарты в общеобразовательных школах | 2,3 | 21,1 | 29,9 | 25,4 | 21,3 |
| Нормативное финансирование образования | 1,5 | 14,2 | 32,2 | 30,5 | 21,6 |
| Новая система оплаты труда педагогов | 2 | 17,3 | 31,2 | 32 | 17,5 |
| Оптимизация сети образовательных учреждений | 2 | 13,7 | 35,3 | 37,8 | 11,2 |

В Вологодской области проводился опрос педагогов на предмет их отношения к проводившимся тогда реформам в образовании, в том числе школьным[125]. Общий объём выборки составил 394 учителей (с различным трудовым стажем из городских и сельских школ). По данным опроса, их отношение к реформам в образовании и школе в целом негативное.

Так, к введению и действию ЕГЭ более или менее положительно относятся 39,1%, а отрицательно – в общей сумме 53,3%; к стандартизации общего образования – 23,4% и 55,5% соответственно, к оптимизации сети общеобразовательных школ – 15,7% и 73,1%. Достаточно большая доля опрошенных и вовсе затруднялась определить своё отношение к направлениям

[127] Головчин, М.А., Соловьева, Т.С. Мониторинг как инструмент оценки результатов реформирования образования в регионе // Проблемы развития территории. – 2013. - №4 (66). – С. 58-65.

реформирования. Мы во многом объясняем этот факт слабой информированностью учителей о соответствующих изменениях. Если ЕГЭ как форму контроля в 2011 г. использовали уже все учителя 5-11 классов, то практический опыт её использования определил незначительное число неопределившихся в своём отношении учителей. Нормативное финансирование, напротив, не является направлением, прямую реализацию которого осуществляют педагоги, и о нём они информированы хуже, в результате чего с ответом затруднились более 21% опрошенных. Массовое негативное отношение учителей в результатам преобразований и, тем более, отсутствие у них ясного мнения на этот счёт красноречиво свидетельствует о просчётах реформаторов.

Наконец, в качестве критерия успешности школьного реформирования может рассматриваться *удовлетворённость изменениями со стороны родителей* как законных представителей учеников. Не имея реальных рычагов управления подготовкой школьных реформ (как было показано в параграфах 4.2. и 4.3.), родители всё же являются косвенными заказчиками этих изменений, поскольку представляют очень большую социальную группу интересов. Они оценивают изменения с позиций своих потребностей и интересов, обращая внимание на доступность, бесплатность образования, равенство образовательных возможностей, качество школьной подготовки и т.д. Степень их удовлетворения, хоть и не является решающим критерием, но даёт ценную информацию о результатах преобразований.

Каждый в отдельности эти критерии дают незначительное представление о ценности проведённого реформирования, но в своей совокупности они красноречиво свидетельствуют и о новом состоянии общеобразовательной системы, и о её потребностях в будущем, т.е. способствуют формированию дальнейшей образовательной политики.

Что касается их использования для оценки эффективности реформирования общего образования, то она определяется преобладанием показателей одного уровня. Скажем, реформирование школы в Финляндии 60-70-х гг. можно оценить следующим образом. Высокой эффективностью характеризовались: 1) достижение целей; 2) решение задач реформирования; 3) стабильность

полученных результатов; 4) рост качества образования; 5) экономические эффекты от реформирования; 6) непредвиденные последствия; 7) принятие реформ их педагогами и родителями, следовательно, преобладание показателя «высокая эффективность» подтверждает успешность реформирования финской школы, причины которого мы вскрыли в параграфе 3.3.

Для анализа и оценивания результатов могут использоваться различные **методы**, например: наблюдения; мониторинги; экспертизы; интервьюирование и анкетирование педагогов, администраторов, родителей, учащихся; совместное обсуждение реформ и др. Ценным методом является сравнение дореформенных показателей с аналогичными результатами в обновлённой школе (при допущении, что разница в результатах вызвана только действием реформирования). Ещё более репрезентативным методом анализа является метод сравнения аналогичных групп, одна из которых испытывает на себе влияние какого-то аспекта реформ, а в другой оно отсутствует или минимально (допустим, одна группа занимается по новым стандартам, а вторая по старым, т.к. какое-то время допускается выбор любого варианта самим образовательным учреждением). Разница полученных данных будет свидетельствовать о качестве и пользе реформирования, однако использование этого метода ограничено трудностью нахождения альтернативной группы.

Уже не первое десятилетие на Западе анализ и оценка результатов изменений в образовательной политике связывается с понятием *эвалюации*. В настоящее время оно постепенно входит также в научный оборот и практику российского образования, что объясняется отнюдь не модой на новые термины, а ценностью этого метода. Эвалюация является следствием контроля, инструментом оценивания, формой экспертизы. Она представляет собой процесс систематической оценки целей и результатов, регулирующих их процессов, ресурсов и затрат. Она не ограничивается вынесением качественного суждения (хорошо/плохо, много/мало, эффективно/неэффективно), а основана на обратной связи и необходима для совместного поиска решений по исправлению ситуации со стороны субъекта и объекта эвалюации. Именно эта ориентация на

практическое использование полученной информации в целях улучшения объекта отличает её от ряда близких методов оценки.

Именно итоговая эвалюация призвана определить, были ли достигнуты цели школьного реформирования, заявленные в программных документах. Её общепризнанными стандартами являются полезность, осуществимость и объективность исследований, корректность эвалюаторов и их работы [450].

Совокупностью адекватных методов на основе использования перечисленных и других допустимых критериев может быть установлен некий уровень успешности проведённого школьного реформирования. На наш взгляд, следует выделять высокий и низкий уровень успешности, а также уровень неэффективности, и не стоит говорить о неком среднем уровне, поскольку средней величиной в вопросах эффективности государственной политики и выступает низкий уровень как занимающий промежуточное положение между двумя другими.

Если была установлена низкая или нулевая эффективность, то в задачу реформаторов, правительства и общества входит определение причин неудач. Следует напомнить, что в параграфах 2.3. и 3.3. был определен и охарактеризован ряд основных причин неудач реформирования школы во второй половине XX в. Европу в этом смысле объединяло отсутствие политического консенсуса и слабое научно-методическое обеспечение. Для всего восточноевропейского региона был также типичен псевдодемократический характер обсуждения изменений, когда его результаты не учитываются реформаторами в дальнейшем (что объяснялось спецификой режима и правления). Подобное сходство причин для регионов с разной культурой и опытом реформирования указывает на их значимость при прогнозировании неудач в школьных реформах, и они будут включены в общий список. Другие выделенные ранее причины, характерные для провалов реформирования прошлого века в отдельных странах Европы, также будут отражены в списке при условии частотности.

**Причины неудач в школьном реформировании** мы делим на две группы – на ошибки, допущенные в ходе подготовки и непосредственной реализации реформ. Логика подобного изложения может вызвать вопрос о том, почему здесь

отсутствуют два других этапа реформационного процесса, а именно его инициирование и подведение итогов. Ответ для нас очевиден. Это начальный и финальный этапы, где реформационный процесс либо ещё только зарождается, либо уже завершён. В первом случае сложно выделять некие ошибки, поскольку на данном этапе реформирование ещё не является управляемым процессом, во втором случае нельзя говорить о причинах неудач, т.к. на этапе подведения итогов изучаются конкретные результаты реформ, т.е. все ошибки уже были совершены к его наступлению.

Итак, *типичными причинами неудач, относящимися к этапу подготовки реформировании общего образования*, мы считаем:

– нечёткость формулировки цели и задач преобразований, не позволяющая осознать их по-настоящему самим реформаторами;

– преобладание экономических интересов реформирования над социальными при определении его целей и задач;

– отсутствие в целях и задачах реформирования положений, предполагающих изменения культуры конкретных школ и общеобразовательной системы в целом;

– отсутствие взаимосвязи между целями реформирования и условиями его осуществления;

– невнимание к системному характеру общего образования, отсутствие учёта внутренних особенностей общеобразовательной системы и специфики её взаимодействия с обществом;

– планирование без учета стратегических социальных приоритетов, без опоры на стратегию развития государства;

– выбор ошибочной стратегии строительства новых институтов;

– неверный выбор последовательности реформ;

– отсутствие общественно-политического консенсуса в вопросах реформирования школы, недостаток учёта тенденций сопротивления изменениям;

– недемократический характер обсуждения изменений;

– сосредоточенность лишь на усовершенствовании структуры общего образования и пренебрежение вопросами дидактики;

– пренебрежение опытом и идеями других заинтересованных субъектов реформирования;

– ложная оценка кадрового ресурса;

– поспешность в подготовке реформ;

– отсутствие сильной политической воли;

– пренебрежение научно обоснованными знаниями по управлению реформационными процессами в образовании.

*К причинам неудачного реформирования школы, связанным с реализацией этого процесса,* относятся:

– непонимание и недопонимание целей реформ чиновниками, педагогами и обществом;

– недостаточная квалификация субъектов реализации преобразований;

– отсутствие у них заинтересованности в успехе преобразований;

– несвоевременность контроля;

– слабое развитие обратных связей;

– невнимание реформаторов к реакции общеобразовательной системы на изменения;

– дефицит политической поддержки реформ;

– дефицит ресурсов;

– отсутствие корректировки реформ;

– отсутствие концепций контроля результатов;

– непредусмотренность программными документами определённых индикаторов качества реформационного процесса при оценке его результатов;

– формальный подход к оценке изменений.

Причины вытекают из факторов. В итоге анализа несложно заметить, что все причины первой группы объясняются двумя факторами, а именно: недостаточной компетентностью реформаторов и неблагоприятными внешними условиями для проведения школьного реформирования.

Структурирование всех причин неудач, связанных с реализацией планов, также выявляет их обусловленность рядом факторов. К ним относятся: сложность управления социальными институтами, консерватизм школы как устоявшегося социального института, недостатки планирования (последний фактор является центральным связующим звеном между причинами неудач в ходе разработки и проведения реформ). В дальнейшем, при определении закономерностей реформирования общего образования, мы ещё вернёмся к этим значимым факторам.

Что касается **требований к оцениванию реформирования**, то, чтобы стать эффективным, оно должен отличаться: разносторонностью (изучение различных аспектов внедрённых реформ); системностью; оперативностью; объективностью; транспарентностью (общественные группы могут проводить контроль, как и органы власти, а его результаты должны быть известны обществу); функциональностью (данные о результатах проведённого реформирования должны использоваться при планировании образовательной политики и развития школы в будущем). Примечательно, что требования к подготовке, реализации и контролю реформирования общего образования несколько повторяются и перекликаются друг другом, что объясняется их взаимодействием, а также происхождением из философии и теорий менеджмента. Все три группы значимы для выделения базовых принципов всего процесса реформирования общего образования, которые будут представлены в следующем параграфе.

Итак, оценивание – это логичное завершение реформационного процесса в общем образовании. Его продуктом становятся правительственные документы, сообщения реформаторов и высших чиновников, определяющие эффективность проведённых изменений. Оценивание позволяет властям отчитаться перед обществом, дав некую характеристику результатам (её объективность и прозрачность обусловлены политически), но главное – получить реальную картину осуществлённых преобразований, необходимую для планирования образовательной и социальной политики. В идеале результаты преобразований

должны учитываться и в ходе следующего цикла реформирования школы, что можно пояснить представленной ниже схемой.

**Этап подведения итогов реформирования общего образования**

Схема 4

Наша концепция раскрывает поэтапность процесса школьного реформирования, выявляя и раскрывая многочисленные особенности каждого этапа. Можно было заметить, что её функции однако не сводятся лишь к описанию, объяснению и систематизации фактов, они гораздо шире. В соответствии с выбранной логикой изложения, их анализом, а фактически – представлением центральных компонентов концепции реформирования общего образования и определением её научного потенциала, будет завершена последняя глава настоящего исследования.

### 4.6. Концептуальное обоснование реформирования общего образования

Перейдём к представлению функций данной концепции, чтобы показать, какое значение она может иметь в организации реформирования и,

следовательно, в результатах усовершенствования школы. Мы намеренно начинаем заключительный параграф с функций, поскольку функции научной теории или концепции – это, по сути, вопрос об их назначении и возможностях, о будущем той или иной теории или концепции в науке и практике. Именно через функции мы планируем определить ценность концепции реформирования общего образования.

Как уже упоминалось в параграфе 4.1., теория школьного реформирования должна выполнять четыре основные функции: познавательную, методологическую, прогностическую и практическую. Эти же функции на основе сходства предмета обеих форм научного знания, мы усматриваем и в представляемой концепции.

**Познавательная функция** проявляется в описании, систематизации и объяснении фактов, явлений и процессов в сфере школьного реформирования. Она реализуется при изучении особенностей проводимых или завершившихся реформационных процессов, используя знания теории о специфике реформирования и реформ. Суть **прогностической функции** – в определении будущности реформирования школы в конкретных случаях. Опираясь на закономерности, принципы, условия успешности реформирования, она позволяет выходить на перспективные критерии и показатели эффективности данного процесса, а потому крайне важна на этапе планировании реформ. **Практическая функция** теории заключается в использовании полученных ею знаний в непосредственной деятельности реформаторов. Это наиболее важное предназначение нашей концепции, поэтому она стремится дать реформаторам некое руководство к действию, куда входят знания о законах и закономерностях, о принципах и условиях достижения успеха в деле реформирования общего образования, о видах реформ, специфика которых позволяет выбрать оптимальные виды реформ для конкретных ситуаций, о деятельности на различных этапах, предоставить практические рекомендации для различных субъектов данного процесса и т.д. Оперируя категорией эффективности, она также определяет конкретные действия и условия реформирования, обеспечивающие достижение поставленных целей. **Методологическая функция**

состоит в разработке инструментария познания реформирования общего образования и отвечает за выявление законов, закономерностей, принципов реформирования и других значимых компонентов теории.

Даже при беглом взгляде на содержание данных функций нельзя не заметить, что все они так или иначе реализуются через такие компоненты, как закономерности, законы и принципы. Это объясняется ключевым значением указанных компонентов в любой теории или концепции, поэтому раскрыть смысл и предназначение концепции реформирования общего образования можно через выявление этих и ряда других значимых компонентов. Начнём с условий достижения эффективности усовершенствования школы.

Экспертами признаётся, что, несмотря на все потраченные усилия и ресурсы, практически повсеместно реформирование школы обычно не приводит к искомому результату. Оно останавливается или тормозится, его цели и замысел искажаются, реализуются не в полной мере или не достигаются вовсе. Пессимистичный взгляд на эту проблему неоднократно даже приводил исследователей к заключению о принципиальной нереформируемости школ и, следовательно, о бесполезности проведения реформ [388]. Бесполезны в этом контексте и рассуждения об изменениях, поскольку это занятие равносильно попытке «вычерпать воду из лодки с большой дырой на дне… реформаторы не только не могут починить лодку, они даже не в курсе, где эта дыра» [388. С. 208].

Отсюда возникает вопрос: так можно ли добиться успеха в реформировании общего образования? Для нас ответ однозначен: да, можно. Об этом свидетельствует и отдельный удачный опыт реформирования. Очевидно, что ключевое значение для понимания этого процесса и управления им имеют условия эффективного реформирования школы.

Выделить условия можно, в частности, через факторы, вызывающие неудачи в реформировании, поскольку факторы являются составными компонентами условий. Точнее говоря, соотношение между ними таково: совокупность условий реформирования – это конкретное состояние среды данного процесса, необходимое для его эффективности, а факторы как движущие силы выступают причиной такого состояния. Перевёрнутые факторы неудач – это

факторы успеха в реформировании общего образования, которые вместе и определяют условия эффективности. Заметим, что мы говорим не о причинах успеха, поскольку причины относятся к конкретному уже состоявшемуся процессу, а здесь речь пойдёт о любых ещё несуществующих или реальных реформационных процессах в школе. Именно условия, а не причины позволяют прогнозировать, планировать изменения, анализировать и оценивать их.

Определять условия успешности реформирования в образовательной сфере пытались различные учёные. Например, интерес для нас представляли условия, выделенные Н. Пашкус [200. С. 115-116], П. Салбергом [433], экспертами ОЭСР [217] и др. авторами. Что касается условий, относящихся именно к школьным реформам, то нам близка позиция Э.Д. Днепрова. Выдвинутые им 7 условий не являются культурными феноменами, носят универсальный, космополитический характер, а потому их использование приемлемо для исследования развития школы любой страны. К условиям эффективности школьных реформ он относит: 1) государственное понимание их значимости, всесторонняя поддержка и заинтересованность различных слоёв общества в их проведении и успехе; 2) охват целостного комплекса проблем; 3) направленность на опережение; 4) способность реформ к развитию и саморегулированию; 5) их ориентация на инновационный тип развития; 6) обоснованность объективными потребностями; 7) поэтапность реформирования [100. С. 53-54].

Принимая их во внимания, мы определяли **условия успешности реформирования в общем образовании**, исходя из соответствующих факторов и причин неудач. В результате был получен следующий перечень.

1) *Своевременность реформирования*. Она заключается в готовности страны, в социальном заказе, в непротиворечивости перемен текущему состоянию развития общества и государства. Так, перегруженность государства реформами часто делает школьные реформы несвоевременными.

2) *Реальная заинтересованность и поддержка верховных властей*. Залогом успеха в реализации перемен является сильная политическая воля, т.е. способность властей проявить настойчивость в достижении заявленных целей реформирования школы. Именно государство в лице его руководства отвечает за

проведение реформ, поэтому оно создаёт и ряд условий для их осуществления. Важно помнить, что воля ослабляется сопротивлением, поэтому отсутствие социально-политического консенсуса по вопросам школьных реформ создаёт дополнительные трудности для реформаторов.

3) *Тщательный подбор команды реформаторов*, чья квалификация во многом определяет процесс и исход изменений.

4) *Основательность планирования изменений*. Поспешность, пренебрежение сбором и детальным анализом данных или прогнозированием поведения школы и общества в конкретных условиях, игнорирование резонного мнения внешних специалистов и мнения общества, ошибочность расчетов затрат, выбор ложных стратегий реформирования, последовательности и темпа реформ, пренебрежение научными знаниями о реформировании и многие другие ошибки негативно скажутся на качестве планов и деятельности по их исполнению.

5) *Сбалансированность целей реформирования*. Поскольку школа является социальным институтом, то оно должно преследовать социальные цели. Политические и экономические интересы реформаторов должны быть увязаны с интересами общества так, чтобы вызывать развитие образования и общества. Цели должны быть взаимосвязаны между собой и сбалансированы со стратегией развития государства.

6) *Реальное взаимодействие государства и общества* при планировании и проведении реформ, куда входят свободная проверка предложений внешними специалистами, возможность для широкой общественности ознакомиться с планами и оценить их, подготовка педагогов к проведению реформ, создание психологического настроя в обществе на перемены. Принципиальное значение имеют внимание и заинтересованность реформаторов в открытом продуктивном обсуждении, принятие решений о реформах с учётом его результатов и т.д. Необходимо открытое и прозрачное участие общества в управлении реформами. Его формами могут служить неправительственный мониторинг, участие представителей граждан в совещательных, консультативных, общественных советах, экспертной работе над документацией и др. Такое взаимодействие призвано обеспечить социально-политический консенсус.

7) *Социокультурное соответствие реформирования:* данный процесс связан с культурой общества (национальной, профессиональной, институтов, затрагиваемых реформированием, и т.д.).

8) *Регулируемость реформ* предполагают своевременную корректировку планов на основе регулярного отслеживания протекания изменений и их результатов. Полное прогнозирование и полное преодоление неопределенности невозможны из-за влияния слишком большого количества случайных внешних и внутренних факторов, поэтому необходимо постоянно оценивать соответствие реформ планам и менять либо последние, либо систему.

В дальнейшем мы ещё вернёмся к вопросу условий успешности школьного реформирования. Сейчас же перейдём к изучению законов и закономерностей реформирования школы.

Эта задача усложняется различными факторами, например, сложностью самого реформационного процесса и образовательной системы, влиянием субъективного фактора, индивидуальностью каждого реформационного процесса. Большую трудность в их формулировании представляет и отсутствие общепризнанного понимания отличия законов и закономерностей, отсутствие соответствующих критериев, поэтому, прежде всего, следует определиться с соотношением двух категорий. Несмотря на их широкое применение, вопрос соотношения является дискуссионным. Высказываются мнения: 1) об их тождественности; 2) о первичности закономерностей; 3) о первичности законов. Первую позицию мы отвергаем, поскольку сторонниками второй и третьей найдены отличия двух категорий. Вторая позиция основана на понимании закона всего лишь как результата теоретического познания, заключавшегося в фиксации объективно существующих закономерностей, между тем, известно, что закон действует вне зависимости от того, познан он или нет. Поэтому мы разделяем трактовку закономерности как формы проявления одного или нескольких законов (в этом смысле она является более широким понятием, а закон – более общим).

Закон – это «не зависящая ни от чьей воли, объективно наличествующая непреложность, заданность, сложившаяся в процессе существования явления, его связей и отношений с окружающим миром» (например, законы природы, законы

общественного развития) [190. С. 207]. В отличие от закономерностей, законы выражают объективную данность, наиболее устойчивые связи. Строгими, категоричными, безапелляционными в законах являются не только смысл, но и форма; они звучат более категорично, чем закономерности. Законы всеобщи, и это ещё одно отличие между двумя категориями: закономерности существуют в виде возможностей, поскольку в одних условиях отчётливо наблюдаются одни, в других – другие закономерности. Если охват пространства и времени закономерностью становится шире, то она перерастает в закон, а возможность сменяется обязательностью [55]. Иначе говоря, закон – это закономерность наивысшей степени определенности и истинности. Таковы основные отличия данных категорий.

Законы объективны по своей природе. Отсюда вытекает смысл их назначения для реформаторов: принимая во внимание законы реформирования в образовательной сфере (объективные и не зависящие от человека), человек может предпринимать шаги по гарантированию эффективности данного процесса в школе. Любой закон выполняет функции объяснения и прогнозирования, поэтому, чем полнее законы реформирования общего образования учитываются при разработке и реализации реформ, тем грамотнее можно предсказать их проведение и результаты, выбрать задачи, ресурсы, инструменты, и тем эффективнее будет осуществляться управление процессом в целом.

Повторимся, что законы существуют вне зависимости от степени своей изученности: даже если закон не сформулирован, это не значит, что он не действует, и это действие доказывается практикой [208]. При планировании работы над изучением проблемы теоретических основ школьного реформирования мы ставили перед собой вопрос о самой возможности формулирования соответствующих законов, учитывая, что степень их всеобщности гораздо выше, чем в закономерностях, что сама теория реформирования общего образования находится только на стадии своего становления и что тема законов в общественных науках остаётся дискуссионной.

В науках о природе и технике точность прогнозирования на основе знания соответствующих закономерностей и законов очень высока, а их истинность

неоспорима. В социальных науках законы не имеют той же высокой степени строгости, поскольку центральными категориями здесь выступают субъекты (люди) и их взаимоотношения, т.е. деятельность и поведение индивидуальные, уникальные, неповторимые, порой – непредсказуемые и необъяснимые. Это обстоятельство даже определяет позицию ряда учёных о невозможности формулирования научных закономерностей в общественных науках.

**Критерии законов реформирования общего образования** мы определяем в соответствии с признаками научных законов (объективность, всеобщность, повторяемость, устойчивость, бесконечность, инвариантность). В качестве таких критериев могут выступать пространственный, временной и структурный. Первый заключается в том, что законы школьного реформирования должны действовать в любых регионах, а не только в России или отдельных европейских странах. Критерий времени устанавливает, что их действие должно проявляться не только на текущем этапе реформирования, но и в истории школьного развития: этот критерий обеспечивает прогностические возможности закономерности, позволяя утверждать, что она будет проявляться и в будущем. Наконец, структурный критерий требует, чтобы закон распространялся на всех участников реформационного процесса, на их связи и на различные области человеческой деятельности, имеющие отношение к реформированию школы (политика, идеология, экономика, менеджмент, социальная сфера и т.д.).

В результате использования этих критериев можно утверждать, что **реформирование общего образования подвержено влиянию следующих законов.**

*Закон политической обусловленности*. Он отражает решающее влияние политических субъектов и их взаимоотношений, государственного строя, политического заказа на процессы запуска и подготовки реформирования. Согласно данному закону, цели, задачи и содержание школьного реформирования обусловлены политически. Сам реформатор является политиком или чиновников высшего уровня, обладая властными полномочиями, решения о реформировании связаны с политическими процессами и отношениями, управляется оно государством и невозможно без политической воли как

сконцентрированных внутренних усилий политиков на достижении цели преобразований. Этот закон утверждает, что реформирование системы общего образования невозможно без деятельностного включения в этот процесс различных элементов политической системы.

*Закон совокупного влияния*. Он подтверждает единство одновременного влияния на реформационные процессы в школе не только политики, но самых разнообразных факторов общественного развития (экономических, социокультурных, исторических, социологических и пр.).

