

Л. Н. Данилова

Специфика реформирования общего образования в Восточной Европе на современном этапе

Со времен появления формального образования каждое государство и общество периодически поднимает вопрос о состоянии этого образования, причем, чем более развито общество, тем чаще возникает подобный вопрос. Недовольство состоянием образовательной системы – это источник ее усовершенствования и свидетельство заинтересованности в изменениях. Исторически чаще всего реформированию подвергается общее образование, в силу наибольшего разнообразия решаемых им социально-политических задач. Анализ школьных реформ в России и за рубежом позволяет определить, какие причины вызывают эти реформы, какие цели они преследуют, почему откладываются и тормозятся, каково их восприятие властью и обществом, какие ошибки они содержат или что обеспечивает их успешность. Однако эти и другие особенности реформационных процессов исследуются крайне редко, и к XXI веку в отечественной педагогической науке нет отчетливого представления о том, на каких теоретических основаниях строится любая школьная реформа, что составляет ее общее и особенное, а значит, что обеспечивает эффективность усовершенствования школы. В статье выявляются и характеризуются отдельные особенности современных реформационных процессов в общем образовании восточноевропейских стран. Автор определяет факторы и мотивы данных процессов, принципы реформирования и трудности, которые повлияли на неэффективность преобразований.

Ключевые слова: реформирование общего образования, школьные реформы, этапы школьного реформирования, принципы реформирования.

L. N. Danilova

Specificity of Reforming of the General Education in Eastern Europe at the Present Stage

Since the time when formal education appeared, each state and society periodically raise the question about the state of the education, and when the society is the more developed, more frequently it raises this question. Dissatisfaction with this state is a source of its improvement and an evidence of interest in changes. Historically general education is reformed more often due to the greatest variety of social and political problems solved by school. The analysis of school reforms in Russia and abroad makes it determine their reasons, goals, perception by the government and society, why they are delayed and braked, what the perception by the authority and society is, what mistakes they have and what provides its success. However, such features of reforms are rarely an object for study and in the XXI century the Russian educational science still has no clear ideas about theoretical grounds for implementing school reforms, ideas about their general and particular items, about conditions of successful implementation. The paper identifies and characterizes some features of modern reform processes in general education of East European countries. The author defines factors and motives of these processes, principles of school change and difficulties that affected the inefficiency of reforms.

Keywords: reforming of general education, school reforms, stages of school change, reforming principles.

Раскрыть отдельные особенности реформирования можно на основе изучения школьных реформ, проводимых в нескольких странах. Для усиления достоверности результатов следует избрать целый регион (в нашем случае – восточноевропейский, в силу социокультурной близости с Россией), для актуализации исследования можно выбрать современный этап развития школьного дела.

Для начала следует определиться, что подразумевается под современным этапом школьного реформирования. Развитие школьного дела соответствует социально-политическим условиям в государстве: их значимое изменение вызывает перемены в образовании. Поэтому, используя критерии состояния национальных школ в опре-

деленный длительный период времени и повышенной важности изменений в общественно-политической жизни стран, мы выделили следующие этапы развития школы в Восточной Европе с послевоенных лет по настоящее время (выбор в качестве временных рамок 40-х гг. объясняется переходом всех восточноевропейских стран к советской модели организации образования, сохранявшейся в регионе до начала 90-х).

Первый этап охватил середину 40-х–конец 50-х гг. Он характеризовался радикальной перестройкой школы, поэтому может быть назван этапом послевоенной реорганизации. Его основными трендами служили восстановление педагогического процесса, демократизация образования и затем – создание единой социалистической школы.