*Закон специфики реформ*. Это закон обусловленности процесса и результатов реформирования характером школьных реформ как ключевого метода реформирования. Здесь следует вспомнить классификацию школьных реформ, их многообразие и принципиальное отличие: все типы реформ уже изначально предполагают большую или меньшую сложность, успешность и долгосрочность преобразований.

*Закон неизбежности*. Любое общество периодически вынуждено реформировать свою школу. С тех пор, как государство приняло на себя право и обязанность по централизованному и целенаправленному усовершенствованию школы (в России, к примеру, с XVIII в.), время от времени, чаще или реже, оно встаёт перед необходимостью проведения очередной реформы. Реформирование как процесс развития системы можно отсрочить, но его нельзя отвратить, поскольку неизбежно само развитие – государства, общества, школы. Запуск реформирования общего образования зависит от политических, экономических и социальных процессов. Ценность закона в его указании на эту неотвратимость, с одной стороны, и на необходимость точного определения исторического момента для запуска преобразований.

*Закон неповторимости*. Поскольку регионы, времена, люди, проблемы, потребности, ресурсы и прочие аспекты весьма многообразны, проведение одного реформационного процесса, идентичного другому категорически невозможно. Не может быть и двух идентичных школьных реформ, в каких бы схожих условиях они ни проводились. Все реформы являются уникальными, даже если они выстраиваются по уже имевшим место моделям, планам и

программам. Закон неповторимости раскрывает зависимость реформ от социокультурных условий и, прежде всего, предостерегает реформаторов от увлечения зарубежными заимствованиями, напоминая, что добиться аналогичных желаемых эффектов будет невозможно, игнорируя отечественные социокультурные особенности школы, общества, государства.

*Закон сопротивления*. Школа консервативна по своей природе, поэтому крупные целенаправленные изменения, осуществляемые властями в этой системе, всегда вызывают внутреннее противодействие. Сопротивление для школы естественно как условие её самосохранения, а потому оно нейтрально по своей сути (сопротивление не может рассматриваться в оценках «хорошо» - «плохо»). И противодеятельность, и всего лишь недовольство изменениями являются выражением сопротивления, причём первое происходит из второго, а само недовольство, несогласие – естественная характеристика личности, поэтому несогласие – распространённая возможная реакция школы на планы реформаторов. Закон неизбежности сопротивления указывает на необходимость управления сопротивлением, т.е. ведения работы, призванной предотвратить и снизить его влияние на процесс реформирования.

*Закон субъективного влияния*. Каждый субъект, участвующий в разработке и реализации реформирования, отличается индивидуальностью, обладая собственными взглядами, ценностями, идеями, желаниями, опасениями, знаниями и прочими характеристиками, многообразие которых влияет на их деятельность и на весь процесс школьного реформирования.

И, наконец, *закон компетентностной зависимости*. Он носит обобщающий характер, касаясь всех остальных законов, поскольку устанавливает зависимость успешности реформирования от понимания разнообразных влияний на этот процесс, от умений управлять этими влияниями, основанных на научном знании. Реформирование общего образования, как и другой сферы, должно вестись на научной основе, с привлечением данных всех смежных отраслей. Решить эту задачу призвана специальная теория школьного реформирования, способная действовать на стыке педагогики, менеджмента и политологии. Закон утверждает, что реформирование школы не может быть успешным без опоры

реформаторов на знания данных и других научных отраслей, и подчёркивает, что успех зависит от соответствующей компетентности реформаторов.

Другой ключевой компонент нашей концепции – это закономерности. Мы понимаем их как общие и значимые объективные связи между процессами и явлениями, их причинами и следствиями.

Отметим, что в литературе по вопросам образовательных реформ чётко выделенных законов или закономерностей данного процесса нами не обнаружено, что, впрочем, не означает полного отсутствия подобных работ. К примеру, на одну зависимость указывает в своей статье П. Салберг: в странах, переживающих политические и экономические преобразования, изменения в образовании остаются политическим следствием этих трансформаций, а не самостоятельным двигателем социальных реформ [433]. Закономерность социально-политической заостренности крупных российских образовательных реформ подчёркивает Э.Д. Днепров [97].

Проведённый анализ практики реформирования общего образования в различных европейских странах на протяжении последних 70 лет и теоретических аспектов данного процесса позволяет увидеть в нем некоторые закономерные связи. При их формулировании своеобразным руководством к действию мы избрали технологию В.И. Андреева, согласно которой нам требовалось: вскрыть существенные, объективные, устойчивые, повторяющиеся взаимосвязи между компонентами системы; установить условия, при которых эти взаимосвязи проявляются, и определить границы распространения закономерности; выразить закономерность в словесной или аналитической форме [6. С. 308-309].

Мы использовали два важных **критерия выделения научной закономерности**: объективность, а также истинность только при определённых условиях. Второй критерий означает, что она касается не всех, а определённых случаев, и распространяется лишь на указанные в ней условия развития явлений (всеобщи только законы).

Важнейшим методом выявления научных закономерностей и законов является диалектика [229 и др.]. Исторический и сравнительно-педагогический

анализ в нашем исследовании (гл. 2 и 3) был необходим для диалектического анализа, лежавшего в основе данного выявления. Определение научных закономерностей осуществляется методами эксперимента, измерения, наблюдения и сравнения. Тематика изучаемого здесь вопроса не позволяет проведение экспериментов по усовершенствованию школы, специальные измерения здесь также трудно осуществимы, и доступными методами остаются наблюдения и сравнения. В социальных науках закономерности не нужно, а порой невозможно, подтвердить или опровергнуть экспериментально, но их можно принять или отвергнуть в зависимости оттого, насколько хорошо они отражают значимые объективные связи между процессами действительности. Следовательно, допустимо получать их аналитическим путём на основе изучения многочисленных фактов о поведении объекта. Закономерности формулируются как результат обобщения таких фактов.

Руководствуясь данным пониманием сущности закономерностей, можно выделить следующие **закономерности реформирования в общем образовании.**

1. Чем выше уровень общественно-политического консенсуса в стране в вопросах образовательной политики, тем легче протекают процессы планирования и реализации школьных реформ, если эти реформы проводятся в стране с действующей демократией (в авторитарных, тоталитарных режимах процесс принятия решений централизован и согласие общества не требуется).

2. Быстро подготавливаются и запускаются школьные реформы, не испытывающие открытого несогласия и протеста, что возможно только в условиях авторитарного государства. В демократических обществах эта схема рушится, поскольку там принципиально невозможно отсутствие несогласия с намерениями реформаторов.

3. Главным субъектом школьных реформ является государство (в лице верховных властей, команды реформаторов, чиновников на местах, если эти реформы проводятся на национальном и региональном уровнях). От верховных властей зависит ход и результаты изменений. Если речь идёт о внутренних школьных реформах, то таким субъектом становится сам школьный коллектив,

поэтому внутреннее усовершенствование школы реформированием в традиционном смысле не является.

4. Характерный признак реформирования общего образования при демократии – конфликтность процесса. Реформирование в общем образовании – это область столкновения и примирения государственных, общественных и личных интересов различных затрагиваемых им групп по вопросам развития школы. Оно порождает конфликт разных групп интересов и протекает в условиях большего или меньшего, активного или пассивного сопротивления. На государства с недемократическими режимами правления закономерность не распространяется.

5. Чем острее в государстве социально-политические проблемы, которые способна решать школа, тем вероятностнее запуск реформирования общего образования. Уровень вероятности определяется благоприятностью ситуации и степенью политической заинтересованности в решении данных проблем.

6. Чем более компетентна команда реформаторов в вопросах педагогики, управления социальными системами, политической структуры, культурологии, социологии, чем более она способна опираться на достижения науки в решении задач реформирования общего образования, тем шире его возможности и вероятностнее успех.

7. В периоды значимых политических трансформаций реформирование общего образования запускается только как инструмент данных трансформаций, а во время экономических кризисов – как инструмент борьбы с кризисом.

8. Повторить школьные реформы, ставшие успешными в другом регионе или в другое время, с тем же эффектом невозможно, если только не созданы идентичные условия их проведения. Если условия прежней реформы будут созданы, то закономерность неверна, однако их многообразие и сложное сочетание делают такое восстановление невозможным в принципе, следовательно, и буквальное воссоздание чужого опыта в школьном реформировании исключено.

9. Возможность участия таких заинтересованных групп, как педагоги, родители, представители науки, в подготовке реформ обусловлена политически.

Чем выше уровень развития демократии и гражданского общества в стране, тем большую помощь в подготовке школьных реформ они способны оказать при условии соответствующей заинтересованности реформаторов.

10. Вовлечение педагогов в подготовку реформ усложняет данный процесс, но повышает его качество, при условии заинтересованности реформаторов в диалоге (формальное привлечение к обсуждению и разработке эффективности реформирования не способствует).

11. Школа стремится сохранить своё состояние без изменения, она инертна. Если на неё оказывается воздействие, эта инертность проявляется в постепенном и медленном приятии реформ, причём, его скорость зависит от политической воли реформаторов и соответствия содержания изменений интересам и традициям общеобразовательной системы.

12. Чем теснее связь образовательной системы (в том числе и общеобразовательной) с культурными традициями и социальной структурой, тем больший конфликт в условиях демократии провоцирую любые попытки изменить эту систему. Задача образовательной политики – управлять этим конфликтом так, чтобы минимизировать его непредвиденные последствия и добиться запланированных результатов.

13. При отсутствии системного управления реализацией реформирования, чем больше недовольство педагогов изменениями, тем меньше запланированный эффект реформ. Если же управление включает изучение недовольства, действенные меры по профилактике и преодолению сопротивления, то даже высокий уровень недовольства учителей на местах не может быть значимым фактором, влияющим на эффективность преобразований.

Определение закономерностей реформирования, помимо прочего, усложняется тем, что реформирование в образовании – это процесс политический и социальный, поэтому его закономерности включают в себя политические, социологические, психологические, философские и культурологические аспекты. Но при обилии последних очевидно, что все закономерности так или иначе относятся к общеобразовательной сфере.

Учитывая его системный и многообразный характер, можно ***классифицировать закономерности школьного реформирования*** как внешние и внутренние. Поскольку закономерность отражает взаимосвязи и зависимости явлений, то в качестве критерия при этом выступает базовая сфера влияния, которая определяет отношения в реформировании: внешняя по отношению к объекту этого процесса (внешний мир) и внутренняя (сама школа). Группа *внешних закономерностей* отражает зависимость реформирования как целенаправленных изменений в общеобразовательной системе от внешних условий: политических и экономических процессов, от специфики национальной культуры и менталитета, от особенностей общества и его объективного заказа на развитие образования и т.д. Сюда относятся закономерности 1-9. *Внутренние закономерности* – это устойчивые зависимости от специфики самой общеобразовательной системы и её элементов (10-13). В нашем списке их количество, безусловно, мало, однако это не значит, что оно конечно: другая методология исследования позволит в будущем выделить новые внутренние закономерности.

Поскольку мы понимаем закономерность как форму проявления одного или нескольких законов, то считаем, что она отражает законы. В частности, закон политической обусловленности отражают закономерности 1-5, 7 и 9, закон совокупного влияния – 1-2, 4-8, закон неизбежности – 5 и 7, закон неповторимости – 8, закон влияния специфики реформ – 2, 12. В законе сопротивления проявляются закономерности 1, 2, 4, 11-13, в законе субъективного влияния – 4, 6, 11-13, в законе о компетентностной зависимости – 6, 10, 13. Наглядно показать эту связь поможет следующая таблица.

**Взаимосвязь законов и закономерностей реформирования школьного образования**

Таблица 3

| **Закономерности** | **Законы** |
|---|---|
| 1. Уровень общественно-политического консенсуса связан с качеством протекания школьных реформ | закон политической обусловленности<br>закон совокупного влияния<br>закон сопротивления |
| 2. Скорость подготовки и запуска школьных реформ определяется степенью сопротивления им | закон политической обусловленности<br>закон совокупного влияния |

| | |
|---|---|
| | закон влияния специфики реформ<br>закон сопротивления |
| 3. Главным субъектом школьных реформ является государство | закон политической обусловленности |
| 4. Для демократических обществ неизбежна конфликтность при реформировании школы | закон политической обусловленности<br>закон совокупного влияния<br>закон сопротивления<br>закон субъективного влияния |
| 5. Вероятность запуска школьного реформирования определяется степенью сложности социально-политических проблем в государстве | закон политической обусловленности<br>закон совокупного влияния<br>закон неизбежности |
| 6. Компетентность реформаторов во многом обуславливает успех всего процесса школьного реформирования. | закон совокупного влияния<br>закон субъективного влияния<br>закон о компетентностной зависимости |
| 7. Цели и задачи реформирования общего образования определяются политическими и экономическими интересами государства. | закон политической обусловленности<br>закон совокупного влияния<br>закон неизбежности |
| 8. Повторить успешные школьные реформы без воссоздания условий того успеха невозможно. | закон совокупного влияния<br>закон неповторимости |
| 9. Уровень развития демократии и гражданского общества в стране определяет уровень участия различных заинтересованных групп в подготовке школьных реформ. | закон политической обусловленности |
| 10. Вовлечение педагогов в подготовку реформ невозможно без истинной заинтересованности реформаторов в диалоге. | закон совокупного влияния<br>закон субъективного влияния<br>закон о компетентностной зависимости |
| 11. Скорость принятия реформ школой зависит от политической воли реформаторов и соответствия изменений интересам и традициям общеобразовательной системы. | закон сопротивления<br>закон субъективного влияния |
| 12. Чем теснее связь школы с культурными традициями и социальной структурой, тем больший конфликт вызывают противоречащие им школьные реформы. | закон влияния специфики реформ<br>закон сопротивления<br>закон субъективного влияния |
| 13. При отсутствии системного управления реализацией реформирования, чем больше недовольство педагогов изменениями, тем меньше запланированный эффект реформ. | закон сопротивления<br>закон субъективного влияния<br>закон о компетентностной зависимости |

Поскольку в основе исследования лежит философия диалектического материализма, логично, что ряд закономерностей раскрывает законы диалектики. Закон перехода количественных изменений в качественные проявляется, к примеру, в закономерностях, обозначенных номерами 1, 2, 9, а закон единства и борьбы противоположностей – в 4 и 12.

Мы признаём, что вопрос закономерностей реформирования образования (в том числе, школьного) остается открытым в силу его крайне слабой

разработанности в науке. Сформулированные нами закономерности также могут восприниматься в дискуссионном ключе не только из-за разницы взглядов, но во многом благодаря сложности поиска закономерности в социальных науках, где зависимости не столь строги, как в науках о природе или технике. Из-за человеческого фактора выявить повторяемость явлений и процессов в общественной сфере крайне сложно, поэтому закономерностям здесь допустимо обладать некой степенью относительности и иметь более потенциальный характер. Это позволяет рассматривать закономерности общественных отношений как тенденции, действие которых возможно в конкретных условиях.

Знание закономерностей реформирования школы, определённых путём анализа теории и практики этого процесса необходимо при планировании, реализации и оценке реформационных процессов в общем образовании. Научный подход к управлению реформированием образования должен основываться на понимании и учете требований данных закономерностей.

Другой важный элемент организации реформирования – его принципы. Они логически следуют из законов и закономерностей и, в отличие от закономерностей, являются высказываниями не объектного языка науки, а ее метаязыка, утверждающего нечто о требованиях к элементам самих теорий (и концепций) [162]. Принципы не существуют объективно, а формулируются в соответствии с представлениями о предмете (на основе нескольких закономерностей).

Принципы реформирования общего образования – это общие требования, в соответствии с которыми должен быть организован данный процесс для достижения его эффективности, поэтому они выступают связующим звеном между теорией и практикой этого процесса. Это требования к планированию и реализации реформационных преобразований. Рассматривать их в виде требований позволяют общеизвестные в методологии критерии их отбора: принцип вытекает из законов и закономерностей, он отражает сущность изучаемого процесса, несоблюдение одного принципа ведёт к нарушению другого (других) принципов, поскольку они действуют в совокупности.

Принципы отвечают на вопрос, каким должно быть школьное реформирование, чтобы его ход и результаты были успешными. Именно в этом ключе изучения аспект содержания преобразований вторичен: более важно, не что менять в школе, а как это сделать, чтобы результаты изменений удовлетворяли государственный запрос. О том, что государственные, а не социальные интересы являются приоритетными при запуске и проведении реформ, свидетельствует ряд закономерностей. Государство должно вести образовательную политику так, чтобы отражать потребности различных социальных групп, однако, как было показано в параграфах об инициировании и подготовке реформирования, решения об усовершенствовании школы принимаются властями с учётом политической и экономической конъюнктуры, и эти решения не могут соответствовать потребностям всех групп.

Доказательством постулата о доминировании в реформировании общего образования процессуального аспекта над содержательным служит исторический опыт реформ, содержательное наполнение которых приводило школу к регрессу, что однако не мешало реформаторам в успешной реализации их замыслов. Показательный пример реформирования подобного рода – изменения в общем образовании Германии, начавшиеся с приходом к власти национал-социалистов. Большинство их направлений обновления школы (кроме централизации управления) сегодня будут охарактеризованы однозначно негативными (идеологизация, излишняя милитаризация, политизация, расовая и национальная дискриминация и т.д.). При этом реформаторам удалось примерно за десять лет добиться впечатляющих результатов: содержание всех направлений было успешно внедрено и действовало в школьной практике. Разумеется, во многом они объясняются спецификой политического режима, но факт остаётся: несмотря на регрессивный характер реформ в фашистской Германии (отбросивший немецкую школу на столетия назад), она не просто приняла изменения (относительно быстро), но и успешно выполняла государственный заказ по формированию молодёжи в духе национал-социализма, т.е. цели реформирования были достигнуты, причём, в сжатые сроки.

Такой подход к значению содержания изменений позволяет сосредоточиться

на организации реформационного процесса, чьим составным элементом и является определение содержания реформ. Что касается последних, то вопрос самой возможности выделения принципов отбора содержания реформ мы обсудим несколько ниже, а сейчас перейдём к принципам реформирования общего образования как системе требований к его организации. Определяются принципы в соответствии с закономерностями данного процесса. В педагогике принято считать, что на разработку принципов влияют также социальные, философские, логические, психологические и иные закономерности, цели процесса, условия среды, уровень развития науки и, конечно, накопленный опыт [202. С. 195].

Попытки определения в научной литературе принципов реформирования именно общего образования нам не известны, однако принципы образовательных, социальных и институциональных реформ уже являлись объектом внимания исследователей.

К примеру, в своей диссертации доктор экономических наук Н.А. Пашкус выделила 8 принципов осуществления образовательных реформ, а именно: целенаправленность; эффективность реформ; оптимальный выбор вариантов реформирования; системность; непрерывность; регулируемость и гибкость; социальная защищённость людей от последствий проведения реформ; необходимость сопровождения реформ [200. С. 111-112].

Г.Е. Егоров в диссертации по философии предлагает список требований к социальным реформам: целенаправленность; комплексность; вариативность; осуществление людьми с реформаторским мышлением, обладающими острым умом, твёрдой волей, незаурядными организаторскими способностями, высокой степенью ответственности, креативностью [104].

Свой взгляд на требования к социальным реформам предлагает известный отечественный культуролог, социолог, философ А.С. Ахиезер. Он выдвигает 10 базовых требований, которые в сжатом виде можно сформулировать так: необходимость предотвращения конфликта ценностей; направленность на преодоление особого социокультурного противоречия между содержанием массового сознания и необходимостью постоянного укрепления государства;

разработка реформы с учётом характера общественного развития; её соответствие логике мировой истории и направленность на развитие этой логики; скорость реформы должна устанавливаться постоянно на основе анализа каждого предшествующего шага; рефлективный характер реформирования; опора на опережающее развитие культуры; понимание реформаторами структуры реформационного процесса; учёт исторического опыта страны; пересмотр методологии и организационных форм принятия решений [8. С. 18-25].

Некоторые перечисленные здесь принципы подходят и для организации школьного реформирования, поскольку вытекают из его закономерностей, например, целенаправленность (Н.А. Пашкус, Г.Е. Егоров), комплексность (Г.Е. Егоров), учёт социокультурных особенностей страны (А.С. Ахиезер). Однако они отражают лишь небольшую часть интересующих нас принципов.

**Принципы реформирования школы** определяются на основе законов, закономерностей и целей данного процесса, а также общих философских, логических и других закономерностей. Полезным при их определении было и выделение требований к подготовке, реализации и оцениванию реформирования школы, названных выше и, по сути, также представляющих собой принципы, однако более низкого порядка. В результате мы можем говорить о необходимости учёта в школьном реформировании следующих принципов.

Важную роль играет соблюдение *принципа целенаправленности*. Он указывает на зависимость всего реформирования от его целей, в соответствии с которыми и будут разрабатываться и проводиться реформы, подбираться содержание, инструменты, ресурсы и т.д. Реформирования не бывает без целей, и речь идёт не о наличии таковых, а о качестве их постановки и распространения. Цели и задачи должны формулироваться чётко и конкретно, поскольку их должны знать и понимать все основные субъекты. Соблюдение данного принципа задаёт смысл и направлений всей деятельности в рамках реформирования общего образования.

*Принцип актуальности*. Любое реформирование, в том числе и школьное, должно быть, действительно актуальным, т.е. должна существовать объективная потребность в совершенствовании общего образования. Данный принцип имеет

двойственную природу, поскольку выражает актуальность изменений как на национальном (региональном), так и на личностном уровне. Потребность в реформах должна быть реальной не только для государства и общества, чьи интересы представляют цели реформирования, но и для отдельных субъектов (актуальность для субъектов вторична по отношению к государственной). Текущая значимость конкретных изменений для субъектов, их заинтересованность в результате создают благоприятные условия для проведения реформ. Данный принцип вытекает из закона о неотвратимом характере реформирования и закономерностей запуска данного процесса.

*Принцип консенсуса*. Это поддержка решения не только властными структурами, но и социальными группами, чьи интересы напрямую затрагиваются реформами, но, прежде всего большинством специалистов, квалифицированных в вопросах образования и управления.

*Принцип приоритета государства*. Согласно этому принципу, государство выступает гарантом усовершенствования общего образования, оно в лице команды реформаторов и высокопоставленных чиновников, в чьей компетенции находятся планирование, проведение и управление реформационным процессом, несёт ответственность за результаты изменений перед обществом. При запуске и планировании реформ государство руководствуется собственными политическими, социальными и экономическими интересами.

*Принцип благоприятности момента*. Он требует поиска правильного, наиболее удачного момента для запуска реформирования и наличия различных факторов, способствующих успешности преобразований.

*Принцип компетентности*. На всех уровнях управления реформирование должно осуществляться людьми, знающими, что, как и зачем им делать. Эффективное реформирование общего образования невозможно, если педагоги не понимают смысла данной преобразовательной деятельности или не умеют применять изменения на практике. Одновременно требуется, чтобы реформы управлялись командой специалистов своего дела, людьми ответственными, обладающими реформаторским мышлением, проницательностью, волей,

незаурядными организаторскими способностями и специальными знаниями о специфики реформирования школы.

*Принцип социальной поддержки*. Достижению успеха содействует, когда замыслы и действия реформаторов принципиально поддерживаются затрагиваемыми реформой группами. Каждая из них имеет свои интересы и потребности, и поддержку обеспечивает отражение данных потребностей с содержанием реформ. С другой стороны, они могут не совпадать с интересами государства, и значение реформ для общества (некой его части) носит негативный характер, в таком случае государство должно продумывать и обеспечить меры нивелирования последствий реформ для конкретной группы. К примеру, государство в периоды экономических кризисов стремится к сокращению бюджетных ассигнований в образование, но увольнения и закрытие школ, прежде всего, бьют по учителям. Как будет решаться это противоречие (и будет ли) в каждом случае зависит от реформаторов, способных заложить в программные документы меры и средства решения подобных проблем.

*Принцип культуросообразности*. Реформы должны произрастать из глубины традиций образовательной системы и соответствовать национальным реалиям. Вот почему попытки провести школьные реформы по зарубежным образцам наталкиваются на трудности адаптации или терпят крах. Все реформы уникальны. При заимствовании реформ следует тщательно анализировать соответствующие реформы за рубежом, чтобы выделить не только специфику их содержания и мер, но также определить условия, способствовавшие успеху и тормозившие процесс. Поскольку обеспечить сходство финансовых, демографических, политических, кадровых, ментальных и прочих условий сложно, то ключевое значение при равнении на чужие реформы приобретают социокультурный подход и метод реформационного экспериментирования: грамотный учёт национальной специфики и эксперимент помогут реализовать идею зарубежной реформы или вовремя от неё отказаться.

*Принцип комплексности реформационного процесса*. С одной стороны, он отражает неразрывное единство и взаимодействие всех его компонентов (субъект, объект, характер их взаимодействия, субъективная и объективная

сторона реформирования [60]), указывает на необходимость обеспечения их взаимосвязанности и согласованности. С другой, принцип комплексности подчёркивает сложность, многозначность влияния, оказываемого внутренними и внешними факторами на процесс и результаты реформирования.

*Принцип гласности и открытости* делает информацию о реформировании открытой и доступной для граждан. Следует привлекать общество к разработке программных документов, выяснять и учитывать мнение различных социальных групп, затрагиваемых реформой. Всё это соответствует базовому принципу демократизации, задекларированному в конституциях европейских государств, и способствует более тщательной разработке школьных реформ. Широкое общественное обсуждение одновременно содействует информированию граждан и является инструментом конструктивной критики замыслов реформаторов.

Близким ему является *принцип согласованности*. Здесь мы имеем в виду согласованность науки и практики, а также действий людей, которые заняты в реформационном процессе. Деятельность его субъектов должна быть упорядочена и внутренне непротиворечива. Причём, эта согласованность должна носить не формальный, не структурный характер, а отличаться истинным единством решений и действий.

*Принцип эффективности управления*. От качества управления реформированием общего образования зависит реализация изменений и конечные результаты. Высокая эффективность деятельности по управлению реформационными процессами обеспечивается различными принципами управления, установленными менеджментом, в частности, ответственности управления, обратной связи, законности, сочетания централизация и децентрализации, мотивации кадров, систематичности и объективности контроля и т.д. (Г. Кунц, С. О'Доннел, А. Файоль, Г. Эмерсон и др.).

Из закона компетентностной зависимости вытекает *принцип научности реформирования*. Данный процесс нуждается в научном обосновании, его подготовка должна осуществляться на основе объективной информации и научных методов, в реализации реформирования школы следует опираться на

знания наук, предметом которых являются образование, управление, общество, менталитет. Научность должна быть свойством реформирования в любой сфере.

Наконец, сама сущность и цели реформирования утверждают *принцип обязательности улучшения*, т.е. общеобразовательная система в результате реформационного процесса должна перейти не просто в новое, но в лучшее состояние. Этот принцип закрепляет позитивный характер всех преобразований. Однако парадокс заключается в том, что при всей императивности принципа он всегда будет отличаться некой относительностью. Во-первых, это объясняется неоднозначностью понимания улучшений, прогресса, общественного блага: то, что кажется ценностью одним реформаторам, может быть воспринято как антиценность другими (в зависимости от внешних условий). Во-вторых, управление реформированием школы настолько сложный процесс, что цели и задачи имеют свойство искажаться, не достигаться вовсе или приводить к неожиданным последствиям. Поэтому принцип обязательности улучшений подразумевает, что проводимые властями изменения должны быть грамотными настолько, чтобы усовершенствовать общеобразовательную систему и не навредить ей.

Сопоставление требований, относящихся к отдельным этапам реформирования, выделенных в предыдущих параграфах, с принципами школьного реформирования в целом показывает, что принципы включают в себя требования (а по сути, требования) отдельных этапов.

Можно выделить принципы общие и специфические. Общими принципами реформирования мы считаем принципы, распространяющиеся на все реформационные процессы, независимо от политической культуры в обществе. Соответственно, специфические принципы ограничены рамками государственного правления (для государств с демократией и авторитарными режимами принципы будут отличаться). Так, принципы консенсуса, социальной поддержки, гласности и открытости не могут быть регулятивами в авторитарных системах управления, а потому принадлежат к разряду специфических. За исключением этих трёх, все остальные принципы мы считаем общими. Они носят универсальный характер, выступая в качестве закономерных требований, в

соответствии с которыми могли бы осуществляться реформационные процессы как в предыдущие периоды истории школы, так и в будущем, и в различных регионах. Принципы проявляются во взаимодействии друг с другом, а их совокупность обеспечивает оптимальное управление реформированием. Его проведение при пренебрежении отдельными из принципов обрекает данный процесс на неудачи и сложности.

Непосредственное соотношение принципов и закономерностей наглядно отражает следующая таблица. Заметим: многие закономерности многогранны настолько, что служат основой сразу для нескольких принципов, ряд принципов реформирования общего образования, напротив, в большей степени вытекает из философских закономерностей (например, принцип целенаправленности процесса).

**Соотношение закономерностей и принципов реформирования общего образования**

Таблица 4

| Закономерности | Принципы |
|---|---|
| 1. уровень общественно-политического консенсуса связан с качеством протекания школьных реформ | Принцип консенсуса<br>Принцип социальной поддержки<br>Принцип согласованности |
| 2. Скорость подготовки и запуска школьных реформ определяется степенью сопротивления им | Принцип консенсуса<br>Принцип гласности и открытости |
| 3. Главным субъектом реформ является государство | Принцип приоритета государства |
| 4. Для демократических обществ неизбежна конфликтность при реформировании школы | Принцип консенсуса<br>Принцип социальной поддержки |
| 5. Вероятность запуска школьного реформирования определяется степенью сложности социально-политических проблем в государстве | Принцип актуальности<br>Принцип благоприятности условий |
| 6. Компетентность реформаторов во многом обуславливает успех всего процесса школьного реформирования. | Принцип компетентности<br>Принцип научности в школьном реформировании<br>Принцип обязательности улучшения<br>Принцип согласованности |
| 7. Цели и задачи реформирования общего образования определяются политическими и экономическими интересами государства. | Принцип целенаправленности<br>Принцип актуальности<br>Принцип приоритета государства<br>Принцип благоприятности условий |
| 8. Повторить успешные школьные реформы без воссоздания условий того успеха невозможно. | Принцип культуросообразности<br>Принцип комплексности реформационного процесса |
| 9. Уровень развития демократии и гражданского общества в стране определяет уровень участия различных заинтересованных групп в подготовке школьных реформ. | Принцип приоритета государства<br>Принцип комплексности реформационного процесса<br>Принцип гласности и открытости<br>Принцип согласованности |

| | |
|---|---|
| 10. Вовлечение педагогов в подготовку реформ невозможно без истинной заинтересованности реформаторов в диалоге. | Принцип социальной поддержки<br>Принцип гласности и открытости<br>Принцип согласованности |
| 11. Скорость принятия реформ школой зависит от политической воли реформаторов и соответствия изменений интересам и традициям общеобразовательной системы. | Принцип социальной поддержки<br>Принцип культуросообразности<br>Принцип согласованности |
| 12. Чем теснее связь школы с культурными традициями и социальной структурой, тем больший конфликт вызывают противоречащие им школьные реформы. | Принцип культуросообразности<br>Принцип комплексности реформационного процесса |
| 13. При отсутствии системного управления реализацией реформирования, чем больше недовольство педагогов изменениями, тем меньше запланированный эффект реформ. | Принцип социальной поддержки<br>Принцип комплексности реформационного процесса<br>Принцип гласности и открытости<br>Принцип эффективности управления |

Мы предполагаем, что принципов реформирования общего образования в действительности больше, и использование другой методологии исследования позволит в перспективе вывести и другие принципы. В дальнейшей перспективе можно также структурировать принципы реформирования в соответствии с некой иерархией, поскольку очевидно, что они не являются равнозначными. Сейчас же для нас было актуальным лишь их формулирование и утверждение, что все принципы важны (хоть и по-разному).

Напомним, что ранее, в параграфах 2.3. и 3.3. были выделены несколько принципов, типичных и особенных для школьного реформирования в странах Восточной и Западной Европы в начавшемся веке. Так, для Запада общими среди заявленных программной документацией принципов можно считать децентрализацию управления образованием, приоритетность для внутренней политики, практическую ориентацию реформ и культуросообразность. На Востоке современные преобразования осуществляются на следующей общей основе: децентрализация управления и ориентация на оправдавший себя зарубежный опыт. Из данного перечня лишь культуросообразность встречается в представленном списке принципов школьного реформирования, статус остальных вызывает у нас сомнение. К примеру, децентрализация управления – это скорее условие осуществления реформ в демократических странах, практическая ориентация – это само самой разумеющаяся вводная установка любых реформ (поскольку все они направлены на преобразование существующей практики), ориентация на оправдавший себя зарубежный опыт во многом

противоречит культуросообразности и закону неповторимости реформ, а центральным приоритетом социальной политики, по нашему мнению, школьное реформирование быть не может. Это указывает на существующие в европейской практике методологические проблемы, связанные с узким пониманием принципов реформирования и неоправданностью их выбора при планировании реформационных процессов в образовании.

Более того, часто заявленные в программных документах принципы приобретают декларативный характер, оставаясь только на бумаге: на практике реформирование вестись в соответствии с иными требованиями, объективными для конкретных условий. К примеру, анализируя школьное реформирование с 2000 г., мы определили, что в отдельных странах такими реальными требованиями (принципами) становились закрытость реформ, их экономичность, срочность проведения. Очевидно, что они не могли быть обозначены в концепциях и что там речь шла о других принципиальных основаниях, однако действительное положение дел, к примеру, в Италии или Испании требовало от реформаторов и на реформационном процессе, и на школе, изменения, вызванные необходимостью экономии бюджетных средств, должны были проводиться очень быстро, и, конечно, реформаторы не были заинтересованы в публичном обсуждении запланированных преобразований. Ситуации замены или невыполнения принципов, обеспечивающих эффективность реформирования в общем образовании, неизбежно приводят к неудачам в этом процессе.

Как уже говорилось ранее, указанные принципы носят процессуальный, организационный характер и в практическом плане отвечают на вопрос о том, *как* проводить реформирование школы. Но цели и задачи преобразований имеют дело, прежде всего, с вопросом «*Что* реформировать в школе?» Поэтому логично предположить, что должна быть группа неких содержательных принципов, т.е. объективных требований к содержанию реформ. Для их определения мы, в первую очередь, попытались выяснить, возможно ли их существование вообще – могут ли быть общие требования к содержанию реформ вне зависимости от специфики государства? В итоге теоретического анализа мы заключаем, что их существование не просто невозможно, но в них нет необходимости.

Универсальных принципов содержания реформирования школы не может быть в силу уникальности культур. Каждое государство разрабатывает реформы, исходя из своих политических, идеологических, экономических, социальных, культурных интересов, а они настолько своеобразны, что выделять оптимальные требования к содержательному наполнению реформ нельзя и не нужно.

Следовательно, содержательные принципы относятся к разряду специфических, но здесь специфика определяется не только политическим режимом, но и другими факторами развития культуры и общества, особенностями страны и времени. Даже, содержательные принципы реформирования, ценность которых, казалось бы, безусловна, действуют только в отдельных обществах. Скажем, требование гуманизации образования невозможно в авторитарных режимах, децентрализация управления общим образованием не может быть обязательным требованием в странах с глубокими традициями централизованного управления, а гендерное равенство не будет осуществляться в исламских странах с сильными традициями шариата. Итак, в каждом отдельном случае принципы будут отличаться, а потому мы не видим смысла в выделении конкретных содержательных принципов школьных реформ.

Как понятие принципы реформирования ещё не устоялись, и часто даже в программной документации государственного уровня под ними понимаются несколько иные категории. Типичный пример – принципы российской реформы образования начала 90-х, сформулированные ВНИК, к которым авторы отнесли демократизацию образования, его плюрализм, регионализацию, открытость, гуманизацию образования и т.д. Однако речь здесь идёт вовсе не о принципах организации реформирования, а о принципах образовательной системы, т.е. это требования не к реформационному процессу, а к самому образованию, требования к отбору содержания реформ. Из этого можно заключить, что налицо подмена понятий, широко наблюдающаяся в образовательной политике.

Наконец, следует пояснить ещё один момент. Выше, в начале параграфа, на основе анализа причин неудач в школьных реформах были представлены условия эффективности реформирования общего образования. Заметим, что между ними и принципами реформирования имеется прямое соотношение, поскольку они

относятся к одному и тому же процессу. Но, если принципы утверждают требования к реформированию школы, то условия определяют всего лишь потенциальные возможности достижения его эффективности. Они не отличаются той же степенью строгости, что и принципы, поэтому одновременное выполнение каждого из них не является объективно необходимым и в большей степени зависит от ситуаций. Можно сказать, что условия эффективности являются составным элементом принципов реформирования общего образования.

Наличие законов, закономерностей, принципов реформирования школы, условий его эффективности проливает свет на потенциал и значимость представленной концепции. Школьные реформы часто приносят результаты, не соответствующие поставленным целям. Предсказать эти результаты крайне сложно в силу воздействия на реформационный процесс многочисленных внутренних и внешних факторов. Знание теоретической основы данного процесса реформаторами, при прочих равных условиях, сделает их деятельность более рациональной и успешной, а также поможет в понимании реформирования процессов в образовании как социально-политического и культурологического феномена. Наша концепция реформирования общего образования позволяет описывать реформационные процессы, систематизировать факты о школьных реформах, объяснять явления и события в этом процессе (познавательная функция). Она будет полезна при построении точных прогнозов о школьных реформах на этапах подготовки и проведения (прогностическая). Она способна обнаруживать законы, закономерности, принципы, условия эффективности реформирования школы, его движущие силы и т.д. (методологическая функция). Все функции, переплетаясь, позволяют разработанной концепции служить неким руководством по реформированию и находить конкретное применение в практике усовершенствования школы (практическая).

Предложив концепцию реформирования общего образования, мы считаем, что она имеет право на существование, но не только исходя из её актуальности и функциональной направленности. Чтобы доказать, что она может использоваться в практике школьного реформирования, попробуем обосновать, что полученный нами результат – именно *концепция*, а не другая форма научного знания, и

доказать, что она представляет собой совокупностью *научных* знаний об изучаемом предмете.

Из всех форм знания теорию путают с концепцией. Это объясняется неоднозначностью трактовки обоих понятий. Концепция, согласно дефиниции философского словаря, есть определённый способ понимания предмета, точка зрения на предмет, ведущая идея для его систематического освещения [262]. Следовательно, в отличие от теории, она характеризуется большой субъективностью и является составным элементом последней.

С другой стороны, концепцией часто заменяется понятие теории в социальных науках. При этом сама теория рассматривается как «слабая версия науки» – не как высшая форма знания, а как «комплекс взглядов, представлений, идей, направленных на объяснение явлений, процессов и связей между ними» [183. С. 31-32]. Они имеют менее выраженный логический характер в силу дефицита строгих доказательств и аксиом, объясняемого спецификой изучаемых областей знания. Теориями-концепциями, знанием слабой версии науки являются педагогические теории (теория проблемного обучения, программированного обучения, теория дистанционного обучения и т.д.).

Противоположностью теорий данного типа являются теории «сильной версии науки», опирающиеся на математические модели и методы познания. Это классическое, строгое понимание теории как формы знания, дающего целостное представление о существенных связях объекта (теория относительности, квантовая теория и т.д.). В этом смысле в общественных и гуманитарных науках слово «теория» употребляется крайне редко из-за «чрезвычайной подвижности, изменчивости, плохой предсказуемости или вовсе непредсказуемости явлений и процессов, изучаемых этими науками, невозможности ввести точно измеряемые их количественные характеристики» [183. С. 63].

Подход А.М. Новикова к разделению теорий на теории слабой и сильной версии науки снимает вопросы о том, возможны ли научные теории в науках об обществе и является ли теорией систематизированное обобщённое знание, обладающее ограниченными возможностями эмпирической проверки. С этих позиций теория реформирования общего образования является теорией «слабой

версии», как и другие теории в педагогике. Учёным оговаривается, что само определение «слабый» не должно вызывать эмоциональных ассоциаций и соответствующих оценок: оно лишь «фиксирует существующую ситуацию, в которой ряд отраслей научного познания не выдерживает требований сильной версии, т.е. гносеологического идеала науки, сложившегося во вполне определенных исторических условиях и фиксирующего определенный уровень ее развития» [183. С. 26]. Напомним, что сам А.М. Новиков является разработчиком теории развития профессионального образования.

В философии концепция рассматривается как понимание объекта, т.е. позицией, точкой зрения субъекта познания на соответствующую предметную область, следовательно, она является личностным знанием. «Концепция – диалогичное, поливариативное знание, представляющее единство социокультурных, логико-гносеологических и практических аспектов знания» [230. С. 11].

В.А. Рожко, чьё докторское философское исследование посвящено изучению специфике концепции как формы научного знания, приводит более строгое отличие теории и концепции. Если теория – это обезличенное знание, то концепция – знание, взятое сквозь призму субъект-субъектных отношений, социокультурную среду, смыслов, понимания. «Оно выражает не только свойства объекта, но и продукты общения, коммуникаций. В концепции непосредственно репрезентируется общественно историческая природа знания, его социокультурная и практическая обусловленность» [230. С. 20]. Теорию, напротив, отличают строгая логическая организация и объективное содержание. «Будучи по своему объективному содержанию знанием сущности, т.е. общих законов, необходимых связей, отношений, детерминации и т.п., теория дает возможность понять объект познания... в его внутренней связи и целостности как систему, строение и поведение которой подчиняются определенным законам» [280. С. 217–218].

Таким образом, концепция есть авторское понимание объекта, она отличается от теории степенью субъективности и меньшей известностью в научном сообществе. При этом сформулированные в ней идеи и положения

(концепты) – не произвольные, а научно обоснованные конструкции, поскольку выводятся из анализа истории науки и ее текущего состояния[128].

Если принимать точку зрения А.М. Новикова, то разработанное нами знание может рассматриваться как теория «слабой версии науки», как и другие педагогические теории. Однако философский взгляд на это знание требует идентифицировать его как научную концепцию. Как следует из характеристики двух понятий, разница между ними довольно размыта, неслучайно одно часто подменяется другим. По этой причине мы принимаем второй подход и считаем полученное в нашем исследовании знание о реформировании школы именно концепцией.

Теории являются наиболее полной, высшей формой научного знания. Помимо них, существуют также факты, проблемы, идеи, категории, принципы, законы, закономерности, гипотезы, концепции. Важно, что все они входят в состав теории, поскольку любая теория выступает совокупностью систематизированных знаний об объекте. Сказанное относится и к формирующейся сегодня теории реформирования общего образования. Она позволит решать проблемы на основе идей и гипотез, выливающихся в принципы и систему закономерностей, способных объяснить накопленные факты о поведении предмета и спрогнозировать новые. Проектируются и выверяются эти знания в концепциях.

В этом смысле наша концепция имеет важнейшее значение для становления самостоятельной теории реформирования общего образования, поскольку предлагает не только множество отдельных фактов и идей, но также определяет научный, категориальный, методологический аппарат данной теории, а главное – вскрывает законы и закономерности (организации школьного реформирования), составляющие, как известно, главную ценность любой теории.

В.А. Рыжко установил, что концепция может быть в разных соотношениях с теорией, например, выступать предтеоретическим знанием, репрезентировать содержательные смыслы теории, образовывать её «концептуальное ядро», даже

[128] Рыжко, В.А. Научные концепции: социокультурный, логико-гносеологический и практический аспекты / В.А. Рыжко. – Киев: Наукова думка, 1985. 184 с.

выполнять в отдельных случаях её роль. Философ заключает, что подобные функции концепций определяются спецификой предмета и развитостью ее структуры: так, выступать предтечей теории они могут на этапе зарождения теории, а репрезентовать можно содержание формализованных, уже оформившихся теорий [230]. Мы полагаем, что представляемая в диссертации концепция выступает таким предтеоретическим знанием, способствуя тем самым окончательному формированию теории реформирования общего образования. Она же может выступать ядром данной теории, поскольку определяет не только научный, методологический и терминологический аппарат теории, но и её содержание, прежде всего – движущие силы и закономерные связи. Таким образом, можно заключить, что наша концепция содействует становлению данной теории и при определённых условиях может перерасти в таковую в дальнейшем.

Итак, представленное нами знание о реформировании школы есть концепция. Является ли она научной?

О сформированности любой формы теоретического знания можно судить по его соответствию практическим и логическим основаниям. Наиболее значимым критерием суждения принято считать практику, а стандартным методом проверки – эксперимент. Но в некоторых случаях теории и концепции бывает трудно и даже невозможно проверить опытным путём. Даже в естествознании есть знание, не подлежащее экспериментальной проверке: различные теории возникновения жизни на Земле, её геологической эволюции, теория струн, теория Большого взрыва и др. (ряд из них нельзя проверить на практике принципиально, другие – в настоящее время).

При этом в социальных науках возможности экспериментирования ещё меньше, чем в науках о природе. К примеру, нет прямых экспериментов в истории, поскольку изучаемые здесь явления и процессы остались в прошлом, ограничены эксперименты в политических науках в силу сложности выделения групп населения и помещения их в экспериментальные условия. В педагогике эксперименты широко распространены, но свои ограничения есть и здесь (исследования из области сравнительной педагогики и истории образования).

Что касается нашего случая, то вряд ли возможно организовать экспериментальную проверку концепции, объект которой составляет реформирование образования. К тому же, разовое экспериментальное подтверждение выводов также не может служить достаточным основанием для утверждения их истинности в силу вероятной субъективности результатов эксперимента. Для усиления достоверности выводов требуется многократная экспериментальная проверка. Для нас это ещё более затруднительно. Поэтому подтверждение выводов концепции школьного реформирования должно осуществляться иным путём.

Английский философ Имре Лакатос логически обосновал, что теорию вообще нельзя доказать и опровергнуть экспериментально [160]. Если теории противоречат данные эксперимента, то скорее подвергнут сомнению эксперимент, чем теорию, которую, кстати, можно расширить новой гипотезой, обосновывающей обнаруженное противоречие. Например, современная наука обладает фактами, которые противоречат теории эволюции. Дарвин не учитывал, что чем проще устроен организм, тем больше его устойчивость к воздействиям внешней среды, и этот факт разрушает одно из трёх ключевых положений его теории – принцип естественного отбора в природе. Однако при понимании ложности этой части теории эволюции она продолжает являться базой для новых исследований, поскольку лучшей, более достоверной теории в науке ещё нет. И. Лакатос показывает, что защищать теории (концепции) можно очень долго, до тех пор, пока не появляется новая, альтернативная и более простая теория. Когда число её сторонников будет выше, чем у старой, последняя сама постепенно прекратит своё существование.

Исходя из выводов Лакатоса и из специфики объекта концепции реформирования общего образования, мы заключаем, что её экспериментальная проверка не является ни необходимой, ни возможной в рамках настоящего исследования.

Но помимо, практических, есть ещё логические основания проверки достоверности научного знания (также дающие только относительные сведения). Примечательно, что единственного критерия, способного определить наверняка,

соответствует ли оно объективной действительности, нет. У различных исследователей они могут отличаться [121; 159; 160; 184; 229; 263; 280 и др.]. Это говорит о том, что нет единого списка признаков, по которому должна производиться оценка. Чаще всего называются следующие критерии научного знания, в данном случае – **критерии сформированности научной концепции**.

1) *Критерий предметности* требует от неё наличия собственного, уникального предмета и строгого соблюдения его рамок. Это позволяет ей иметь специфичное содержание и формироваться как комплексному научному знанию.

Как было определено в первом параграфе данной главы, концепция школьного реформирования имеет свой собственный предмет, а именно, процесс реформирования, обеспечивающий целенаправленное развитие общего образования. Её содержание обусловлено данным предметом. При этом обращение к понятиям и знаниям других наук не просто допустимо, но логично в силу широты объекта и необходимо для наиболее полного раскрытия специфики предмета.

2) Концепция должна соответствовать *критерию системности*, поскольку представляет собой некую совокупность знаний, логически увязанных между собой.

Признак системности означает, что знание отличается упорядоченностью, организованностью, целостностью, логичной структурой. Всё это присутствует в нашей концепции, прежде всего, благодаря взаимосвязанности её компонентов, иерархии научных знаний (например, отношения между закономерностями, принципами и условиями) и обусловленности содержания концепции её предметом.

3) Адекватность изучаемым явлениям отражает *достоверность научного знания*. Основным критерием достоверности концепции можно считать наличие в ней истинных проверяемых высказываний. При этом ложные высказывания её не опровергает, но снижают уровень достоверности, ограничивая возможности её применения. Соответствие данному критерию означает, что в концепции правильно представлены закономерные связи объекта и потому она может

применяться в науке и практике. Подтверждается достоверность проверкой фактов, чаще – экспериментально.

В нашем случае это можно сделать обращением к опыту проведения реформ. Для этого вернёмся к уже разбиравшемуся в главе 3.3. примеру эффективности последней реформы общего образования в Польше. Попробуем определить, как объясняет этот успех концепция школьного реформирования, сопоставляя выделявшиеся в примере факторы успеха (цитаты из предыдущих глав) с полученными выводами и положениями.