Отдельные авторы дробят этот период на два самостоятельных этапа: 1945–1949 гг. и 50-е гг. [3 и др.], подчеркивая тем самым, что до 1949 г. главной целью развития школы были демократическая и культурная революции, а в 50-х школа всех восточноевропейских стран переживала влияние интенсивных процессов построения социализма. Однако такие демократические преобразования, как превращение школы в государственную, светскую, обязательную, всеобщую и бесплатную, начались сразу после войны и закончились в глубоких 50-х, поэтому можно рассматривать их как единый этап развития школы. Во всех странах региона власти сначала перестраивали школу в соответствии со своим пониманием демократии, 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 этот же этап приходится незначительный период либерализации в школьной системе, выразившейся 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 уже оказывал мощное влияние на социально-политическую жизнь каждого из государств.). Конец 50-х–60-е гг. – это *второй этап* в развитии школы стран европейского социализма, представлявший собой законодательное закрепление социалистического образования и его усовершенствование в соответствии с требованиями экономики и НТР. В это время повсеместно были запущены реформы по введению политехнической школы. Равнение на СССР объясняло отчетливое 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 ее прежней структуры, к пересмотру своих систем обратились и другие социалистические государства. Поэтому характерным признаком этапа было доминирование СССР в национальной образовательной политике региона, что обуславливало

параллельность и схожесть протекания реформационных процессов во всех его странах.

70-е–середины 80-х гг. мы считаем *третьим этапом*. Развитие науки, модернизация производства и необходимость многократного повышения квалификации работника за его профессиональную жизнь выдвинули образование в разряд важнейших факторов развития государства, поэтому центральное место в правительственных постановлениях получила проблема повышения качества образования и развития полной средней школы. А.К. Савина обращает внимание, что, если до этого времени реформирование школы проводилось «синхронно» и без учета специфики и опыта отдельных стран, то с 70-х гг. эти факторы, и прежде всего, положительный и отрицательный опыт, получили большое значение [3], поэтому реформирование в регионе велось уже неравномерно. Национальные реформы уже во многом отличались, поскольку ориентировались 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.

Четвертым этапом в развитии школы стран европейского социализма можно считать период «бархатных» революций и перестройки в регионе (середина 80-х–конец 90-х гг.), когда каждое из государств отказалось от социалистической модели развития и приступило к формированию новых политических и социально-экономических систем. Начало этим процессам положила горбачевская перестройка в Советском Союзе (1985 г.), после которой и в самом СССР, и в Восточной Европе быстро усилились либеральные и демократические настроения, приведшие к смене правительств (1989–91 гг.) и к потребности пересмотра организации образования. Несмотря на внешнее сходство условий общественно-политической трансформации в регионе, 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 этап* ее развития, вызванный глобализационными процессами

и характеризуемый попытками модернизации школы в соответствии с требованиями рыночной экономики (не случайно большинство мер усовершенствования школы совпадают в отдельных странах региона).

На данном этапе для восточноевропейских стран типичны следующие *факторы реформирования школы*: политические интересы; экономические интересы; исторический опыт; развитие педагогической науки; социальные интересы; особенности демографии; уровень развития науки и техники. Главными среди них являются политико-экономические интересы государств.

Теперь обратимся к анализу реформирования школы Восточной Европы на современном этапе, изучение которого имеет наибольшую актуальность. Каковы *основные мотивы реформирования* современной школы в регионе?

Если для западных стран развитие школы с конца 90-х гг. было в основном обусловлено переходом на стратегию знаниеориентированного развития общества, спросом на гарантированное качественное образование и глобализацией в образовании, то здесь речь должна вестись об образовательном кризисе и глобализации, причем последний процесс является в этом ряду ключевым.

В нем выделяются два взаимосвязанных аспекта (экономическая и культурная глобализация), оба из которых влияют на национальные образовательные системы и вызывают их трансформацию [6]. О том, что образовательные системы всех представляемых государств в той или иной степени включены в глобализацию, говорит сходство реформационных мер. Известно, что она размывает национальные границы образования [4], что участие в глобализации требует сопоставимости образовательных систем. Основное внимание при этом уделяется профессиональной подготовке (Болонский и Копенгагенский процессы), но отдельные изменения касаются и общего образования. Глобализация стимулирует заимствование зарубежного опыта решения проблем, поэтому при 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. С 60-х гг. кризис признается общеми-