«Реформирование носило системный характер, выступая составной частью социальных преобразований», следовательно, оно отражало закономерность, согласно которой при значимых политических трансформациях реформирование школы запускается как инструмент данных трансформаций, а также соответствовало принципу комплексности и отдельным условиям успеха (сбалансированность целей реформирования, учёт системного и комплексного характера образования). «Ему была присуща внутренняя комплексность, поскольку реформы затрагивали все элементы организации школьного дела» – закономерность компетентностной зависимости хода и итогов реформирования, принципы комплексности, компетентности реформаторов и культуросообразности. «По вопросам школьного реформирования достаточно быстро был установлен общественно-политический консенсус» – закон совокупного влияния, закономерная зависимость реформирования от консенсуса, принципы консенсуса, социальной поддержки, благоприятности условий и др. «Планы правительства, их внедрение и результаты были открытыми и являлись предметом широких обсуждений» – закон субъективного влияния, закономерности компетенстностного влияния, зависимости процесса и результатов преобразований от открытости реформирования, её политическая обусловленность, закономерность сокращения инертности школы, взаимосвязь между школой и культурой, принципы гласности и открытости, социальной поддержки, культуросообразности, комплексности. Это лишь три фактора, способствовавшие успеху реформационного процесса, и все они, как видим, имеют под собой научную основу. Можно указать и на другие моменты.

Достаточно заметить, что выделенные нами условия эффективности реформирования школы в примере с Польшей были выполнены все.

4) Концепция отличается и *принципиальной проверяемостью* (верифицируемостью), которая означает совместимость научного знания с фактическим материалом и с уже известными знаниями.

В случае концепции школьного реформирования данный критерий проявляется как возможность обнаружения новых фактов, подтверждающих или опровергающих выводы о реформировании общего образования, и проверкой, насколько отдельные особенности уже запущенных или завершившихся школьных реформ согласуются с нашими выводами. Иначе говоря, дальнейшее изучение практики школьного реформирования позволяет применить концепцию к объяснению не рассматривавшихся ранее фактов. К тому же, этот способ приближает к эмпирической проверке, поскольку имеет дело с данными наблюдений (не только эксперимент может являться методом обоснования теоретических выводов). Но и такая проверка относительна, поскольку изучению в силу объективных причин могут быть подвержены не все, а именно отдельные особенности. Важно, что принципиальная проверяемость предполагает именно возможность проверки, а не требование её осуществления. В этом смысле концепцию реформирования общего образования, безусловно, можно проверить – если её выводы будут использованы при усовершенствовании образования государством.

5) Концепция должна быть *непротиворечивой* системой, т.е. не содержит знаний, способных опровергнуть другие знания. Категории, законы, закономерности, принципы, идеи, и прочие положения должны находиться в логическом согласовании друг с другом. Непротиворечивость относится как к внутренним знаниям, так и к другим теориям. При наличии логических противоречий изменению подлежит либо обнаруженное положение, либо вся концепция.

Подобных противоречий нами не найдено. К тому же, непротиворечивость представляемой нами концепции обеспечивается соблюдением правил построения классификаций. Элементы представленных классификаций

исключают друг друга, а классификации всякий раз подвергались разные объекты и по различающимся критериям.

Если понимать концепцию только как авторский взгляд на предмет, то ряд критериев достоверности научного знания не является обязательным. Однако, если учитывать, что в нашем случае она выступает предтеоретическим знанием и может составлять её содержательное ядро, то научная концепция стремится соответствовать тем же критериям достоверности, что и теория.

6) Одним из них может выступать *полнота* содержащегося в ней знания, достаточного для описания и прогнозирования изучаемых явлений. При этом известно, что в силу диалектических свойств объектов изучения даже полнота теорий лишь относительна, тем более – в общественных науках.

Объектом изучения нашей концепции являются школьная реформа и реформационный процесс. Однако это не значит, что для соответствия критерию полноты она должна описывать и давать оценку всем реформам. Материал, составляющий базу исследования должен содержать объекты, отражающие сущностные и типичные стороны реформационных процессов, а также особенные, примечательные в своём роде. Обеспечение описательной полноты приведёт к полноте дедуктивной, когда пополнение теории новыми идеями будет вызывать в ней внутреннее противоречие (решение которого вызовет либо усовершенствование концепции, переход на теоретический уровень, либо её опровержение).

Обычно в педагогике полнота теорий определяется наличием системы классификаций, охватывающей все существенные стороны объекта [183]. Использовались они и в нашем исследовании.

Так, в результате классификации различных идей (см. гл. 4.1.) основными из них стали: идея политической актуальности школьного реформирования, идея демократизации, идея действенной обратной связи реформаторов с другими субъектами данного процесса, а также идея функциональности реформирования общего образования. Каждая идея в большей мере соответствует одному из этапов реформационного цикла: политическая актуальность больше проявляется в период зарождения реформационных процессов; демократизация необходима,

прежде всего, в ходе подготовки школьного реформирования; обратная связь – в период реализации преобразований; функциональность реформирования определяется по конечному результату, т.е. на этапе анализа. Это и определило структуру исследования.

Постепенно каждая идея так или иначе отразилась при формулировании закономерностей реформирования общего образования. В частности, закономерности, обозначенные выше под номерами 5 и 7, содержат идею политической актуальности реформирования школьного образования. Закономерности 1-2, 4, 9-10 отражают идею демократизации (подготовки) школьного реформирования, 8, 11-13 – идею необходимости реальной обратной связи при проведении школьных реформ, а 3 и 6 подразумевают идею функциональности. На основе закономерностей были выведены принципы реформирования общим образованием, которые, в свою очередь, взаимосвязаны с условиями успешности данного процесса.

Помимо этого, в исследовании представлены развёрнутая классификация школьных реформ, классификации субъектов школьного реформирования, его этапов и т.д. Таким образом, требование полноты представляемой концепции обеспечено иерархической системой классификаций и обобщений, относящихся ко всем значимым аспектам изучаемого объекта.

7) *Критерий предсказательной силы* устанавливает, что ценность полученного знания обусловлена прогностическими возможностями. Он является значимым признаком любой теории и характеризует высокий уровень её разработанности.

Этот способ проверки доступен и для концепции реформирования (прежде всего, благодаря выявленным в ней законам и закономерностям). Предсказательная сила заключается в способности предвидеть на основе полученного знания нечто ранее неизвестное. Проверкой могло бы служить обращение к опыту стран, в настоящее время находящихся на этапе инициирования или подготовки школьного реформирования, с целью сделать прогнозы о развитии соответствующей ситуации, исходя из наличных условий. Но истинность прогноза будет выявлена только годы спустя. Ещё более важно,

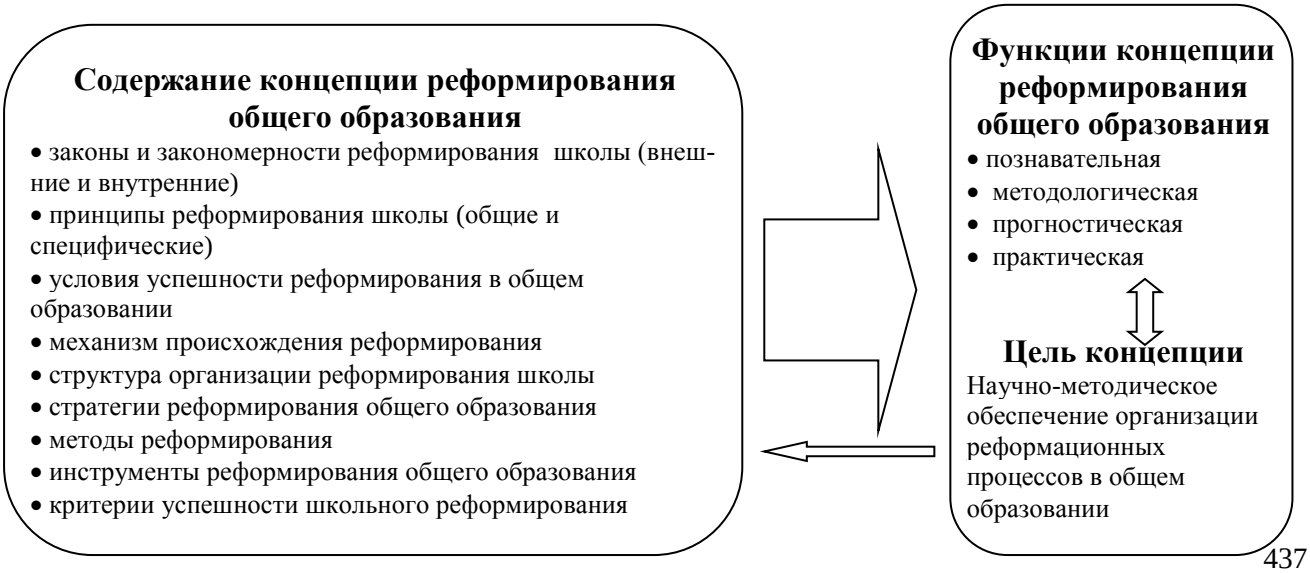
что его значимость будет небольшой, поскольку он будет строиться на ограниченном фактическом материале (при прогнозировании реформационного процесса чужой страны из позиции стороннего наблюдателя материал органичен только внешней информацией о процессе). Следовательно, проверяемость концепции таким способом возможна, но мало показательна. Это, однако, не является её недостатком, т.к. она больше предназначена для прогнозирования процессов усовершенствования школой реформаторами (которые обладают наиболее полной информацией), а не сторонними наблюдателями.

Как справедливо резюмирует А.М. Новиков, любые критерии научной теории (концепции) являются первоначальными, позволяя лишь предварительно оценить результаты теоретического исследования, но окончательным критерием достоверности будет служить ее реализация в массовой практике [184].

Содержательная сторона реформирования (что менять?) определяет развитие образования, процессуальная сторона (как менять?) определяет эффективность самого реформирования. Но для повышения этой эффективности необходима разработка специальной системы научных знаний по данному вопросу. В настоящем диссертационном исследовании научно обосновано авторское видение такой системы в виде концепции реформирования общего образования. Её назначение и научно-практическая значимость обусловлена её содержанием, которое подробно раскрыто в диссертации. Схематично и кратко пояснить эту связь можно следующим образом.

**Сущность концепции реформирования общего образования**

Схема 5



Продолжая пояснять сущность и функции концепции, следует определить и географическую широту её применения: является ли она пригодной для использования только в российской образовательной политике или имеет более широкую географию? В ответ на этот вопрос мы заключаем, что общими для всех стран компонентами концепции будут её категории, этапы реформирования, его методы и инструменты, а также его законы и закономерности. Остальные положения (например, принципы, условия успеха, критерии эффективности) могут и совпадать, и отличаться, поскольку имеют общую основу в виде категорий, законов и закономерностей, но культурозависимы.

Именно поэтому мы склоняемся к составлению не правил (т.е. конкретных указаний о действиях в конкретных ситуациях), а только рекомендаций. Они вытекают из принципов реформирования общего образования. По причине социокультурной зависимости любого реформационного процесса также нельзя составить полный пакет рекомендаций, соблюдение которых позволит эффективно провести реформирование в образовательной сфере. Такой пакет невозможен, т.к. нельзя дать универсальные рекомендации по реформированию школы, игнорируя социокультурный фактор, воздействующий как на школу, так и на реформы, не учитывая уровень благосостояния страны и населения, развитие социально-политических институтов, особенности демографии, историческую специфику страны, её культурные связи, педагогическое наследие и многое другое.

Попытки составления рекомендаций для реформаторов уже предпринимались. Так, экспертами ОЭСР при анализе проведения реформ государственной политики выявлено, что для эффективности осуществления своих замыслов реформаторы должны помнить о ресурсах (финансовое обеспечение реформ, время, политическая воля, наличие соответствующих институтов), о качестве планирования, о наказе избирателей на реформы (т.е. заручиться их поддержкой), о необходимости диалога о реформах, о возможной компенсации ущерба, причиняемого реформами некоторым группам [217].

Некоторые рекомендации для реформаторов общего образования можно выделить из числа представленных в монографии В.М. Полтеровича для институциональных реформ [212].

1. При разработке плана реформ радикализм неэффективен. Ложным шагом в подготовке реформирования является отказ от изучения различных вариантов проведения реформ, поскольку вариативность не только способствует выбору лучших стратегий, методов, инструментов реформирования, но и позволяет легче корректировать реформы на этапе их проведения.

2. Искусство реформирования состоит в умении строить цепочки промежуточных институтов, «соединяющие» действующие институты с наиболее передовыми. Их построению способствует метод институционального эксперимента.

3. Не следует проводить слишком много реформ одновременно, поскольку, чем больше реформ, тем сложнее обеспечить все необходимые ресурсы их проведения, а также своевременную коррекцию и объективное оценивание проводимых реформ.

4. В период проведения реформы должна роль государства увеличивается.

5. Попытки трансплантации наиболее передовых институтов в отсталую институциональную среду, как правило, заканчиваются неудачей.

6. Законы о реформах должны предусматривать переходный процесс от действующих институтов к вновь вводимым, сохраняя, по возможности, старые институты до налаживания работы новых [212. С. 423-428].

По вопросу образовательных реформ пять рекомендаций («руководящих принципов») для государственных органов составили Э. Хагривс и М. Фуллан: инвестируйте в долгосрочную перспективу; не склоняйтесь к левым и правым; используйте научные данные для усовершенствования, а не для затруднений; сначала развитие потенциала, затем реализация идеи; работайте с демографией (фактически речь о поддержке профессии учителя) [265. С. 217-219].

Нами также предлагаются некоторые **рекомендации для реформаторов общего образования**.

1. Следует планировать реформы, исходя из имеющихся стратегий развития государства.

2. Важно заручиться политической поддержкой преобразований.

3. Для процесса и результата школьного реформирования важно, пользуется ли оно общественной поддержкой. Необходима целенаправленная планомерная работа по формированию положительного общественного мнения о реформах.

4. Эффективное реформирование школы невозможно, если педагоги не подготовлены к его реализации. Соответствующая подготовка кадров должна быть массовой и предшествовать этапу реализации.

5. Спешка с подготовкой и проведением реформ неоправданна.

6. Следует работать над формированием и развитием заинтересованности субъектов реформационного процесса в успехе перемен.

7. Отслеживать проведение реформ на местах требуется постоянно.

8. Следует обеспечить реформационный процесс информационной поддержкой. Информирование может проявляться в попытках убедить все заинтересованные стороны в необходимости проведения реформ, в разъяснении смысла проводимых реформ и в преодолении общественного недовольства.

9. Полезно проектировать реформы, привлекая различные группы, чьи интересы затрагивают школьные реформы. Следует быть внимательными к критике и предложениям, поступающим «снизу»: они могут быть полезны при создании проекта.

Подготовка рекомендаций для реформаторов – одна из самых важнейших задач представляемой концепции в рамках её практической функции. Вместе с принципами, условиями эффективности реформ, законами и закономерностями реформирования они образуют руководство для реформаторов, составленное на основе знаний менеджмента, политологии и педагогической науки.

Не менее значимой задачей практической функции мы видим **рекомендации для школьных педагогов** как другого, в некотором роде противоположного по своим позициям, субъекта школьного реформирования.

1. Будьте активны при обсуждении реформ. Если у вас есть личное мнение о планируемых правительством преобразованиях, не стесняйтесь им делиться. Если

вы поддерживаете готовящиеся перемены, публично выступайте в их защиту перед коллегами, родителями, другими интересующимися группами. Это поможет сформировать положительное общественное мнение о реформах. Если отдельные аспекты реформирования вызывают ваше несогласие, публично заявляйте о недостатках. Это может быть полезным для корректировки планов реформаторами. Однако не следует критиковать саму идею проведения реформ и цели реформирования, такая критика бесперспективна и нефункциональна.

2. Воздержитесь от пустого сопротивления. Если реформа уже запущена, избежать её реализации частным образом невозможно. Каково бы ни было личное недовольство вводимыми переменам, помните о должностных обязанностях и предписаниях, пытаясь найти адекватные пути снятия своей фрустрации, будьте конструктивны.

3. Изучайте реформу. Часто недовольство реформами вызвано её непониманием, преодолеть которое поможет самообразование. Чтобы узнать, какие изменения предстоят школе, следует ознакомиться не только с критическими публикациями по теме, но, прежде всего, с программными документами реформирования. На этапе подготовки преобразований это даёт педагогу возможность компетентно высказаться, на этапе реализации – вооружает его необходимой информацией о целях, задачах, содержании и прочих особенностях реформ.

4. Учитесь работать с реформой. Поняв неизбежность запланированных правительством изменений, педагог приходит к принятию реформ, но согласие осуществлять их в классе часто наталкивается на незнание, как это сделать. Для этого следует ознакомиться не только с нормативно-правовой документацией реформ, но и методическим обеспечением. Педагог должен иметь возможность посещать специально организованные занятия для учителей, где их учат работать в соответствии с изменившимися требованиями, проводимые как на базе своей школы, так и за её пределами. Причём, не следует дожидаться соответствующих предложений извне: разумнее проявить активность и самостоятельно заняться их поиском или инициировать проведение таких занятий.

5. Заставьте реформу действенно работать на педагогический процесс. Вводя в него новые изменения, по возможности обращайтесь к новым технологиям, методам, формам и средствам. Используйте реформу как инструмент усовершенствования своих дидактических и методических знаний и умений. Оно точно будет способствовать оптимизации педагогического процесса и может быть полезным для адаптации к нему реформы. В отличие от содержания реформ, здесь у вас есть право самим выбирать содержание этого усовершенствования.

По словам М. Фуллана, реформирование в образовании это социально-политический процесс, включающий в себя все виды факторов, работающих во взаимодействии друг с другом: от уровня отдельного человека, ситуации урока и школы до местного, регионального и национального уровней [265]. Поэтому организовать его и, тем более, организовать так, чтобы результаты перемен соответствовали ожиданиям реформаторов, очень сложно. Реформирование школы часто не приносит планировавшихся перемен и улучшений.

В этой связи А.М. Новиков даже предлагает задуматься, хорошо это или плохо. Сам автор склоняется к первому ответу. «Система образования по своей природе консервативна. Она не может и не должна «шарахаться» из стороны в сторону в зависимости от политической, экономической и т.п. конъюнктуры» [185. С. 70]. По нашему мнению, здравый консерватизм полезен для школы и общества, помогая избегать ошибок и трудностей, и в этом положительная сторона безрезультатности. Однако нельзя забывать, что возникновение реформационного процесса основано на реальных проблемах в функционировании образовательной системы и общества, и провал реформ означает, что проблемы не решены, а средства и усилия растрачены впустую, этим и плохо отсутствие эффективности.

Вооружить реформаторов специальными знаниями об особенностях реформирования школьного дела с целью оптимизации эффективности его осуществления, а также раскрыть эти особенности для педагогов и администраторов как раз и призвана концепция реформирования общего образования.

## Выводы по четвёртой главе

Актуальность представленной здесь концепции реформирования общего образования заключается в её основных функциях. Она способна объяснять национальные и зарубежные реформационные процессы в этой сфере, прогнозировать протекание и итоги реформирования общего образования уже на этапе планирования, а также призвана регулировать данный процесс, снабдив реформаторов знаниями о его существенных связях и закономерностях и в результате повысив его результативность.

Поскольку образовательные реформы изучает не только педагогика, концепция школьного реформирования носит междисциплинарный характер и логичным образом связана с другими науками – экономикой, социологией, психологией, политологией, историей, культурологией, правоведением, – дисциплинами, которые расширяют представление о реформировании в общем образовании. Однако сущностные аспекты данного процесса способна раскрыть только педагогика, в чей предмет входит развитие образования. Концепция школьного реформирования возникла на стыке педагогики с политологией, социальной психологией и теорией менеджмента образования.

К её основным категориям можно отнести понятия: изменение (как философская категория); эффективность (общенаучная); реформирование, реформа, общее образование, школа и реформатор (частнонаучные).

Представляемая концепция содействует становлению специальной научной теории, призванной объяснять и предсказывать специфику реформационных процессов в школьном образовании, которая формируется в науке в последние десятилетия. Этот вывод основан на функциях концепции реформирования общего образования и её содержании. Определено, что она выступает предтеоретическим знанием, с одной стороны, и ядром такой теории, с другой, поскольку определяет не только научный, методологический и терминологический аппарат теории школьного реформирования, но и её содержание, прежде всего – движущие силы и закономерные связи.

Актуальность подобной теории обусловлена отсутствием в науке целостной системы знаний об организации реформационных процессов в школьном деле и историческим опытом, согласно которому большинство реформ осуществляются или заканчиваются не в соответствии с планами реформаторов.

Как любая теория, она должна обладать собственными научным и методологическим аппаратом. Её объектом являются различные явления действительности, влияющие на развитие школы в процессе целенаправленной деятельности государства и общества, а предмет составляет процесс реформирования, обеспечивающий целенаправленное развитие общего образования.

Теория реформировании общего образования призвана решать такие задачи, как: выявление законов, объективных закономерностей и принципов реформирования школы; определение условий эффективного школьного реформирования и определение критериев данной эффективности; углубление интеграции теории реформирования с другими отраслями научного знания в целях совершенствования методологии исследования и конкретизации категориального аппарата; анализ и обобщение отечественного и зарубежного опыта реформирования для определения условий и механизмов достижения положительного и отрицательного результата этого процесса; содействие оптимальному использованию ресурсов реформирования и др.

Центральное место в методологии данной теории должны занимать системный, социокультурный и институциональный подходы, применение которых возможно как к изучению реформирования, так и к организации реформ. Все три подхода способствуют интеграции научного знания, усиливая описательно-объяснительные возможности теории.

Содержательное ядро теории реформирования общего образования может составлять представленная в диссертации концепция, основные положения которой сводятся к следующему.

Реформирование школы решает две группы задач: 1) политические, социальные, экономические, культурные; 2) образовательные и педагогические задачи. В задачах проявляются цели. Задачи согласуются с функциями

реформирования общего образования: общественно-преобразовательной, школьно-преобразовательной, функцией внешнего влияния на развитие школы, прогностической и аксиологической.

Реформирование в образовательной сфере проходит четыре последовательных этапа: зарождение (инициирование), подготовку реформ, их реализацию, а также управление результатами. Реформирование общего образования может быть инициировано различными мощными группами интересов, но решение о нём принимается верховными властями в соответствии с интересами государства или неких крупных заинтересованных групп в политике, бизнесе или обществе, оказывающими давление на правительства. Субъектами инициирования школьных реформ могут выступать чиновники правительства, партийные деятели, бизнесмены, профессиональные объединения (в том числе, учительские), международные организации, издатели и СМИ. Возможности учителей, родителей и учащихся как субъектов инициирования реформирования школы на федеральном уровне минимальны.

Подготовка реформирования состоит из планирования изменений, их обсуждения и законодательного утверждения. Основными субъектами планирования школьных реформ являются реформатор и его команда, учителя и их профессиональные организации. Планирование можно представить следующим алгоритмом: обоснование необходимости реформ, изучение текущей организации школьной системы, определение целей реформирования, поиск способов решения обнаруженных проблем, разработка модели обновлённой общеобразовательной системы. Обсуждение школьных реформ после планирования может иметь внутриполитическую, административную и публично-политическую формы. Субъектами обсуждения являются: политическая оппозиция, учёные, педагоги, родители и СМИ. Субъектом легитимации реформирования школьного образования выступает законодательная власть.

Структура реализации реформирования общего образования включает исполнение плана реформирования, легитимацию возникающих при этом явлений и общественный контроль над деятельностью исполнительных органов.

Основной интерес для педагогической науки представляет исполнение плана как главный элемент структуры. Его основными субъектами являются правительство, команда реформаторов, органы управления образования, администрация школы и учителя. Меньшую значимость для реализации перемен имеют оппозиционные партии, профсоюзы, родители, вузы и массмедиа.

Стратегии реформирования общего образования различаются в зависимости от подхода. Наибольшее распространение имеют: восходящая и нисходящая стратегии; трансплантация (выращивание, шоковая терапия и промежуточные институты) и конструирование институтов.

Методы реализации реформирования школы разделяются на: методы убеждения и принуждения; реформационные эксперименты и реформы, последний из которых является главным. Классификация школьных реформ объединяет реформы по происхождению, цели, размеру, по степени изменений, их идеологии, содержанию, скорости проведения и продолжительности.

К инструментам реформирования общего образования относятся законодательство, методическая и экспертная поддержка, обучение кадров, финансовая поддержка, мониторинг и оценка. Его реализация нуждается в кадровых, финансовых, материальных, правовых, информационных и мотивационных ресурсах.

Успешной реализации мешают процессы сопротивления реформам, проявляющегося в активной и пассивной формах. Мощными субъектами сопротивления могут выступать педагоги. К его причинам относятся: непонимание реформ, недовольство ожидаемой неопределённостью, несогласие с содержанием или методами изменений, консервативность образовательной системы, сложность переориентации мышления индивидов и масс. Стратегиями преодоления сопротивления учителей реформам являются профессиональный диалог, создание групп поддержки учителей, вовлечение в педагогические исследования, прохождение курсов повышения квалификации и др.

На этапе изучения результатов реформирования наиболее сложным является определение степени его успешности. Критериями эффективности школьного реформирования могут служить: достижение общих целей

реформирования, решение совокупности его задач, стабильность полученных результатов, рост качества общего образования, наличие и характер непредвиденных последствий реформирования, экономические выгоды от проведённых реформ, подготовленность педагогов к их реализации, а также принятие педагогами замысла и средств реализации реформ.

Причины неудач в школьном реформировании делятся на группы ошибок, допущенных при подготовке и непосредственной реализации реформ. Исходя из них определены условия успешности реформирования в общем образовании: своевременность реформирования, реальная заинтересованность и поддержка верховных властей, высокая квалификация реформаторов в вопросах подготовки и проведения реформ, основательность планирования изменений, сбалансированность целей реформирования, реальное взаимодействие государства и общества, принятие во внимание специфики культуры общества, регулируемость реформ.

Школьное реформирование подвержено влиянию ряда объективных законов, знание которых необходимо реформаторам для эффективной организации данного процесса: закон политической обусловленности, совокупного влияния, закон неизбежности, неповторимости, влияния специфики реформ, закон сопротивления, субъективного влияния, закон компетентностной зависимости.

Данные законы проявляются в закономерностях: чем выше уровень общественно-политического консенсуса в демократической стране в вопросах образовательной политики, тем легче протекают процессы планирования и реализации школьных реформ; чем острее в государстве социально-политические проблемы, которые способна решать школа, тем вероятностнее запуск реформирования общего образования; в периоды значимых политических трансформаций реформирование общего образования запускается только как инструмент данных трансформаций, во время экономических кризисов – как инструмент борьбы с кризисом; вовлечение педагогов в подготовку реформ усложняет данный процесс, но повышает его качество, при условии истинной заинтересованности реформаторов в диалоге; чем теснее связь

общеобразовательной системы с культурными традициями и социальной структурой, тем больший конфликт в условиях демократии провоцирую любые попытки изменить школу.

На основе законов и закономерностей можно выделить также принципы реформирования общего образования: целенаправленность, актуальность, консенсус, приоритет государства, благоприятность момента, компетентность, социальная поддержка, культуросообразность, комплексность реформационного процесса, гласность и открытость, эффективность управления, научность реформирования, обязательность улучшения.

## Заключение

Школьные реформы понимаются в исследовании как целенаправленные изменения, осуществляемые государством в системе школьного образования, включающие усовершенствование целей, содержания общего образования, принципов работы школы, подходов к организации её деятельности, методов, форм педагогического процесса и других элементов. При этом реформирование общеобразовательной школы – это более широкое понятие, включающее в себя реформы. Реформирование школы – это особый вид деятельности по усовершенствованию национальной системы общего образования, целенаправленно организуемый государственной властью при помощи реформ на различных уровнях управления.

К базовым признакам школьных реформ и реформирования относятся: их целенаправленность, легитимность, проведение государственными властями, нацеленность на серьёзные перемены в сфере общего образования. Именно эти характеристики в своей совокупности не позволяют считать реформой или реформированием любое изменение процесса или системы образования.

На первый взгляд, в России и за рубежом существует очень большое число научных трудов, посвящённых проблеме школьного реформирования. Все они могут быть распределены на три группы: 1) разработки теоретических основ реформирования некой образовательной системы; 2) анализ конкретных образовательных реформ; 3) анализ функционирования отдельных педагогических объектов, пребывающих в условиях реформирования. Из этих групп последняя имеет лишь отдалённое отношение к теме настоящего исследования, а для изучения теоретических основ реформирования в образовании самой важной является первая группа трудов, однако установлено, что среди них число отечественных исследований гораздо уступает зарубежным.

Установлено, что при изучении реформационных процессов в школьном образовании целесообразно опираться на четыре разноуровневых научных подхода. Общенаучным подходом может выступать системный, рассматривающий реформирование школы как системный процесс в единстве его взаимосвязанных компонентов. В качестве парадигмальных подходов могут

использоваться цивилизационный и социокультурный подходы. Первый из них позволяет проанализировать реформирование школы с учётом экономических, политических и культурных условий функционирования конкретных национальных общеобразовательных систем, на основе второго школа и её реформирование предстают как феномен культуры, сохраняющий местные ценности и традиции образования. Одним из инструментальных подходов логично избрать полидисциплинарный (междисциплинарный) подход, который осуществляет интеграцию знаний других наук, изучающих отдельные аспекты предмета, благодаря чему создаётся полная картину предмета исследования.

На основе этих подходов в исследовании были изучены реформационные процессы в общем образовании большой группы стран Западной и Восточной Европы, в том числе и в России. На основе исторического, географического критериев и успешности общего образования в мировом сравнении практические аспекты реформирования школы изучались на примере следующих западноевропейских государств: Австрия, Великобритания, Италия, Испания, Финляндия, Франция, ФРГ, Швейцария, Швеция.

Школа каждой из них с 1945 г. по 2015 г. прошла ряд общих периодов развития. Так, первый период развития школы (до конца 50-х гг.) связан с окончанием войны и объективной потребностью в обновлении всех институтов, а потому в школьном деле его содержание сосредоточилось на послевоенном восстановлении и реорганизации общего образования. Второй период (60-е – середина 70-х гг.) определялся бурным переходом ведущих западноевропейских государств к постиндустриальному уровню общественного развития, экономическим бумом и всплеском рождаемости, а его главным трендом стало расширение школьного образования. В ходе третьего периода (середина 70-х – 90-е гг.) школа менялась под влиянием экономического кризиса и трудностей перехода к постиндустриальному обществу, поэтому её развитие повсеместно шло по пути маркетизации школы и выравнивании образовательных возможностей. Четвёртый период (2000-е гг.) мы связываем с широкими глобализационными процессами в европейском образовании всемирным

финансовым кризисом, в результате чего содержание изменений в общем образовании сводилось к повышение его качества при экономии в образовании.

Детальное изучение условий, в которых зарождались реформационные процессы западноевропейских стран, позволяет определить факторы развития школы: политические интересы; экономические интересы; исторический опыт; развитие педагогической науки; социальные интересы; особенности демографии; уровень развития науки и техники. Наиболее мощным в этом ряду является политический фактор, не менее сильным влиянием обладает экономический фактор. Совокупность данных факторов служила основанием для периодизации.

Принципами школьного реформирования современного этапа, общими для всех стран Западной Европы являются: доминирование государства, приоритетность для национальной внутренней политики, культуросообразность реформирования. При этом принципами реформирования, типичными лишь для ряда государств региона выступают: размеренность, а где-то, напротив, поспешность реформирования, его экономичность, соответствие интересам всех субъектов образовательной политики, научность, опора на зарубежный опыт.

Установлено, что лишь в немногих случаях реформирование общего образования за минувшие 70 лет было успешным. Причинами неэффективности, свойственными для всех случаев неэффективности и для всех государств, являются: отсутствие политического консенсуса и слабое научно-методическое обеспечение реформационных процессов.

Практический опыт реформирования школы в восточноевропейском регионе изучался на примере Болгарии, Польши, ГДР (до 1989 г.) и России. В развитии их школы, частью которого и является реформирование, также выделяется несколько периодов. Первый из них (1945-50-е гг.) был обусловлен окончанием войны и вызванными ею трудностями, поэтому содержание перемен повсеместно сводилось к восстановлению педагогического процесса, а в последствии – к созданию единой социалистической школы. Во втором периоде (конец 50-х – 60-е гг.) центральным направлением развития общего образования стало повсеместное внедрение политехнической школы, вызванное закреплением социалистической модели, объективными потребностями развивавшейся

экономики и зависимостью внутренней политики от рекомендаций верховного правительства СССР. Потребности плановой экономики в большей степени определили развитие школы в 70-х – середине 80-х гг., а его содержание было связано с усилением эффективности образования. Четвёртый период (середина 80-х – 90-е гг.) характеризовался массовой реорганизацией школы, вызванной крахом социалистической идеологии в СССР и странах Варшавского договора. Современный период начался в новом столетии и обусловлен глобализационными процессами и требованиями рыночной экономики, с тех пор все реформационные процессы в общем образовании суверенных восточноевропейских государств в большей степени касаются маркетизации образовательного процесса и повышение качества образования.

Факторы развития общего образования, выступающие и факторами инициирования реформационных процессов, для западноевропейского и восточноевропейского регионов являются общими; решающую роль среди них в обоих случаях играют политико-экономические интересы государств и других заинтересованных групп (ключевым общих фактором для Востока и Запада на современном этапе развития является глобализация, имеющая как политические, так и экономические последствия).

Общими исходными принципами реформирования школы для всех стран Восточной Европы сегодня являются доминирование государства в данном процессе и ориентация на оправдавший себя зарубежный опыт организации школьного дела, причём второй принцип часто сводится к необоснованному заимствованию западных образовательных моделей. Он типичен для всех Восточной Европы, а также для отдельных стран Запада, связанных экономическими политическими обязательствами перед ЕС.

Российская специфика реформирования школы в сравнении с другими государствами Европы заключается в совокупности следующих аспектов данного процесса: инициирование реформ сверху, отсутствие чёткого представления у реформаторов о замыслах и реализации изменений на этапе подготовки реформ, отсутствие общественной поддержки, ненадёжность административных ресурсов,

слабое научное сопровождение реформаторских инициатив, закрытость (или псевдооткрытость) подготовки, реализации и оценки реформирования.

Общие причины неэффективности школьного реформирования, характерные для всех восточноевропейских стран, потерпевших неудачу в этом процессе, совпадают с общими причинами Запада: отсутствие политического консенсуса и слабое научно-методическое обеспечение реформационных процессов. Сходство причин для двух регионов Европы подтверждает их особую значимость при прогнозировании школьных реформ. Третьей причиной является псевдодемократический характер обсуждения изменений, когда его результаты не учитываются реформаторами в дальнейшем.

Низкая эффективность многих школьных реформ в России и за рубежом, трудности проведения реформирования в данной сфере приводят к выводу о назревшей необходимости применения в этом процессе знаний специальной научной теории. Теория реформирования общего образования призвана объяснять национальные и зарубежные реформационные процессы в этой сфере, прогнозировать протекание и итоги школьного реформирования уже на этапе планирования, а также регулировать реформирование, снабдив его авторов знаниями о существенных связях и закономерностях данного процесса и в результате повысив его результативность.

Различные явления действительности, влияющие на развитие школы в процессе целенаправленной деятельности государства и общества, должны являться объектом изучения теории школьного реформирования. Её предмет составляет процесс реформирования, обеспечивающий целенаправленное развитие общего образования.

Основная идея теории реформирования общего образования заключается в том, что реформирование школы как любой специально организуемый общественно-политический процесс должно строиться с учётом научных знаний о законах и закономерностях, принципах, методах, механизмах, этапах, условиях этого процесса. Поэтому данная теория должна быть призвана решать такие задачи, как: выявление законов, объективных закономерностей и принципов реформирования школы; определение условий эффективного школьного

реформирования и определение критериев данной эффективности; углубление интеграции теории реформирования с другими отраслями научного знания в целях совершенствования методологии исследования и конкретизации категориального аппарата; анализ и обобщение отечественного и зарубежного опыта реформирования для определения условий и механизмов достижения положительного и отрицательного результата этого процесса; содействие оптимальному использованию ресурсов реформирования и др.

Установлено, что ядром такой теории способна стать концепция реформирования общего образования, представленная в диссертации, поскольку содержание данной концепции включает в себя положения о движущих силах и закономерных связях реформационных процессов в школьном образовании. Наше исследование содействует формированию соответствующей теории, т.к. предлагает обоснование её научного, методологического и терминологического аппарата, необходимость чего возникла при разработке концепции школьного реформирования, имеющей те же объект и предмет.

В результате решения этой задачи нами получены следующие результаты.

Реформирование школы решает две группы задач: 1) политические, социальные, экономические, культурные; 2) образовательные и педагогические задачи. Задачи согласуются с функциями реформирования: общественно-преобразовательной, школьно-преобразовательной, функцией внешнего влияния на развитие школы, прогностической и аксиологической.

Реформирование общего образования представляет собой последовательность четырёх этапов: зарождение (инициирование), подготовка реформ, их реализация, управление результатами.

Реформирование школы может быть инициировано различными мощными группами интересов, но решение о нём принимается верховными властями в соответствии с интересами государства или неких крупных заинтересованных групп в политике, бизнесе или обществе, оказывающими давление на правительства. Субъектами инициирования школьных реформ могут выступать чиновники правительства, партийные деятели, бизнесмены, профессиональные объединения (в том числе, учительские), международные организации, издатели

и СМИ. Возможности учителей, родителей и учащихся как субъектов инициирования реформирования школы на федеральном уровне минимальны.

Подготовка школьного реформирования заключается в планировании изменений, их обсуждении и утверждении. Основными субъектами планирования являются реформатор и его команда, учителя и их профессиональные организации. Планирование можно представить следующим алгоритмом: обоснование необходимости реформ, изучение текущей организации школьной системы, определение целей реформирования, поиск способов решения обнаруженных проблем, разработка модели обновлённой общеобразовательной системы. Оно заканчивается обсуждением реформ, чьими субъектами являются: политическая оппозиция, учёные, педагоги, родители и СМИ. Легитимацией реформирования школьного образования занимается законодательная власть.

Реализация реформирования общего образования включает исполнение плана реформирования, легитимацию возникающих при этом явлений и общественный контроль над деятельностью исполнительных органов. Основной интерес для педагогической науки представляет исполнение плана как главный элемент структуры. Его основными субъектами являются правительство, команда реформаторов, органы управления образования, администрация школы и учителя. Меньшую значимость для реализации перемен имеют оппозиционные партии, профсоюзы, родители, вузы и СМИ.

Реализация предполагает применение избранной стратегии реформирования, которые различаются в зависимости от подхода. Наибольшее распространение имеют стратегии административного (восходящая и нисходящая) и институционального подходов (выращивание, шоковая терапия, промежуточные институты и их конструирование).

Главным средством реформирования общего образования являются школьные реформы. В исследовании представлена их развёрнутая классификация, группирующая реформы по их происхождению, цели, размеру, по степени изменений, идеологии, содержанию, скорости и продолжительности.

Инструментами школьного реформирования являются методическая и экспертная поддержка, финансовая поддержка, законодательство, обучение

кадров, мониторинг и оценка. Для этого задействуются правовые, кадровые, финансовые, материальные, информационные и мотивационные ресурсы.

Одной из серьёзных причин неэффективности школьных реформ выступают процессы сопротивления, мощными субъектами которого способны быть педагоги. К причинам их сопротивления относятся: непонимание реформ, недовольство ожидаемой неопределённостью, несогласие с содержанием или методами изменений, консервативность образовательной системы, сложность переориентации мышления индивидов и масс. Преодолеть сопротивление учителей реформам можно посредством стратегий профессионального диалога, групп поддержки, вовлечения в педагогические исследования, повышения квалификации и др.

Достижение общих целей школьного реформирования не может являться единственным критерием его успешности при изучении результатов преобразований. Другими критериями эффективности школьного реформирования могут служить: решение совокупности его задач, стабильность полученных результатов, рост качества общего образования, характер непредвиденных последствий реформирования, экономические выгоды от реформ, а также принятие педагогами замысла и средств реализации реформ.

Низкая эффективность реформирования может быть обусловлена ошибками, допущенными при подготовке или непосредственной реализации реформ. Исходя из них условиями успешности школьного реформирования являются: его своевременность, реальная заинтересованность и поддержка верховных властей, высокая квалификация реформаторов в вопросах подготовки и проведения реформ, основательность планирования изменений, сбалансированность целей реформирования, реальное взаимодействие государства и общества, принятие во внимание специфики культуры общества, регулируемость реформ.

При реформировании следует учитывать ряд объективных законов, которые влияют на этот процесс: закон политической обусловленности, совокупного влияния, закон неизбежности, неповторимости, влияния специфики

реформ, закон сопротивления, субъективного влияния, закон компетентностной зависимости.

Данные законы проявляются в закономерностях, например: уровень общественно-политического консенсуса связан с качеством протекания школьных реформ; скорость подготовки и запуска школьных реформ определяется степенью сопротивления им; главным субъектом школьных реформ является государство; для демократических обществ неизбежна конфликтность при реформировании школы; компетентность реформаторов во многом обуславливает успех всего процесса школьного реформирования; вовлечение педагогов в подготовку реформ невозможно без истинной заинтересованности реформаторов в диалоге; скорость принятия реформ школой зависит от политической воли реформаторов и соответствия изменений интересам и традициям общеобразовательной системы; чем теснее связь школы с культурными традициями и социальной структурой, тем больший конфликт вызывают противоречащие им школьные реформы и др.

Исходя из законов и закономерностей, реформирование общего образования должны строиться с опорой на принципы: целенаправленности, актуальности, консенсуса, приоритета государства, благоприятности момента, компетентности, социальной поддержки, культуросообразности, комплексности реформационного процесса, гласности и открытости, согласованности, эффективности управления, научности реформирования, обязательности улучшения.

Знание основных положений реформирования общего образования будет полезно как для реформаторов, так и для исследователей данных процессов. Отдельные положения нашего исследования могут быть полезны также для чиновников, учителей и администраторов школ, кто тоже выступает субъектами подготовки или реализации реформирования в школьном деле.

## Библиографический список

*Литература на русском языке*


1. Адриан, Дж. Десять лет спустя. Французская школа после децентрализации / Дж. Адриан // Директор школы. – 1995. – № 2. – С. 66-75.
2. Аликата, М. Реформа школы / Под ред. Н.К. Гончарова; пер. с итал. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1960. – 223 с.
3. Алпатов, В.М. 150 языков и политика: 1917–1997. Социолингвистические проблемы СССР и постсоветского пространства. – М.: Ин-т востоковедения, 1997. – 192 с.
4. Аналитический обзор состояния и международных тенденций развития систем образования [Электронный ресурс]. № 9 (июль – сентябрь). – Минск: Центр проблем развития образования БГУ, 2004. – Режим доступа: http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/10974/1/AO_9_2004.pdf
5. Ананьич, Б.В. Проблемы российского реформаторства / Б.В. Ананьич // Знание – сила. – 1992. – № 2. – С. 74-86.
6. Андреев, В.И. Педагогика Текст. : учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. 3-е изд. – Казань : Центр инновац. технологий, 2003. – 608 с.
7. Андреева, Е.К. Проблемы реформирования системы образования в Украине / Е.К. Андреева // Вестник СевГТУ. – 2006. – Вып.78. – С.217-221.
8. Ахиезер, А.С. Ценности общества и возможности реформ в России / А.С. Ахиезер // Общественные науки и современность. – 1994. – № 1. – С. 17-27.
9. Ахиезер, А.С. Что может и что не может реформа [Электронный ресурс] // Полис. – 1991. – № 1. – С. 58-66. – Режим доступа: http://www.polisportal.ru/files/File/puvlication/Starie_publikacii_Polisa/A/1991-1-9-Achiezer-Chto_mowet_i_chego_ne_mowet_reforma.pdf
10. Ахтамзян, Н.А. Образовательная реформа. Социально-политический аспект / Н.А. Ахтамзян // Свободная мысль – XXI. – 2001. - №5. – С. 49-59.
11. Барбер, М. Преимущество системы ответственности и отчетности / М. Барбер, М. Муршед. – Вопросы образования. – 2004. – № 2. – С. 2–30.
12. Баранова, А.С. Политехническое обучение учащихся в общеобразовательных школах БССР (1952-1961 гг.): дисс. …к.п.н.: 13.00.01/ А.С. Баранова. – Минск, 1985.
13. Бейзеров, В.А. Система образования Швеции: истоки и современность / В.А. Бейзеров // Образование в современной школе. - 2008. - № 10. – С. 44-48.

14. Беленко, Ю. Испания: несостоявшаяся реформа / Ю. Беленко // Учительская газета. – 1974. – 21 сентября. - № 38.
15. Бердяев, Н.А. Русская идея. – М.: Азбука (Азбука-классика), 2012. – 320 с.
16. Беркалиев, Т.Н. Развитие образования: опыт реформ и оценка прогресса школы / Т.Н. Беркалиев, Е.С. Заир-Бек, А.П. Тряпицына. – СПб.: КАРО, 2007. – 144 с.
17. Бермус, А.Г. Модернизация образования: философия, политика, культура / А.Г. Бермус: Научная монография. – М.: Канон+, Реабилитация, 2008. – 384 с.
18. Билтон, П. Эти странные швейцарцы/ П. Билтон. – М.: Эгмонт Лтд., 2000. – 72 с.
19. Блондель, Д. Почему реформы терпят крах? / Д. Блондель // Alma Mater. – 1994. - №2. - С. 39.
20. Бобрышов, С.В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания : дисс. ... д. пед. н.: 13.00.01 / С.В. Бобрышов. - Ставрополь, 2006. – 477 с.
21. Богуславский, М.В. Проблемы реформирования российского образования (историко-педагогический контекст) / М.В. Богуславский // Проблемы современного образования. – 2010. - № 1. – С. 33-44.
22. Богуславский, М.В. Реформы российского образования XIX–XX вв. как глобальный проект / М.В. Богуславский // Вопросы образования. – 2006. - № 3. – С. 5-21.
23. Богуславский, М. Реформы российского образования: Блеф или реальность? / М.В. Богуславский, М. Фишер // Мир образования. – 1996. - № 4. - С. 212-223.
24. Болотов, В.А. Теория и практика реформирования педагогического образования в России в условиях социальных перемен : дис. ... д. пед. н.: 13.00.08 / В.А. Болотов. – СПб., 2001. – 315 с.
25. Большая советская энциклопедия / Под ред. А.М. Прохорова. 3-е изд. – М.: Советская энцилопедия, 1977. – Т. 27. – 624 с.
26. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. - СПб.: Норинт, 1998. – 1536 с.
27. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. - 2-е изд. - СПб.: Норинт, 2004. - 1434 с.
28. Боярчук, Т.Н. Влияние исторического прошлого на менталитет белорусов / Т.Н. Боярчук // Історичні і політологічні дослідження. – 2012. - №1. - С. 280-291.

29. Бражник, Е.И. Становление и развитие интеграционных процессов в современном европейском образовании: дисс. … д. пед. н.: 13.00.01/ Е.И. Бражник. - СПб., 2002. – 354 с.

30. Бутенко, А.П. Сравнительная политология в терминах и понятиях / А.П. Бутенко, А.В. Миронов: учеб. пособие. – М.: НОУ, 1998. – 411 с.

31. Бьёрклунд хочет знать, когда школьники станут образованнее [Электронный ресурс] // Радио Швеция – Ryska. – Режим доступа URL:http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=2103&artikel=5130357

32. Василенко, Н.В. Институциональный подход к исследованию образования / Н.В. Василенко // Образование и наука. – 2006. - № 5 (41). – С. 20-27.

33. Вебер, Л. Проблемы образовательной системы во Франции [Электронн. ресурс] // Скепсис. – 2003. – Режим доступа http://scepsis.ru/library/id_389.html

34. Власов, Ю.Н. Феномен реформаторства в переломные эпохи: культурологический аспект / Ю.Н. Власов. - М.: Юрайт, 1998. – 148 с.

35. В Минске состоялась пресс-конференция "Средняя школа на современном этапе: состояние, проблемы и перспективы" [Электронный ресурс] // Сайт министерства образования Республики Беларусь. – 2012. – Режим доступа http://edu.gov.by/main.aspx?guid=18021&detail=77953

36. Волкова, Г.И., Дементьева, А.В. Политическая история Испании: монография / Г.И. Волкова, А.В. Дементьева. - М.: Высшая школа, 2005. – 190 с.

37. Воловик, И.В. Социокультурные аспекты реформирования российского образования в контексте европейской интеграции : дисс. ... к. филос. н.: 09.00.11, 24.00.01 / И.В. Воловик. - Москва, 2007. – 161 с.

38. Володин, Д.А. Современное школьное образование в Финляндии: национальные реформы в Европейском контексте : дисс. … к. пед. н.: 13.00.01 / Д.А. Володин. – Тула, 2011. – 181 с.

39. Вопросы общего образования в странах социализма / Под ред. В.М.Пивоварова. М.: Педагогика, 1989. - 232 с.

40. Воскресенская, Н.М. Реорганизация школы в Испании / Н.М. Воскресенская // Советская педагогика. – 1985. - №3. – С. 119-123.

41. Всемирный доклад по образованию 2000 г. – М.: ЮНЕСКО, 2000. - 192 С.

42. Всенародное обсуждение вопроса об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране // Правда. – 1958. – 18 ноября; 19 ноября; 21 ноября; 25 ноября; 26 ноября.
43. Вульфсон, Б.Л. Стратегия образования на Западе на пороге XXI века / Б.Л. Вульфсон. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 204 с.
44. Высшее образование в России: правила и реальность / С.В. Шишкин (отв. ред.). – М.: Независимый институт социальной политики, 2004. – 406 с.
45. Гаврилин, А.В. К успеху – через развитие // Аккредитация в образовании. – 2010. - № 3 (38). – С. 114-115.
46. Галаган, А.И. Образовательные реформы последнего десятилетия XX века в странах Центральной и Восточной Европы / А.И. Галаган // Социально-гуманитарные знания. – 2002. - № 2. – С. 208-223.
47. ГАРФ. Ф. А-2306, оп. 72, д. 9017, л. 1-7.
48. ГАРФ. Ф. А-2306, оп. 72, д. 9455, л. 41.
49. ГАРФ. Ф. Р-9563, оп. 1, д. 4631, л. 24-25.
50. ГАРФ. Ф. Р-9563, оп. 1, д. 4630, л. 18-34.
51. Генова-Михалева, В.Л. Система образования в Болгарии в условиях Европейской интеграции: организационно-управленческие аспекты: дисс. ... к. эк. н.: 08.00.05 / В.Л. Генова-Михалева. – М., 2006. – 184 с.
52. Гмурман, В.Е. Методологические и теоретические проблемы педагогики в их взаимосвязи: автореф. дисс. … д. пед. н.: 13.00.01 / В.Е. Гмурман. – М., 1980. – 40 с.
53. Геворкян, Е.Н. Социология в образовании : Монография / Е.Н. Геворкян. – М.: Перо, 2015. – 497 с.
54. Гольдштейн, Е.Н. К оценке школьной реформы 1958 г. (историко-социологический аспект) / Е.Н. Гольдштейн // Гуманистические идеи, социально-педагогические эксперименты, бюрократические извращения в развитии отечественной школы. - СПб., 1993. – С.123–140.
55. Гончарук, С.И. Объективные законы и их отражение в философии и в конкретных науках // Философия и общество. – 1999. - № 3. - С. 172.
56. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://минобрнауки.рф/документы/3409.

57. Гран, Р.Й. Реформы образования и старшая школа (на примере Норвегии) : дисс. … к. пед. н.: 13.00.08 / Р.Й. Гран. – М., 2003. – 154 с.

58. Грицкевич, Т.И. Реформатор: социальная роль или особенности личностных черт? / Т.И. Грицкевич // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Философия. – 2010. - № 1. - С. 19-34.

59. Грицкевич, Т.И. Реформаторство как управляемый процесс / Т.И. Грицкевич // Свободная мысль. – 2005. - № 12. - С. 132-146.

60. Грицкевич, Т.И. Реформационный процесс как субъект-объектное взаимодействие: дисс. … д. филос. н.: 09.00.11 / Т.И. Грицкевич. – Новосибирск, 2010. – 466 с.

61. Гронская, Н.Э. Языковые механизмы манипулирования массовым политическим сознанием / Н.Э. Гронская // Вестник Нижегородского лингвистического университета. – 2003. - №1. – С. 220-231.

62. Дайнов, Е. Реформа образования в Болгарии 1990-2003 гг.: полный провал? / Е. Дайнов // Экономический вестник о вопросах переходной экономики «Beyond Transition». – 2006. - № 11. – С. 16-17.

63. Данилевский, Н.Я. Россия и Европа: Взгляд на культурные и политические отношения славянского мира к Германо-романскому / Н.Я. Данилевский. - СПБ.: Изд-во "Глаголъ", 1995. - 552 с.

64. Данилов, Д.А. Обновление образования в условиях глобальных преобразований : Монография / Д.А. Данилов. – Чебоксары: ООО «Центр научного сотрудничества Интерактив плюс», 2016. – 108 с.

65. Данилова, Л.Н. Германский опыт реформирования школы: можно ли его использовать в России? / Л.Н. Данилова // Народное образование. – 2009. - № 6. – С. 46-50.

66. Данилова, Л.Н. История немецкой школы в XX в. / Л.Н. Данилова: уч. пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 256 с.

67. Данилова, Л.Н. История школы в немецкоязычных странах (1945 - 2012 гг.) : / Л.Н. Данилова: монография. - Ярославль : Издательство ЯГПУ, 2012. – 183 с.

68. Данилова, Л.Н. Модернизация педагогического образования в ФРГ / Л.Н. Данилова // Гуманізація навчально-виховного процессу : Збірник наукових праць. – Спецвип. 5. – Ч. 1. – Слов`янськ: СДПУ, 2010. – С. 92-98.

69. Данилова, Л.Н. Особенности организации школы в Финляндии и Швеции / Л.Н. Данилова // Директор школы. – 2010. – № 7. – С. 55-60.

70. Данилова, Л.Н. Причины и предпосылки текущего реформирования общего образования в ФРГ/ Л.Н. Данилова // Альманах современной науки и образования. – 2008. - № 10. – Ч. 1. – С. 45-47.

71. Данилова, Л.Н. Проблема обеспечения качества школьного образования в современной образовательной политике Австрии / Л.Н. Данилова // Повышение качества образования в период школьных реформ: материалы межд. заочн. н.-пр. конф., октябрь 2011. – Ярославль, 2011. – С. 27-33.

72. Данилова, Л.Н. Развитие общего образования в Швейцарии во второй половине XX века/ Л.Н. Данилова // Историко-педагогический журнал. – 2013,№1. – С. 149-159.

73. Данилова, Л.Н. Развитие школьного образования в Италии и Испании во второй пол. XX в. / Л.Н. Данилова // Труды СГА. – 2013. - №1-2. – С. 30-40.

74. Данилова, Л.Н. Развитие элементарного образования в объединённой Германии/ Л.Данилова // Воспитание дошкольника. – 2008. - №6. – С.116-124.

75. Данилова, Л.Н. Реформирование австрийской школы в XXI в. / Л.Н. Данилова // Педагогика. – 2012. - № 6. – С. 101-107.

76. Данилова, Л.Н. Реформирование общего образования в Болгарии: история и современность / Л.Н. Данилова // Педагогика. – 2013. - №3. – С. 89-91.

77. Данилова, Л.Н. Реформирование общеобразовательной школы объединённой Германии: дис. … к.п. н.: 13.00.01 / Л.Н. Данилова. - Ярославль, 2007. – 255 с.

78. Данилова, Л.Н. Реформы начальной школы: практика Германии и Швейцарии / Л.Н. Данилова // Начальная школа. – 2010. - № 11. – С. 83-89.

79. Данилова, Л.Н. Роль международных сравнительных исследований в развитии школьного образования ФРГ / Л.Н. Данилова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Сер. «Гуманитарные науки». – 2006. – № 2. – С. 131 – 135.

80. Данилова, Л.Н. Секрет успеха реформирования школы Финляндии / Л. Данилова// Журнал руководителя управления образованием. – 2013. - №5. – С. 74-77.

81. Данилова, Л.Н. Современная реформа школы в Германии и Польше / Л.Н. Данилова // Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества и европейской интеграции : сб. материалов IV междунар. науч. конференции, Брест, 2009: в 2 ч. – БрГУ, 2009. – Ч. 1. – С. 156-161.

82. Данилова, Л.Н. Современное развитие общего образования в Швейцарии и Германии / Л.Н. Данилова // Педагогика. – 2010. - №3. – С. 95-102.

83. Данилова, Л.Н. Современные образовательные системы за рубежом: Уч. пособие / Л.Н. Данилова. – Ярославль: Издательство ЯГПУ, 2009. – 280 с.
84. Данилова, Л.Н. Специфика реформирования общего образования в Восточной Европе на современном этапе / Л.Н. Данилова // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 2. – Том II. – С. 27-32.
85. Данилова, Л.Н. Специфика реформирования школы в Швейцарии / Л.Н. Данилова // Сопровождение одарённых детей и талантливой молодёжи в системе образования: Мат. конф. «Чтения Ушинского». Ч. 1. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – С. 311-320.
86. Данилова, Л.Н. Субъект образовательной политики – общество (ход и результаты школьных реформ в ФРГ)/ Л.Н. Данилова // Директор школы. – 2009, № 1. – С. 10-15.
87. Данилова, Л.Н. Эвалюация как средство повышения качества школьного образования (на примере ФРГ) // Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества и европейской интеграции : Сборник материалов V межд. науч.-практич. конференции. Брест, 19-20 мая 2011: В 2 ч. - Брест: БрГУ, 2011. – Ч. 1. – С. 71-75.
88. Данильченко, О.В. Зависимость активности участия учителей в инновационной деятельности от их оценки возможности реализовать в ней субъективно значимые мотивы: автореф. дис. ...к. психол.н.: 19.00.07/ О. Данильченко. - Сургут,2008. – 122 с.
89. Даурова, Х.М. Интеграция системы образования бывшей ГДР в общегерманскую систему: автореф. ...к. пед. н.: 13.00.01 / Х.М. Даурова. – Адыгея, 2002. – 169 с.
90. Джуринский, А.Н. Сравнительная педагогика: учебник / А.Н. Джуринский. – Москва: Юрайт, 2016. – 440 с.
91. Джуринский, А.Н. Школа Франции XX столетия: монография / А.Н. Джуринский. – М.: Прометей, 1989. - 127 с.
92. Диев, В.С. Риск: оценка и принятие решений / В.С. Диев // Философия науки. – 2010. - № 4(47). – С. 15-32.
93. Директивы КПСС и Советского правительства по хозяйственным вопросам. 1917-1957: сб. документов. Т. 3-4, М., 1957-58. Ч. 1-2. - М.: Гос. изд-во политической литературы, 1956.
94. Дмитриева, Е.В. Основные тенденции развития среднего образования во Франции (80-90 гг. XX в.): дисс. … к. п. н.: 13.00.01 / Е.В. Дмитриева. – Казань, 2006. – 186 с.

95. Дмитриева, И.И. Проекты реформирования образования и их роль в развитии отечественной средней школы начала XX в. : дис. ... к. пед. н. : 13.00.01 / И.И. Дмитриева. - Санкт-Петербург, 2005. – 167 с.
96. Днепров, Э.Д. Модернизация российского образования: императив образовательной политики / Э.Д. Днепров // Модернизация российского образования: документы и материалы. - М.: ГУ ВШЭ, 2002. – 332 с.
97. Днепров, Э.Д. Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования [Электронный ресурс] / Э.Д. Днепров. Т. 1. - М., 2006. – Режим доступа http://old.gnpbu.ru/downloads/free_books/Formation_ and_policy1.pdf
98. Днепров, Э. Д. Образовательный стандарт – инструмент обновления содержания общего образования/ Э.Д. Днепров // Вопросы образования. – 2004. - № 3. – С. 77-117.
99. Днепров, Э.Д. Общество вне реформы / Э. Днепров // Народное образование. - 2005. - № 7. - С. 18-24.
100. Днепров, Э.Д. Современная школьная реформа в России / Э.Д. Днепров. – М.: Наука, 1998. – 464 с.
101. Добрынин М.А. Развитие общеобразовательной школы и педагогической мысли Польши : дисс. … д.п.н.: М.А. Добрынин. – Брест, 2000. – 351 с.
102. Дроботенко, Ю.Б. Возможности системного подхода в исследовании изменений в образовании / Ю.Б. Дроботенко// Вектор науки ТГУ. – 2012. - №1(8). – С. 142-145.
103. Евдокимова, А.А. Реформа образования в Испании на опыте Галисии / А.А. Евдокимова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2011. - № 632. - С. 13-23.
104. Егоров, Г.Е. Системный характер социальных реформ в современной России : дис. … к.филос. н.: 09.00.11 / Г.Е. Егоров. – Пятигорск, 2009. – 159 с.
105. Ермолаева, С.А. Становление и развитие методологических подходов к исследованию проблемы предупреждения преступности несовершеннолетних (конец XIX – начало XXI вв.) / С.А. Ермолаева: моногр. – М.: Изд-во МГОУ, 2008. – 296 с.
106. Ермольева, Э.Г. Испания: образование и политика / Э.Г. Ермольева // Педагогика. – 2009. - №2. - С. 88-101.
107. Ефремова, Т.Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка / автор-сост. Т.Ф. Ефремова. – М.: Русский язык, 2000. – 1233 с.

108. Жукова, М.В. Образование в России: дорогами реформирования (политологический взгляд на проблему) /М.В. Жукова : Монография. – Ростов н/Д.: ИП Беспамятнов, 2015. – 162 с.
109. Жуковский, И.В. Всемирный Банк в современной образовательной политике/ И.В. Жуковский// Открытое образование. – 2004. - №3. – С. 95-101.
110. Жуковский, И.В. Глобализация: новый мировой порядок в образовании / И.В. Жуковский. – М.: Изд-во РУДН, 2005. – 130 с.
111. Загвоздкин, В.К. Реформа школьной системы и оценка качества школ в Финляндии [Элект. ресурс] / В.К. Загвоздкин. – М., 2011. – Режим доступа http://www.hse.ru/data/2011/03/24/1211919887/Zagvozdkin_REF_School.pdf
112. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2008. – 207 с.
113. Закон о пятилетнем плане восстановления и развития народного хозяйства СССР на 1946–1950 годы. Принят Верховным Советом СССР 18 марта 1946 г. [Электронный ресурс]. – М., 1946. – Режим доступа http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=ESU&n=27362&req=doc
114. Закон СССР «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». 24 дек. 1958 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. док.: 1917–1973 гг. - М.: Педагогика, 1974. – С. 53–61.
115. Занина, Л.В. Научно-методические основы и региональные особенности реформирования педагогического образования : дис. ... д. пед. н.: 13.00.08 / Л.В. Занина. – Ростов н/Д, 2001. – 366 с.
116. Захаров, А.Б. Реформирование национальной школы Республики Мордовия в трансформирующемся обществе (конец 1980-х – начало 2000-х гг.): дисс. … к. пед. н.: 13.00.01 / А.Б. Захаров. – М., 2005. – 233 с.
117. Зборовский, Г.Е. Образование: научные подходы к исследованию / Г.Е. Зборовский // СОЦИС. – 2000. - №6. – С. 21-29.
118. Зинченко, Н.С. Народное образование в странах социализма. – Л.: Изд. Ленинградского пед. ин-та, 1968. – 24 с.
119. Зиновьев, А.А. Новый этап глобализации [Электронный ресурс] // Режим доступа http://anti-glob.narod.ru/sbornik/zin2.htm

120. Зиньковский, К.В. Модель управления изменениями сложных организаций социальной сферы : на примере системы общего образования: дисс. … к. эк. н.: 08.00.05 / К.В. Зиньковский – М., 2008. – 174 с.

121. Ильин, В.В. Критерии научности знания / В.В. Ильин: моногр. - М.: Высшая школа, 1989. – 128 с.

122. Ильин, В.В. Теоретическая политология: Реформы и контрреформы в России. Циклы модернизационного процесса / В.В. Ильин, А.С. Панарин, А.С. Ахиезер. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 400 с.

123. Ильин, И.А. О России и русской душе / И.А. Ильин; сост. Ю. Т. Лисица // Сборник соч. в 10 т. Т.6, кн. 3. – М.: Русская книга, 1996. - 672 с.

124. Ильинский, И.М. Какая реформа образования нужна России? / И.М. Ильинский // Право и образование. – 2003. - № 2. – С. 110-117.

125. Ильинский, И.М. Образование в целях оглупления / И.М. Ильинский // Знание. Понимание. Умение. – 2010. - №1. – С. 3-28.

126. Ильинский, И.М. Образовательная революция / И.М. Ильинский. – М.: Изд-во Моск. гуманит.-социальн. академии, 2002. – 592 с.

127. Иноземцев, В.Л. Современное постиндустриальное общество: природа, протии-воречия, перспективы / В.Л. Иноземцев: уч. пособие. – Москва: Логос, 2000. – 304 с.

128. Институциональная реформа в России: переход от проектирования к реализации в условиях многоуровневой системы государственного управления / Т. Верхайен, Е. Добролюбова, Ю. Широкова. – М.: Алекс, 2006.

129. Кадушина, А.А. Основные тенденции развития среднего образования в современной Англии и борьба за его демократизацию: дисс. … к. пед. н.: 13.00.01 / А.А. Кадушина. – Минск, 1986. – 220 с.

130. Какие университеты проходили реформаторы?: интервью с В.А. Садовничим // Российская газета. – 1998. – 17 июня. - № 113. – С. 17.

131. Каменская, Ю.А. Образовательная политика в странах Западной Европы и России: сравнительный анализ: дисс. … к. полит. н.: 23.00.04 / Ю.А. Каменская. – М., 2007. – 142 с.

132. Кананыкина, Е.С. Эволюция английского законодательства об образовании: акты о реформе образования 1950 – начала 1990 гг. XX века / Е.С. Кананыкина // Право и образование. – 2010. - №5. – С. 119-131.

133. Капранова, В.А. Школьное образование Испании на пороге реформирования / В.А. Капранова // Адукацыя і выхаванне. – 2015. - № 1. – С. 51-55.
134. Кара-Мурза, С. Экспорт революции. Ющенко, Саакашвили… / С. Кара-Мурза, А. Александров, М. Мурашкин [и др]. – М.: Алгоритм, 2005. - 528 с.
135. Кашпур, В.В. Понятие «конкуренция» в исследованиях системы образования: методологические основания применения / В.В. Кашпур // Вестник Томского государственного университета. – 2007. - №298. - С. 42-44.
136. Кинсбурский, А.В. Потенциал массового протеста и социальная база поддержки (к вопросу о перспективах российских реформ) / А.В. Кинсбурский // Россия реформирующаяся: Ежегодник - 2005. – М.: Институт социологии РАН, 2006. – С. 214-230.
137. Кирдина, С.Г. Социокультурный и институциональный подходы как основа позитивной социологии в России / С.Г. Кирдина // Социологические исследования. – 2002. - № 12. – С. 23-32.
138. Ковальченко, И.Д. Методы исторического исследования / И.Д. Ковальченко : монография. - М.: Наука, 1987. – 440 с.
139. Ковчина, И.М. Реформирование общего среднего и педагогического образования в Польше в 80-90-х годах XX в. : автореф. ... к. п. н.: 13.00.04 / И.М. Ковчина. – Киев, 1997. – 21 с.
140. Константинов Н.А., Е.Н.Медынский, М.Ф.Шабаева. История педагогики: учебник. - М.: Просвещение, 1982. – 447 с.
141. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Официальные документы в образовании. – 2002. - №4. – С. 3-31.
142. Концепция общего среднего образования. Проект // Учительская газета. – 1988. – 23 августа.
143. Корнетов, Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г.Б. Корнетов. - М.: ИТПиМИО РАО, 1994. - 265 с.
144. Коряков, Ю.Б. Языковая ситуация в Белоруссии и типология языковых ситуаций: дисс. … к.филол.н.: 10.02.19 / Ю.Б. Коряков. – М., 2002. – 129 с.
145. Кошевой, В. Я, наверное, саботажник, или Кому выгодно примитивное образование / В. Кошевой // Учительская газета. - 2011. - 1 марта, №09 - С. 7.
146. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования / В.В. Краевский: Пособие для педагога-исследователя. - Самара, 1994. – 165 с.

147. Краевский, В.В. Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? / В.В. Краевский - Волгоград: Перемена, 1996. – 86 с.
148. Краткая история Болгарии: с древнейших времён до наших дней / отв. редактор Литаврин Г.Г. – М.: Издательство Наука, 1987. – 568 с.
149. Криулина, А.А. Спасти образование. Как? : размышления психолога / А.А. Криулина. - Курск: Изд-во Курского гос. пед. ун-та, 2001. – 184 с.
150. Крысько В.Г. Этническая психология / В.Г. Крысько: учеб. пособие. – М.: Академия, 2009. – 320 с.
151. К сессии Верховного Совета СССР. Обсуждаем вопросы укрепления связи школы с жизнью и дальнейшего развития системы народного образования в стране // Известия. – 1958. – 18.11.; 21.11.; 23.11.; 16.11.
152. Кузьминов Я.И. Институты: от заимствования к выращиванию (опыт российских реформ и возможности культивирования институциональных изменений) / Кузьминов Я.И. [и др.] // Вопросы экономики. – 2005. - №5. – С. 5-27.
153. Кузык Б.Н. Цивилизации. Теория, история, диалог, будущее / Б.Н. Кузык, Ю.В. Яковец. В 6 т. Т. 5. – М.: Институт экономических стратегий, 2008.
154. Кузьменко, Н.Е. О модернизации образования в России / Н.Е. Кузьменко, В.В. Лунин, О.Н. Рыжова // Педагогика. - 2005. - № 3. - С. 107-116.
155. Кулакова, Т.А. Government Relations в процессе принятия политических решений [Электронный ресурс] // Политэкс: политическая экспертиза. – 2005. – С. 226-238. – Режим доступа http://www.politex.info/content/view/139/30/
156. Кумбс, Ф. Кризис образования в современном мире: системный анализ: пер. с англ./ Под ред. Г.Е. Скорова. – М.: Прогресс, 1970. – 293 с.
157. Кумель, Л. Образование в эпоху Хрущева: «оттепель» в педагогике? / Перевод с фр. Е. Пичугиной [Электронн. ресурс] // «Неприкосновенный запас». – 2003. - №2. – Режим доступа http://magazines.russ.ru/nz/2003/ 2/kumel.html#_ftn1
158. Кумель, Л. Советские физики и вопросы образования: неприятие реформы 1958 г. / Л. Кумель // ИИЕТ РАН. - М.: Диполь-Т, 2003. – С. 333-337.
159. Кун, Т. Объективность, ценностные суждения и выбор теории / Т. Кун // Современная философия науки: знание, рациональность, ценности в трудах мыслителей Запада: хрестоматия. – М.: Логос, 1996. - С. 61–62.

160. Лакатос, И. Избранные произведения по философии и методологии науки / И. Лакотос: Пер. с англ. – М.: Академический Проект; Трикста, 2008. – 475 С.

161. Лапин, Н.И. Пути России: социокультурные трансформации / Н.И. Лапин. – М.: ИФРАН, 2000. – 194 с.

162. Лебедев, С.А. Философия науки: Словарь основных терминов / С.А. Лебедев . – М.: Академический Проект, 2004. – 320 с.

163. Лексин, В.Н., Швецов, А.Н. Технология реформ (разработка и применение из общей организационной теории) / В.Н. Лексин, А.Н. Швецов // Российский экономический журнал. – 1996. – № 3. – С. 73-84.

164. Лексин, В.Н., Швецов, А.Н. Технология реформ (разработка и применение их общей организационной теории) / В.Н. Лексин, А.Н. Швецов // Российский экономический журнал. – 1996. - №4. – С. 51-68.

165. Липник, В.Н. Школьные реформы в России: очерк истории / В.Н. Липник. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 83 с.

166. Липник, В.Н. Школьные реформы в советской и постсоветской России / В.Н. Липник [Электронный ресурс] // Образование. – 2003. – Режим доступа http://intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/social_history_pedagogic/
material_no_period/Lipnik_School_reformi_in_Russia.pdf

167. Лоскутова, М. Школьные реформы в Англии / М. Лоскутова // Неприкосновенный запас. – 2001. - №5 (19). – С. 79-84.

168. Лукашенко, А.Г. Государство для народа: доклад Президента Республики Беларусь А. Г. Лукашенко на третьем Всебелорусском Народном Собрании 2 марта 2006 г. / А.Г. Лукашенко // Информационный бюллетень администрации Президента РБ. - 2006. - №3. - С. 5-48.

169. Луков, В.А. Реформы образования и человеческий потенциал // Высшее образование для XXI века: мат-лы межд. научной конференции / отв. ред. В.А. Луков, Н.В. Захаров. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2009. - С. 3-10.

170. Лурье, С. К новой стратегии планирования образования / С. Лурье // Перспективы. Вопросы образования. – 1990. - №2. – С. 123-134.

171. Малькова, З.А., Вульфсон, В.Л. Современная школа и педагогика в капиталистических странах: уч. пособие / З.А. Малькова, Б.Л. Вульфсон. – М.: Просвещение, 1975. – 245 с.

172. Манекин, В.В. Некоторые аспекты методологии квантификационного исследования менталитета / В.В. Манекин // Вестник МГУ. Сер. 7. Философия. – 1991. - № 1. – С. 74-80.
173. Материалы XXVIII съезда Коммунистической партии Белоруссии: сб. статей. – Мн.: Беларусь, 1976. – 175 с.
174. Мацкевич, С. Образование: развитие или стагнация? / С. Мацкевич // Белорусский ежегодник. – Минск: Белорусский институт стратегических исследований, Белорусский фонд публичной политики, 2009. – С. 188-200.
175. Мелендо, А.А. Изменение системы народного образования в Испании с 1931 г. после провозглашения республики: дисс.… к. п. н./ А.А. Малендо. – М., 1954. – 393 с.
176. Миронов, Е.В. Интерпретация социального реформаторства в русской беллетристике 50 – начала 60-х годов XIX века: автореф. дис. ... к. ист. н.: 24.00.01 / Е.В. Миронов. – М., 2002. – 198 с.
177. Мнение украинцев о школьном обучении: результаты социологического опроса Института Горшенина [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://institute.gorshenin.ua/researches/79_mnenie_ukraintsev_o_shkolnom.html
178. Назаров, А.В. Отчет о результатах контрольного мероприятия «Проверка использования средств международных финансовых организаций на реформу и информатизацию системы образования в Министерстве образования и науки РФ, Национальном фонде подготовки кадров, министерстве образования и науки Самарской области» [Эл. ресурс] // Архив Бюллетеня Счетной палаты. – 2008. - № 5. – Режим дост. http://www.ach.gov.ru/userfiles/bulletins/5-04-buleten_doc_files-fl-447.pdf
179. Насуцева, Ф.А. Приоритеты государственной образовательной политики: исторический опыт реформ советской школы / Ф.А. Насуцева // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2012. – Вып. 2. – С. 72-78.
180. Николаева, Н.И. Направления реформы общеобразовательной школы Италии / Н.И. Николаева // Основные тенденции развития образования в современном мире: мат-лы межд. конф. – М.: ИТИП РАО, 2006. – С. 74-78.
181. Николаева, Н.И. Проект реформы средней школы Италии / Н.И. Николаева // Педагогика. – 1996. - №5. – С. 110-114.
182. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. - Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.

183. Новиков, А.М. Докторская диссертация? / А.М. Новиков: Пособие для докторантов и соискателей уч. ст. доктора наук [Эл. ресурс]. – М.: Изд-во «Эгвес», 2003. – 120 с. – Режим доступа http://www.anovikov.ru/books/doc.pdf

184. Новиков, А.М. Методология образования / А.М. Новиков: Монография. – М.: Эгвес, 2006. – 488 с.

185. Новиков, А.М. Развитие отечественного образования / А.М. Новиков: Полемические размышления. – М.: Эгвес, 2005. – 176 с.

186. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ // Российская газета. – 2012. - 31 декабря. - Выпуск №5976. – С. 2-11

187. Об образовании. Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 г. // Вестник образования. – 1992. – №11. – С. 2-59.

188. Об очередных задачах идеологической работы партии. Постановление Пленума ЦК КПСС по докладу Секретаря ЦК КПСС тов. Л.Ф. Ильичёва, принятое 21 июня 1963 г. // Правда. – 1963. – 22 июня.

189. Общеобразовательная школа системы Министерства народного образования БССР в 1990 году: Статистический сборник. – Минск: Просвещение, 1990.

190. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – М.: Азбуковник, 1999. – 940 с.

191. О завершении перехода ко всеобщему среднему образованию молодежи и дальнейшем развитии общеобразовательной школы: Постановление Совета Министров и ЦК КПСС СССР от 20 июня 1972 г. N 463 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pravo.levonevsky.org/baza/soviet/sssr4777.htm

192. О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы: Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 10 ноября 1966 г. № 874 [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://www.school.edu.ru/laws.asp?cat_ob_no=5959&ob_no=4401&oll.ob_no_to=

193. Ордон, У. Реформа образования в Польше / У. Ордон // Народное образование. – 2005. - №5. – С.43-46.

194. Орехова, Е.Я. Образование во Франции: традиции и реформы: дисс. … д. п. н.: 13.00.01 / Е.Я, Орехова. – Тула, 2004. – 352 с.

195. Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы // О реформе общеобразовательной и профессиональной школы: Сб. док. – М.: Политиздат, 1984. – С. 37-63.
196. Остапенко, А.А. До основания! А затем? Стратегические и тактические шаги по выходу российского образования из системного кризиса / А.А.Остапенко // Народное образование. – 2016. - №2-3. – С. 9-20.
197. Острова утопии: Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е) : Коллективная монография / ред. и сост. И. Кукулин, М. Майофис, П. Сафронов. – М.: НЛО, 2015. – 720 с.
198. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941-1961) / под ред. Ф.Г. Паначина и др. – М.: Педагогика, 1988. – 272 с.
199. Патрушев, А.И. Германия в XX веке / А.И. Патрушев: уч. пособие. – М.: Дрофа, 2004. – 217 с.
200. Пашкус, Н.А. Инновационность реформ образования в России: методология исследования, оценка эффективности и рисков : дисс. … док. эк. н.: 08.00.05 / Н.А. Пашкус. – СПб, 2007. – 556 с.
201. Пашкус, Н.А. Экономические проблемы эффективности реформирования системы образования России / Н.А. Пашкус // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2007. - №28. – С. 67-75.
202. Педагогика: учеб. пособие / под ред. П.И. Пидкасистого - М.: Пед. общество России, 2006. – 608 с.
203. Педагогика народов мира: история и современность / Сост. К.И. Салимова. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 576 с.
204. Педагогическая энциклопедия. В 4 т. Том 1 / Гл. ред. А.И. Каиров. – М., Советская Энциклопедия, 1964. – 832 с.
205. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: БРЭ, 2003. – 528 с.
206. Первоочередные меры по реализации программы переходного периода // Вестник образования. – 1991. - №3. – С. 2-15.
207. Петкова, Р. Процесс реформирования системы образования в Болгарии / Р. Петкова, С. Манев // Педагогика. – 2005. - № 5. – С. 106-109.

208. Пикулькин, А.В. Система государственного управления: Учебник для вузов / Под ред. Т.Г. Морозовой. – М.: Закон и право, 1997. – 351 с.
209. Пименов Н.И. Истоки Западной цивилизации. Причины и следствия / Н.И. Пименов. – Магнитогорск: МиниТип, 2011. – 168 с.
210. Поздняков, А.Н. Государство и общество в реформировании российского школьного образования (Исторический опыт взаимоотношений в конце XIX - начале XXI вв.) : Дис. ... д. ист. н.: 07.00.02 / А.Н. Поздняков. – Саратов, 2005. – 537 с.
211. Полтерович, В.М. Проектирование реформ: как искать промежуточные институты / В.М. Полтерович // Montenegrin Journal of Economics. - Vol. 8, No 2, Special Issue. - С. 25-44.
212. Полтерович, В.М. Элементы теории реформ / В.М. Полтерович. - М.: Изд-во «Экономика», 2007. – 446 с.
213. Полупанова, Е.Г. Методологические основы исследования инновационных процессов в системах педагогического образования стран Запада / Е.Г. Полупанова // Весці БДПУ. – 2008. - №1. Серия 1. - С. 3-8.
214. Полупанова,Е.Г. Педагогический анализ школьных реформ 80-х годов в высокоразвитых странах Запада: дисс… к. п. н.: 13.00.01/ Е.Г. Полупанова. – М.,1991. 239 с.
215. Полуянова, Т.А. Становление и развитие системы школьного образования объединённой Германии: дисс...к. п. н.: 13.00.01/ Т.А. Полуянова. – Ульяновск, 2002.
216. Попкевиц, Т. Политическая социология образовательных реформ: Власть/знание в образовании, подготовке учителей и исследовании / Пер. с англ. – М.: Центр социологии образования РАО, 1998. – 366 с.
217. Преуспеть в реформе: ОЭСР. Структурные приоритеты во времена кризиса [Эл. ресурс]. – 2010. – Режим доступа http://oecdru.org/zip/making_reform_happen.pdf
218. Программа реформирования и развития системы образования Российской Федерации в условиях углубления социально-экономических реформ // Вестник образования. – 1992. - №10. – С. 25-88.
219. Просвещение в странах мира: Словарь-справочник / Е.Б. Аникина [и др.]. – М.: Просвещение, 1967. – 320 с.
220. Пучкина, Ю.А. Реформирование школьного образования в Томской области: исторический анализ регионального опыта (вторая пол. 1980-х гг. - первая пол. 1990-х гг.) : дисс. … к. ист. н.: 07.00.02 / Ю.А. Пучкина. – Томск, 2007. – 257 с.

221. Реформа образования в России и государственная политика в сфере образования // Вестник образования. – 1992. - №10. – С. 2-24.

222. Реформы образования: Аналитический обзор / Под ред. В.М. Филиппова. - М.: Центр сравнительной образовательной политики, 2003. – 303 с.

223. Реформы образования в современном мире. Глобальные и региональные тенденции / Под ред. Вульфсона Б.Л. – М., 1995. – 272 с.

224. Решение о переходе к 11-летней средней школе было правильным / А.Лукашенко [Электронный ресурс] // Информационное агентство "Интерфакс-Запад". – Режим дост.: http://www.interfax.by/news/belarus/45235

225. Ровдо, В. Специфика и эволюция политического режима Республики Беларусь / В. Ровдо // Acta Slavica Iaponica. – 2004. - № 21. - С. 144-180.

226. Родин, А. Вывезет ли старый трамвай? [Школа во франкистской Испании] / А. Родин // Учительская газета. – 1966. – 6 сентября (121).

227. Романова, Г.А. Реформирование системы школьного образования в 1958-1964 гг. (На мат. Куйбышевской обл.): дисс… к. ист. н.: 07.00.02. – Самара, 2003. – 222 с.

228. Российский статистический ежегодник: Стат.сб / Госкомстат России. – М.: Логос, 1996. - 248 с.

229. Рузавин, Г.И. Методы научного исследования / Г.И. Рузавин. - М.: Мысль, 1975. – 237 с.

230. Рыжко, В. А. Концепция как форма научного знания : автореф. дис. ... док. философ. наук : 09.00.01. – Киев, 1989. – 32 с.

231. Саблина, А.Н. Социокультурные аспекты реформирования среднего образования : дисс. … к. социол. н.: 22.00.04 / А.Н. Саблина. – Н. Новгород, 2001. – 174 с.

232. Савина, А.К. Основные направления реформирования школьного образования в Польше: : дис. ... д. пед. н.: 13.00.01 / А.К. Савина. – М., 2001. – 316 с.

233. Савина, А.К. Польша: образовательная политика государства для XXI в. / А.К. Савина // Педагогика. – 2002. - №8. – С. 80-88.

234. Савицка-Вильгусяк, С. Школьные реформы по-итальянски / С. Савицка-Вильгусяк // Народное образование. – 2002. - №6. – С. 69-73.

235. Савченко, А.Е. История административно-политических взаимоотношений центра и регионов юга Дальнего Востока (сер. 1980-х – 1990-е гг.): автореф. дисс. ... к. ист. н.: 07.00.02 / А.Е. Савченко. – Владивосток, 2011. – 285 с.

236. Салимова, К.И. [и др.] Очерки истории школы и педагогики за рубежом / Ред. А.А. Шегай: Уч. пособ. – Ч. 3. – М.: Изд-во АПН СССР, 1991. – 268 с.
237. Самарин, М. О реформе системы просвещения в Испании / М. Самарин // Народное образование. – 1971. - № 4. – С. 90-94.
238. Сапова, Э.А. Школьные реформы во Франции: декларации и действительность / Э.А. Сапова // Школьное образование в капиталистических странах: состояние и тенденции: Сб. научных трудов. – М.: НИИ ОП, 1981. – С.46-64.
239. Сиволапов, А.В. Современные тенденции реформирования образования за рубежом /А.В. Сиволапов: Уч. пособие. – Челябинск: ЧелГУ, 2003. – 158 с.
240. Синюгин, В.Ю. Административно-правовое управление реформированием: монография / В.Ю. Синюгин. – М.: Граница, 2008. – 271 с.
241. Скотт, П. Глобализация и университет // Alma mater. – 2000. - №4. – С. 3-8.
242. Смирин, М.М. Очерки истории политической борьбы в Германии перед Реформацией / М.М. Смирин. – М.: Изд. АН СССР, 1952. – 414 с.
243. Советская историческая энциклопедия / под ред. Е.М. Жукова: В 16 т. Т. 12. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 976 столб.
244. Современный философский словарь / под ред. В.Е. Кемерова. – Лондон; Франкфурт-на-Майне; Париж; Москва; Минск: Панпринт, 1998. – 1064 с.
245. Современное образование: диалектика взаимодействия традиций и инноваций как источник развития (международный анализ) : [монография] / Шишов С. Е. [и др.]. – Москва; Курск: Университетская книга, 2016. – 394 с.
246. Соколов, Е. Шведская школа: система и управление / Е. Соколов // Директор школы. – 1994. - № 6. – С. 70-77.
247. Спенсер, Г. Опыты научные, политические и философские / Г. Спенсер; ред. Н.А. Рубакина. В 3 т. Т. 1. – М.: Современный литератор, 1999. – 309 с.
248. Средняя школа должна лучше готовить молодёжь к жизни и труду // Правда. – 1958. – 26 ноября. – С. 5.
249. Статкова, К.С. Реформирование системы среднего образования в Болгарии в условиях европейской интеграции: дисс. … к. соц. н.: 22.00.08 / К.С. Статкова. – М., 2005. – 145 с.
250. Степанищев, А.Т. История: методология научного исследования и преподавания: монография / А.Т. Степанищев. – М.: ВУ, 2009. – 564 с.

251. Столичное образование: состояние, проблемы, перспективы развития. Программа развития образования г. Минск до 2010 г. / Мин. науч.-исслед. ин-т соц.-экон. и полит. проблем. – Минск: МНИИСЭПП, 2004. – 325 с.

252. Столяренко, А.М. Методологические принципы сравнительного психолого-педагогического исследования и использования опыта зарубежного высшего образования / А.М. Столяренко // Вестник академии права и управления. – 2011. - № 23. – С. 162-173

253. Суразаков, А.С. Цивилизация и культура / А.С. Суразаков // Древности Алтая. – 2001. - № 6. – С. 141-143.

254. Тарасова, С.В. Исторический опыт разработки и реализации проектов реформирования системы образования Российской Федерации в 1984-2004 гг.: дисс. … д. ист. н.: 07.00.02 / С.В. Тарасова. – М., 2008. – 436 с.

255. Ткаченко, Е.В. Реформирование образования в России. Некоторые итоги, проблемы, задачи / Е.В. Ткаченко. – М.: МО РФ, 1995. – 161 с.

256. Толокнова, О.В. Развитие всеобщего обязательного среднего образования в Западной Сибири (1977-1992 гг.): автореф. … к. п. н.: 13.00.01 / О.В. Толокнова. – Новосибирск, 2003. – 219 с.

257. Тоффлер, Э. Шок будущего: Пер. с англ./ Э.Тоффлер. – М.: АСТ, 2002. – 557 с.

258. Трегубова, Т.М. Полимодельность реформирования управления профессиональным учебным заведением в контексте глобализации / Т.М. Трегубова // Вестник Тверского государственного университета. Серия "Педагогика и психология". - 2013. - № 4. - С.166-173.

259. Трофимов, В.К. Истоки и сущность русского национального менталитета (социально-философский аспект): автореф. дис. ... д. филос. н.: 09.00.11 / В.К. Трофимов. – Екатеринбург, 2001. – 286 с.

260. Федосеева, В.Н. Современное состояние и основные тенденции развития системы образования в Испании (70-90-к годы XX века): дисс. … к.п.н.: 13.00.01 / В.Н. Федосеева. – Пятигорск, 1996. – 227 с.

261. Феллер, В.В. Германская Одиссея / В.В. Феллер. – Самара: Самарский Дом печати, 2001. – 344 с.

262. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичёва [и др.]. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 836 с.

263. Фоллмер, Г. Эволюционная теория познания: врождённые структуры познания в контексте биологии, психологии, лингвистики, философии и теории науки / Г. Фолмер; пер. с нем. – М.: Русский двор, 1998. – 194 с.
264. Результаты опросов населения [Электронный ресурс] // Фонд «Общественное мнение». – Режим доступа http://bd.fom.ru/cat/cult/edu_edu
265. Фуллан, М. Новое понимание реформ в образовании / М. Фуллан; Моск. высш. шк. социал. и эк. наук; пер. с англ. – М.: Просвещение, 2006. – 272 с.
266. Хентце, Й. Как преодолеть противодействие запланированным организационным изменениям / И. Хентце, А. Каммель // Проблемы теории и практики управления. – 1997. - № 3. – С. 70-78.
267. Ходырев, А.М. Советская школа 50-х – середины 60-х годов как социо-культурный феномен: Моногр. / А.М. Ходырев. – Ярославль: ЯГПУ, 2004. – 160 с.
268. Хокер, Д. Образовательная политика в Уэльсе / Д. Хокер // Система управления качеством образования. – М.: Алекс, 2010. – С. 37-45.
269. Хон, А.М. Психологические барьеры при внедрении нововведений в школьную практику и некоторые пути их преодоления: Методические рекомендации / А.М. Хон. – Алма-Ата: АГПИ, 1986. – 88 с.
270. Хюсен, Т. Педагогические исследования: опыт самокритики / Т. Хюсен // Перспективы. Вопросы образования. – 1990. - № 3 (71). – С.41-52.
271. Цирульников, А.М. Социокультурные основания развития системы образования. метод социокультурной ситуации / А.М. Цирульников // Вопросы образования. – 2009. - № 2. – С. 39-65.
272. Шакиров, Р.В. Системно-концептуальный анализ реформ общего среднего образования в России в XX веке: Дис. ... д. пед. н.: 13.00.01 / Р.В. Шакиров. – Казань, 1997. – 285 с.
273. Шкляева, Н.А. Реформирование общеобразовательной школы в 1945-1965 гг.: На материалах Удмуртии: дисс. … к. ист. н.: 07.00.02 / Н.А. Шкляева. – Ижевск, 1994.
274. Школа европейских стран социализма. Послевоенное развитие и современные проблемы / ред. М.Н.Кузьмина. – М.: Педагогика, 1976. – 296 с.
275. Школа стран народной демократии на современном этапе / Под. ред. М.Ф. Шабаевой. – М.: Педагогика, 1961. – 46 с.

276. Школьное образование в капиталистических странах: состояние и тенденции / под ред. З.А. Мальковой. – М.: АПН СССР, 1981. – 133 с.

277. Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов / Н.М. Шанский, Т.А. Боброва. – М.: Дрофа, 2004. – 398 с.

278. Шпаковская, Л.Л. Политика высшего образования в Европе в XX веке: от государства к рынку / Л.Л. Шпаковская // Журнал исследований социальной политики. – 2010. – Т. 8, №4. – С. 495-518

279. Штомпка, П. Социология социальных изменений / Пер. с англ., под ред. В.А. Ядова. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 223 с.

280. Штофф, В.А. Проблемы методологии научного познания / В.А. Штофф. – М.: Высшая школа, 1978. – 271 с.

281. Щербакова, Д.В. Сопротивление организационным инновациям: методология социологического исследования / Д.В. Щербакова // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2006. – Том IX, № 4. – С. 89-99.

282. Этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. / сост. А.К. Шапошников. Т. 2. - Москва: Флинта; Наука, 2010. – 576 с.

283. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – М.: Эди-ториал УРСС, 1997. – 440 с.

284. Явнова, И.И. Проблемы социального реформирования в политике консервативного правительства М. Тэтчер (1979-1990 гг.): Автореф. дис. … к. ист. н.: 07.00.03 / И.И. Явнова. – Уфа, 2003. – 169 с.

285. Ядов, В.А. Проблемы российских трансформаций / В.А. Ядов. – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2006. – 52 с.

*Литература на иностранных языках (кириллица)*

286. Атанасов, Ж. История на българското образование. – София: Унив. Изд. Св. Кл. Охридски, 1979. – 214 с.

287. Березівська, Л.Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті: Автореф. … д. п.н.: 13.00.01. – К., 2009. – 43 с.

288. Василюк, А.В. Альтернативні типології освітніх реформ // Порівняльно-педагогічні студії. – 2010. - № 3/4. – С. 161-167.

289. Василюк, А.В. Етіологія та умови проведення освітніх реформ // Порівняльно-педагогічні студії. – 2009. – № 1. – С. 104-108.

290. Василюк, А.В. Тенденції реформування шкільної освіти Польщі (XX - початок XXI ст.) : авт. ...док. п. н.: 13.00.01. – К., 2011. – 462 с.

291. Галімава, Н.П. Аднаўленне і развіццё школьнай адукацыі на Берасцейшчыне ў першыя пасляваенныя гады // Актуальныя праблемы гісторыі Беларусі: стан, здабыткі і супярэчнасці, перспектывы развіцця: У 4 ч. Ч. 3 / Пад рэд. І.П. Крэня [и др.]. – Гродна: ГрДУ, 2003. – С. 89-93.

292. Ганущенко, Н.Н. Совершенствование системы общеобразовательной школы БССР (1976-1990 г.) // Актуальныя праблемы гісторыі Беларусі: стан, здабыткі і супярэчнасці, перспектывы развіцця: У 4 ч. Ч. 3 / Пад рэд. І.П. Крэня [и др.]. – Гродна: ГрДУ, 2003. – С. 10-15.

293. Гаращук, К.В. Стратегії реформування середньої освіти Великої Британії кінця XX – початку XXI століття // ВІСНИК Житомирського державного університету ім. Івана Франка. – 2007. - № 33. – С. 64-68.

294. Дайнов, Е. Науката е слънце: Реформата на училищното образование в следкомунистическа България. – София: НБУ, 2010. – 182 с.

295. Дайнов, Е. Образователната реформа в България. Анализ на провала // Педагогика. – 2006. – Септември. – С. 3-8.

296. Дачева, К. Откриване на учебната година // Дума. – 1998. – 16.09. – С. 2.

297. Державна національна програма “Освіта” («Україна XXI століття»). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.

298. Запрудскі, С. Грамадскае сцвярджэнне беларускай мовы і парушэнні правоў беларускамоўных людзей URL: http://jivebelarus.net/language/language-defeat-06.html

299. Зюмбюлев, Б. Какво значи днес да си образован // 24 часа. – 2004. – 5 септември. – С. 11.

300. Кульчицький, С.В. Спроби реформ (1956-1964) // Український історичний журнал. – 1998. - №4. – С. 91-104.

301. Левківський, М.В. Історія педагогіки. – Киів: Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.

302. Манчев, С. Известни са победителите в националната Олимпиада // Труд. – 1998. – 13.03. – С. 4.

303. Маринова, Р. Реформиране на българското училище (1948 – 53г.) // История. – 1999. – г. VIII, кн. 4-5. - С. 41-52.

304. Махінько, А.І. Освітні реформи в сучасній українській школі: стан, проблеми і перспективи // Сторінки історії: збірник наукових праць. – Вип. 31. – К.: ІВЦ Політехніка, 2010. – С. 214-220.

305. Мікуліч, Т.М. Мова і этнічная самасвядомасць / рэд. В.К. Бандарчык. - Мн.: Навука і тэхніка, 1996. – 115 с.

306. Навіцкі, У. Асаблівасці культурного жыцця на Беларусі у першае паслеваеннае дзяцігоддзе // Беларускі гістарычны часопіс. – 1993. - № 1. – С. 96-102.

307. Навіцкі, У. Супярэчлівасць культурнага жыцця Беларусі ў сярэдзіне 50-х – пач. 80-х гг. // Беларускі гістарычны часопіс. – 1993. - № 2. – С. 105-113.

308. Народопсихология на българите: антология: Антология / под обща ред. на проф. М. Драганова. – София: ОФ, 1984.

309. Николова, И. Българинът няма хабер от образователната реформа // Сега. – 1998. – 15 септември. – С. 3.

310. Політична історія України XX століття: У 6 т. Т.6. Від тоталітаризму до демократії (1945-2002) / О.М. Майборода, Ю.І. Шаповал. – К.: Ґенеза, 2003. – 696 с.

311. Сбруєва, А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.): Монографія. – Суми: Козацький вал, 2004. – 500 с.

312. Тєвікова, О. Русифікаторська політика радянської влади в галузі освіти в роки тимчасової лібералізації тоталітарної системи // Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії : Наукові записки Рівненського держ. гум. ун-ту. – Рівне, 2008. – Вип. 13. – С. 84-89.

313. Український центр економічних і політичних досліджень імені Олександра Разумкова [Электр. ресурс]. URL http://www.razumkov.org.ua/ukr/index.php

314. Фядковіч, Г.І. Падрыхтоўка моладзі да жыцця і працы ў сярэдняй школе БССР (1958-1972) // Адукацыя і Выхаванне. – 2002. - № 10. – С. 68-73.

*Литература на иностранных языках (латиница)*

315. Ability and Educational Opportunity/ A. Halsey (Ed.). – Paris: OECD,1967. – 218 p.

316. Adnett, N., Davies, P. Schooling Reforms in England: from Quasi-markets to Co-opetition? // Journal of Education Policy. – 2003. – Vol.18, №4. – Pp. 393-406.
317. Aho, E., Pitkänen, K., Sahlberg, P. Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968. - Washington: WB, 2006.
318. Aldrich, R. Lessons from History of Education. – Psychology Press, 2006. – 234 p.
319. Antweiler, O. Polen // Antweiler, O., Brinkmann, G., Kuebart, F. Bildungssysteme in Europa. – Weinheim. – 1996. – S. 143-165.
320. Arco-Tirado, J.L., Fernández-Balboa, J.-M. Contextual Barriers to School Reform in Spain // International Review of Education. – 2003. – Vol. 49, № 6. – Pp. 585-600.
321. A Review of the Bulgaria School Autonomy Reforms. June 25, 2010. http://siteresources.worldbank.org/BULGARIAEXTN/Resources/305438-1224088560466/Bulgaria_School_Autonomy_Reforms_FINAL_ENG_for_web.pdf
322. Aspin, N.D., Chapman, D.J., Wilkinson, R.V. Quality Schooling: A Pragmatic Approach to Some Current Problems, Topics and Issues. – London: Cassell, 1994. – 186 p.
323. Ball, S.J. Politics and Policy Making in Education. - NY: Routledge, 1990. – 292 p.
324. Barbagli, M. Educating for unemployment: Politics, Labor Markets and the School System: Italy, 1859-1973 / Trans. by R.H. Ross. – New York: Columbia University Press, 1982. – 436 p.
325. Bascia, N. Teacher Unions and Educational Reform // Fundamental Change: International Handbook of Educational Change / M. Fullan [ed.]. – Springer, 2007. – Pp. 224-245.
326. Bell, D. The Coming of Post-industrial Society : A Venture in Social Forecasting. – N.Y.: Basic Books,1973. – 507 p.
327. Bildung auf einen Blick 2009: OECD-Indikatoren. – Paris: OECD Publishing, 2009.
328. Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde / H. Avenarius [u.a.]. – Opladen: Leske und Budrich, 2003. – 364 S.
329. Birzea, C. Reformni proces ve skolstvi transformujicich se zemi sredni a vychodni Evropy // Reformy školství ve střední a východní Evropě. – S. 6–19.
330. Blase, J., Björk, L. Micropolitics of Educational Change and Reform: Cracking Open the Black Box // Second International Handbook of Educational Change. Part 1 / A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan. – New York: Springer, 2010. – Pp. 237-260.

331. Blumenthal, V. von. Die Reform der Sekundarstufe II in Italien: Zum Legitimationsproblem bildungspolitischer Entscheidungen. – München: Minerva-Publikation, 1980. – 244 p.
332. Bridge, R.G. Parent participation in school innovation // Teachers College Record. – 1976. – V. 77. – Pp. 366-384.
333. Buchmann, F. Schulentwicklung verstehen: Die soziale Konstruktion des Wandels. – Münster: Waxmann Verlag, 2009.
334. Bugrova, I. Politische Kultur in Belarus. Eine Rekonstruktion der Entwicklung vom Groß- fürstentum Litauen zum Lukaschenko-Regime. – 1998. Online-Ausgabe http://www.uni-mannheim.de/fkks/english/fkks18.pdf
335. Building a High Quality Teaching Profession: Lessons from Around the World. – Paris: OECD Publishing, 2011. – 65 p.
336. Caiden, G.E. Administrative Reform. – Chicago: Aldine/Atherton,1970. – 348 p.
337. Carabaña, J. Comprehensive Educational Reforms in Spain: Past and Present // European Journal of Education. – 1988. – Vol. 23, No. 3. – Pp. 213-228.
338. Carnoy, M., Levin, H. The Limits of Educational Reform. – New York: McKay, 1976. – 390 p.
339. Corner T. Education in the European Union: Pre-2003 Member States. - Bloomsbury Academic, 2015. – 344 p.
340. Cossentino, J. Talking about a Revolution: The Languages of Educational Reform. – New York: SUNY Press, 2004. – 192 p.
341. Dainov, E. Education Reform in Bulgaria. A Study in Failure // Bulgarian Journal of Science and Education Policy. – 2007. – Vol. I, N. 1. – Pp. 103-133.
342. Dale, R., Robertson, S.L. The Varying Effects of Regional Organizations as Subjects of Globalization of Education // Comparative Education Review. – 2002. – Vol. 46, N. 1. – Pp. 10-36.
343. Dalin, P. School Development: Theories & Strategies. – New York: A&C Black, 2004. – 273 p.
344. Datnow, A. [et c.]. Integrating Educational Systems for Successful Reform in Diverse Contexts. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – 264 p.
345. Davidkov,T. ¿Dónde se sitúa Bulgaria?// Papeles del Este. –2004. -№8. – C.1-22.

346. Democratization in the European Neighborhood / M.Emerson [ed.]. – Brussels: CEPS, 2005. Online-Publication. URL: http://aei.pitt.edu/32588/1/27._ Democratisation_in_the_European_Neighborhood.pdf
347. Duden. Online. URL: http://www.duden.de/rechtschreibung/reformieren
348. Elgqvist-Saltzman, I., Opper, S. Equality and Internationalism: Two concepts at the forefront of Educational Transformation in Sweden? – Uppsala: University of Uppsala, 1981. – 63 p.
349. Ecker, I. Macht in der Schule in totalitären und demokratischen Systemen // Herrschaft und Macht. – Innsbruck; Wien–Bozen, 2009. – S. 31-39.
350. Eder, F., Kroath, F., Tronhauser, J. Austria // The Education Systems of Europe / Hörner W. [u.a.]. – New York: Springer, 2007. – S. 52-76.
351. Education, Reform and the State: Twenty Five Years of Politics, Policy and Practice / R. Phillips. – New York: Routledge, 2001. – 288 p.
352. Encyclopedia of the Social & Cultural Foundations of Education / E.F. Provenzo, Jr. (Ed.). - Thousand Oaks, CA: Sage, 2008. – 1392 p.
353. Eriksson, I. Re-interpreting Teaching: A Divided Task in Self-regulated Teaching Practices // Scandinavian Journal for Educational Research. – 2009, v. 53, №1. – Pp. 53–70.
354. Erste Konsequenzen aus den Ergebnissen der PISA-Studie. Beschluß der Kultusministerkonferenz von 05./06. Dezember, 2001. Online-Ausgabe. URL: http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2001/296plenarsitzung.html
355. Erziehungsplanung und Wirtschaftswachstum 1965 bis 1975: OECD-Bericht. Bd. 1. – Wien: Bundesministerium für Unterricht, 1967. – 215 S.
356. Extending Educational Change: International Handbook of Educational Change / D.H. Hargreaves [ed.]. – Berlin: Springer, 2005. – 396 S.
357. Feder, E. Counterreform // Agrarian Problems and Peasant Movements in Latin America. - New York: Anchor Books, 1970. – Pp. 173-223.
358. Fort, M. Educational Reforms Across Europe: A Toolbox for Empirical Research. – 2006. Online-Publication. – URL: http://www2.dse.unibo.it/ fort/files/papers/fort_reforms.pdf
359. Fraser, W.R. Reforms and Restraints in Modern French Education. – New York: Routledge, 1971. – 178 p.

360. Fritz, V. State-Building: A Comparative Study of Ukraine, Lithuania, Belarus, and Russia. – Budapest: Central European University Press, 2007. – 398 p.
361. Fullan, M. Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform / M. Fullan. – London: Falmer Press, 1993. – 172 p.
362. Fullan, M. Large-scale Reform Comes of Age // Journal of Educational Change. – 2009. – N. 10. - Pp. 101-113.
363. Fullan, M., Hargreaves, A. What's Worth Fighting For in Your School. – New York: Teachers College Press, 1996. – 114 p.
364. Fundamental Change: International Handbook of Educational Change / ed. by M. Fullan. – Berlin: Springer, 2005. – 369 p.
365. Furck, C.-L. Innere oder äußere Schulreform? // Zeitschrift für Pädagogik. – 1967. – Jg.13 H. 2. – S. 99-115.
366. Galton, M., Simon, B., Croll, P. Inside the primary classroom. – London: Routledge and Kegan Paul, 1980. – 176 p.
367. Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25.02.1965 // Gesetzblatt der DDR. – Tl. I, Nr. 6 vom 25.02.1965. – S. 84-103.
368. Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik vom 2. Dezember 1959 // Gesetzblatt der DDR. –Tl. I, Nr. 67. – S. 859-863.
369. Gillard, D. Education in England: a brief history. Online-Publication. URL: http://www.educationengland.org.uk/history/
370. Giovine, M. Youth Employment and Public Action in Italy // Education and Work in Great Britain, Germany and Italy / A. Jobert, L. Tanguy [ed.]. – New York: Routledge, 2013. – Pp. 238-252.
371. Glowka, D. Einige Aspekte zur Bildungsreform in England // Tertium comparationis. – 1996. - Vol. 2, No. 1. – Pp. 32-39.
372. Gran, B. Schwedische Bildungsreformen aus gesellschaftspolitischer Perspektive // Zeitgeschichte europaischer Bildung 1970-2000 / K. Schleicher, P.J. Weber (Hrsg.) / Bd. 2. – Münster: Waxmann, 2000. – S. 245-258.
373. Gretler, A. Die Schweizerische Bildungsforschung der Nachkriegszeit // Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften. – 2000. – H.1. – S.111-144.

374. Gretler, A. Schweiz // Die Schulsysteme Europas / H. Döbert, W. Hörner, W. Mitter (Hrsg.). 2. Aufl. – Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2004. – S. 470-485.
375. Grunder, H. U., Badertscher, H. Geschichte der Erziehung und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert. – Bern: HauptVerlag, 2000. – 513 S.
376. Gurny, R. [u a.]. Karrieren und Sackgassen / R. Gurny, P. Cassée [u a.]. – Chur: Rüegger,1984. – 263 S.
377. Hargreaves, A. Changing Teachers, Changing Times. London: Cassell,1994. – 256 p.
378. Hargreaves, A. Learning to Change. Teaching Beyond Subjects and Standards / A. Hargreaves, L. Earl [et c.]. – San Francisco: Jossey-Bass, 2000. – 224 p.
379. Hargreaves, A, Goodson, I.F. Educational Change over time? The Sustainability and Nonsustainability of three decades of secondary school Change and Continuity // Educational Administration Quarterly. – 2006. - 42(1). – Pp. 3-41.
380. Hargreaves, A., Shirley, D. The fourth way. – Thousands Oakes: Corwin, 2009. – 168 p.
381. HARMOS: Zielsetzungen und Konzeption / EDK. – 2004. – Online-Ausgabe. URL: http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/weissbuch_d.pdf
382. Hartong, S. Basiskompetenzen statt Bildung. Wie PISA die deutschen Schulen verandert hat. – Frankfurt am Main: Campus Verl., 2012. – 411 S.
383. Heidenheimer, A.J. Disparate Ladders: Why School and University Policies Differ in Germany, Japan and Switzerland. – New Brunswick: Transaction Publishers, 1997. – 382 p.
384. Henry, M. [et c.] The OECD: Globalization and Education Policy. – Oxford: IAU Press/Pergamon, 2001. – 212 p.
385. Hentig, H. von. Bilanz der Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland // Neue Sammlung. – 1990. – Jg. 30 № 3. – S. 366-384.
386. Hicks, B. Poland scores late goals in education // BBC News. – 12 June 2012. - Online-Publication. – URL: http://www.bbc.co.uk/news/business-18151512
387. Hilker, F. Vergleichende Analyse nationaler Schulreformen als Grundlage einer prospektiven Pädagogik // Bildung und Erziehung. – 1967. - Jg. 20, H. 3. - S. 163.
388. Holt, J. Instead of Education: Ways to Help People Do Things Better. - New York, Dutton, 1976. – 250 p.
389. Holz, O. Das schwedische Schulwesen nach der Jahrtausendwende: Ein Bildungssystem auf dem Weg zurück an die Spitze. - Dresden: SFPS, 2003. – 31 S.

390. Horn, R.A. Understanding Educational Reform: A Reference Handbook. - Santa Barbara: ABC-CLIO, 2002. – 338 p.
391. Hörner, W., Wompel, I.R. Die polnische Schule im Umbruch: Das neue polnische Bildungsgesetz im Kontext der gesellschaftlichen Veränderung. - Otto Harrassowitz Verlag, 1994. – 97 S.
392. Immaculada, E. Transforming Education: The Spanish Experience. – New York: Nova Publishers, 2005. – 124 p.
393. International Education Dialogue. Report of the third annual IED. Melbourne: Department of Education, 2008. – 98 p.
394. International Handbook of Educational Change / A. Hargreaves, A. Lieberman [et c.]. – Berlin: Springer, 1998. – 1365 p.
395. Jenseits von PISA. Finnlands Schulsystem und seine neuesten Entwicklungen / J. Sarjala, E. Hakli [Hrsg.]. – Berlin: BVW, 2008. – 220 S.
396. Jobert, A. Employment, Education and Training in Italy: The role of the regions, employers´ organisations and unions // Education and Work in Great Britain, Germany and Italy / A. Jobert (ed.). – London: Routledge, 1997. – Pp. 208-223.
397. Jones, K. Education in Britain: 1944 to the present. – Cambridge: Polity,2003. – 208 p.
398. Kingdon, J. Agendas, Alternatives and Public Policies. – New York: Longman, 1995. – 280 p.
399. Klafki, W. Schulreform // Pädagogisches Lexikon / H.-H. Groothoff, M. Stallmann (Hrsg.). – Stuttgart: Kreuz Verlag, 1965. – S. 861.
400. Köbler, G. Deutsches Etymologisches Wörterbuch. – Tübingen: Mohr, 1995. - 762 S.
401. Kohn, M.L. Social Structure and Personality under Conditions of Radical Social Change: A Comparative Analysis of Poland and Ukraine / M.L. Kohn [e.c.] // New Frontiers in Comparative Sociology / M.S. Sasakii. – Pp. 119-172.
402. Lammert, N. Königswege und Trampelpfade: Zur Modernisierung des deutschen Bildungssystems. – Bochum: Kamp, 1999. – 206 S.
403. Lawton, D. Education Reforms in England and Wales // Secondary Education at the Classroads: International Perspectives Relevant to the Asia-Pacific Region / P. Hughes [ed.]. - Springer, 2006. – Pp. 69-96.
404. Learning to be. The world of education today and tomorrow / E. Foure [ed.]. - UNESCO, 1972. – 356 p.

405. Lenk, H.E.H. Finnland : vom unbekannten Partner zum Vorbild Europas? - Landau : Verl. Empirische Pädagogik, 2006. – 492 S.
406. Levin, B. Reforming Education: From Origins to Outcomes. - London: Routledge/Falmer, 2001. – 240 p.
407. Lindblad, S., Wallin, E. On Transitions of Power, Democracy and Education in Sweden // Journal of Curriculum Studies. – 1993. – V. 25 (1). – Pp.77-88
408. Lowery, S., DeFleuer, M. Milestones in Mass Communication Research. Media Effects. – New York: Longman, 1995. – 415 p.
409. McCulloch, G. The Struggle for the History of Education. - New York: Routledge, 2011.
410. Making Reform Happen. – Paris: OECD Publishing, 2010. - Online-Publication. – URL: http://www.oecd.org/site/sgemrh/46159159.pdf
411. Marris, P. Loss and Change. - London: Routledge and K. Paul, 1987. – 208 p.
412. Martens, K., Rusconi, A., Leuze, K. New Arenas of Education Governance: The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making. - Palgrave Macmillan, 2007. – 256 p.
413. Matthies, A.-L. Das Bildungswesen in Finnland: Geschichte, Struktur, Institutionen und pädagogisch-didaktische Konzeptionen, bildungs- und sozialpolitische Perspektiven. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2009. – 292 S.
414. Miclescu, M. Bildungsreform in Spanien: 1970-1980. - Weinheim:Beltz,1982. - 217 S.
415. Monasta, A. Italy // Education in a Single Europe / C. Brock, W. Tulasiewicz (Ed.). – London: Routledge, 1994. – Pp 228-247.
416. Mundy, K., Ghali, M. International and transnational policy actors in education: A review of the research // AERA Handbook on Educational Policy Research / D. Plank, D. Schneider (Ed.). – New York: Routledge, 2009. – Pp. 717-735.
417. Munn, P. Parental Influence on School Policy: Some Evidence from Research // Journal of Education Policy. – 1998. – V. 13, N. 3. – Pp. 379-394.
418. Nieniec, J. Polnische Bildung im Wandel – Erfahrungen eines Jahrzehntes // Bildungswesen und Erziehungswissenschaft in Deutschland und Polen in vergleichender Perspektive / W. Horner (Hrsg.). – Waxmann, 2004. – S. 35-43.
419. Online Etymology Dictionary / D. Harper. - Online-Publication. – URL: http://www.etymonline.com/

420. Ossenbach-Sauter, G. Democratisation and Europeanisation: Challenges to the Spanish Education System Since 1970 // Education for the New Europe / D. Benner, D. Lenzen (ed.). – New York: Berghahn Books, 1996. – Pp. 93-106.
421. Palt, B. Bildungsreformen in Spanien im Kontext von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft: Bildungspolitik im Spannungsfeld zwischen europäischen und regionalen Anforderungen. – Frankfurt am Main: IKO, 1997. – 160 S.
422. Parreira do Amaral M. , Amos S.K. Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft: Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder. – Waxmann Verlag, 2015. – 304 S.
423. Picht, G. Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse und Dokumentation. – Olten und Freiburg: Walter-Verlag, 1964. – 247 S.
424. Political Science: An Introduction / M.G. Roskin [e.c.]. – New Jersey: Prentice-Hall International, 1988. – 350 p.
425. Popov, N. Bulgarien // Die Schulsysteme Europas / H. Döbert (Hrsg.). 2. Aufl. – Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2004. – S. 61-74.
426. Radical Reforms: A decade of educational change / Ch. Chapman [ed.]. - Taylor & Francis, 2009. – 216 p.
427. Rieber, A.J. The Reforming Tradition in Russian History // Perestroika at the Crossroads / A.Z. Rubinstein [ed.]. - Armonk: M.E. Sharpe, 1991. - Pp. 3-28.
428. Ringarp, J., Rothland, M. Sündenfälle im Bildungsparadies? // Zeitschrift für Pädagogik. –2008. –Jg. 54. H. 4. – S. 499-515.
429. Robertson, S., Smaller, H. Teacher Activism in the 1990s. - Toronto: James Lorimer, 1996. – 224 p.
430. Rolff, H.-G. Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. - WeinheimBasel: Beltz, 2007. – 259 S.
431. Sahlberg, P. Education Policies for Raising Student Learning: The Finnish Approach // Journal of Education Policy. – 2007. – Vol. 22, No. 2. - Pp. 147–171.
432. Sahlberg, P. Education Reform for Raising Economic Competitiveness // Journal of Educational Change. – 2006. – Vol. 7, No. 4. – Pp. 259-287.
433. Sahlberg, P. Educational Change in Finland // Second International Handbook of Educational Change. A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, and D. Hopkins (ed.). – New York: Springer, 2010. – Pp. 323-348.

434. Sahlberg, P. Finnish Lessons : What Can the World Learn from Educational Change in Finland? – New York: Teachers College Press, 2011. – 208 p.
435. Sahlberg, P. Secondary Education in OECD Countries. Common Challenges, Differing Solutions. – Torino: ETF, 2007. – Online-Publication. – URL: http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/C12578310056925BC12573850034415B/$file/NOTE78HD6G.pdf
436. Sarason, S.B. The Predictable Failure of Educational Reform. Can We Change Course Before It's Too Late? - San Francisco: Jossey-Bass Publ., 1990. – 194 p.
437. Scheja, B. Der Wandel von Bildungssystemen am Beispiel von Deutschland und Polen unter besonderer Berücksichtigung der PISA-Studie: Inauguraldissertation. - Breslau, 2006. – Online-Publication. – URL: http://kups.ub.uni-koeln.de/2070/
438. Schelle, C. Schule und Unterricht in Frankreich: ein Beitrag zur Empirie, Theorie und Praxis. - Münster: Waxmann, 2012. – 300 S.
439. Schmied, K. PISA appelliert an uns: Wir müssen den begonnenen Weg der Bildungsreform konsequent weiterführen und unsere Vorhaben entschlossen umsetzen. – Online-Publication. – URL: http://www.bmukk.gv.at/pisa
440. Schneider, R. Schulpolitik in Italien. Bestandsaufnahme, Hintergründe und Analysen / Inauguraldissertation. – Breisgau, 1999. – Online-Publication. – URL: http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/200/pdf/Schneider.pdf
441. Schubarth, W. „Kulturschock" und Schulentwicklung: Perspektiven der Schulreform in den neuen Bundesländern // DDS. – 1999. – Jg. 91, H.1. – S. 52-67.
442. Schubert, K., Klein, M. Das Politiklexikon/ 4.Aufl. - Bonn: Dietz, 2006. – 352 S.
443. Schule forschend entwickeln: Schul- und Unterrichtsentwicklung zwischen Systemzwängen und Reformansprüchen / U. Popp, K.-J. Tillmann. – Beltz: Juventa, 2004. – 238 S.
444. Schulorganisationsgesetz (SchOG). Bundesgesetz vom 25. Juli 1962. BGBl. Nr. 242/1962. – URL: http://gts.eduhi.at/fileadmin/data/SchOG.pdf
445. Schulreformen. Bevölkerungsbefragung 2011. Studienbericht / IFES. – Wien: Institut für empirische Sozialforschung (IFES), 2011. – Online-Publication. – URL: https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2011/schulreformenbb2011_20732.pdf?4dtiae
446. Schulunterrichtsgesetz ( SchUG). Bundesgesetz vom 6. Febr. 1974. BGBl. Nr. 139 / Jg. 1974. – 84 S.

447. Schwippert, K. Schweden // Trends in Bildung – international. – 2002. - №5. S. 1-3. – Online-Publication. – URL: URL: http://www.dipf.de/ publikationen/tibi/tibi5_schweden.pdf

448. Second International Handbook of Educational Change / A. Hargreaves e.c. [ed.]. – Berlin: Springer, 2009. – 1077 p.

449. Senge, P.M. The fifth discipline: The art and practice of the learning organization. - New York: Doubleday Currency, 1990.

450. Silver, H. Evaluation Research in Education. Plymouth: University of Plymouth, 2004. – 175 p.

451. Steier-Jordan, S. Bildungssystem im Übergang // Informationen zur politischen Bildung. – 2001. – H. 273. – S. 40-45.

452. Stigler, J., Hiebart, J. The teaching gap – Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom. - New York: Free Press, 1999.

453. Sroka, W. Belarus // The education systems of Europe / Hörner W. [u.a.]. – Berlin: Springer, 2007. – S. 85-103.

454. Sturny-Bossart, G. Jedes zweite Kind in Kleinklassen besitzt einen ausländischen Pass // Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik. – 1996. – H. 3. – S. 13-18.

455. Tchorzewski, A.M. Uwarunkowania i kreatorzy reform edukacyjnych //Edukacja w dialogu i reformie / red. A. Karpicskiej. – Biaiystok: Trans Humana, 2002. – S. 88-102.

456. Tenorth, H.-E. Reformtypen und Reformprozesse in der Bildungsgeschichte nach 1945 / Döbrich, P., Rutz, G. Schulreformen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. – Berlin: Springer, 2001. – S.14-30.

457. Tewes, H. Die Regierung Buzek-Balcerowicz in Polen. Leistungen und Scheitern // KAS-AI. – 2000. - №11/00, S. 63-72.

458. The American Heritage dictionary of the English language. - Boston: Houghton Mifflin, 2006. – 2112 p.

459. The Practice and Theory of School Improvement: International Handbook of Educational Change / D. Hopkins [ed.]. – Berlin: Springer, 2005. – 312 p.

460. The Roots of Educational Change: International Handbook of Educational Change / A. Lieberman [ed.]. – Berlin: Springer, 2005. – 274 p.

461. Tillmann, K.-J. Von der Kontinuität, die nicht auffält. Das ostdeutsche Schulsystem im Übergang von der DDR zur BRD // Schulreform in der Mitte der 90-er Jahre. – Opladen: Leske und Budrich, 1996. – S. 13–22.
462. Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform / D.B. Tyack, L. Cuban. – Harvard University Press, 1997. – 184 p.
463. Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten / E. Klieme [u.a.]. Band 2. – Bonn: BMBF, 2003. – 274 S.
464. Walther, R. PISA erschüttert Frankreich // Erziehung undWissenschaft. – 2011. – H. 2. – S. 29.
465. Weert ,T. van. Lifelong learning in the knowledge society. Implications for education // Education and the knowledge society: information technology supporting human development. - Boston: Kluwer Academic Publishers, 2005. - Pp. 15–26.
466. Weiler, H.N. Why Reforms Fail: the Politics of Education in France and the Federal Republic of Germany // Journal of Curriculum Studies. – 1989, v. 21, Is. 4. – Pp. 291-305.
467. Young, T. Teacher Unions in Turbulent Times: Maintaining their Niche // Peabody Journal of Education. – 2011. – Vol. 86, Is. 3. – Pp. 338–351.
468. Zajda J. Second International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research. - Springer, 2015. – 854 S.
469. Zeichner, K., Noffke, S. Practitioner research // Handbook on research on teaching / V. Richardson (Ed.). – New York: MacMillan, 2001. – Pp. 298–330.
470. Zembylas, M. Teacher Emotions in the Context of Educational Reforms // Second International Handbook of Educational Change / A. Hargreaves e.c. [ed.]. – Berlin: Springer, 2009. - Pp. 221-236.
471. Zur Schulreformdebatte in Österreich. Bevölkerungsbefragung. - Wien: AK Wien Schul- und Hochschulpolitik, 2005. – Online-Publikation. – URL: http://www.ifes.at/sites/default/files/downloads/1108117541_21917011BERICHT.pdf