ровым образовательным явлением, но здесь ситуация усугубляется тем, что к общим для всего мира образовательным проблемам (например, отставание качества подготовки молодежи) 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 завершен, но в обоих случаях 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 в нашем списке можно считать только Польшу, где системные образовательные реформы оказались столь успешны, что за короткий срок страна смогла добиться резкого улучшения показателей образования. Следует понимать, что без преодоления внутреннего образовательного кризиса государства не смогут провести полноценную модернизацию, которая выведет их на уровень развитых стран мира 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 общего образования, но в реформировании школы в восточном регионе данная цель носит лишь декларативный характер. Анализ реформ показывает, что их содержание часто идет вразрез 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 этап развития школы, можно также выявить *принципы*, на основе которых происходит школьное реформирование в восточноевропейских странах. Под принципами реформирования мы понимаем основные исходные положения, определяющие

деятельность субъектов реформационных процессов и характер самого реформирования. Понятие принципов реформирования еще не устоялось, и часто даже в программной документации государственного уровня под ними понимаются несколько иные категории. Типичный пример – принципы российской реформы образования начала 90-х, к которым авторы отнесли демократизацию образования, его плюрализм, гуманизацию образования и т.д. Однако речь здесь идет вовсе не о принципах реформирования, а о принципах образовательной системы, т.е. это требования не к реформационному процессу, а к самому образованию.

Общими принципами реформирования для всего рассматриваемого региона можно считать децентрализацию управления образованием; активную опору на международный опыт организации школьного дела; привлечение финансовых средств международных организаций. Последние два отличаются от западных, что и создает региональную специфику. При этом для отдельных восточноевропейских стран сегодня характерны следующие принципы:

- закрытость реформ: псевдогласность обсуждения реформационных процессов, когда общественность фактически отстранена от участия в их планировании и проведении (Беларусь, Украина, Болгария и др.);
- экономичность (Беларусь, Украина, Болгария, Молдавия, Румыния и др.);
- срочность проведения (Украина, Болгария, Венгрия и др.);
- размеренность и постепенность (Польша и др.);
- учет традиций национальной школы (Беларусь, Польша, Чехия и др.);
- практическая ориентация реформ, ожидание реальных результатов в школьной практике, планирование достижимых целей и осуществимых мер (Польша);
- гласность (Польша).

Обращает на себя внимание, что в данном ряду выделяется Польша (принципы здешних реформ больше соответствуют западным), а потому закономерно, что ее реформы были успешными. Что касается остальных стран, то налицо сходства в особенностях реформационных процессов, а также негативный смысловой окрас их принципов (отстранение общественности, экономия средств, срочность проведения – все это факторы, заведомо заставляющие балансировать изменения на грани провала). Неслучайно школьные

реформы 90-х – 2000-х гг. в большинстве стран региона оказались неудачными.

Здесь стоит пояснить, что отбор принципов осуществлялся нами не только на основе изучения законодательной документации отдельных стран, но и анализа практики реформирования в указанный период. Известно, что цели, задачи, стратегии, принципы, выдвигаемые реформаторами в концепциях, доктринах, законах и прочих соответствующих документах, в действительности часто не реализуются и получают декларативный характер. Это происходит при некачественных процессах планирования и отслеживания результатов изменений. Заявленные принципы могут оставаться на бумаге, а на практике реформирование будет реализовываться в соответствии с иными требованиями, поскольку именно принципы отражают протекание объективных законов и закономерностей реформационного процесса (а значит, их соблюдение / несоблюдение всегда умышленно).

Например, таким, вытекающим из практики реформирования принципом, является закрытость. Министерство образования не заявит напрямую, что очередную школьную реформу будет проводить без вмешательства граждан (напротив, участие общественности обычно пропагандируется), но реальная ситуация на этапе проведения реформы покажет, что ее планирование проводилось властями без учета общественного мнения, а результаты конкретных мер сознательно замалчиваются (яркими примерами тому являются современные ситуации в Болгарии или Белоруссии). Поэтому отдельные указанные принципы звучат нетипично для программных заявлений.

Продолжая тему результатов, следует также выделить общие (типичные) и особенные (специфичные) *трудности школьного реформирования* в восточноевропейских странах с 90-х гг. по настоящее время. Эти трудности блокировали эффективность реформ, и в целом расцениваются как возможные причины провала в реформировании. Среди общих трудностей, характерных для всех стран, потерпевших неудачу в этом процессе, следует назвать отсутствие политического консенсуса и слабое научно-методическое обеспечение реформационных процессов. Не менее значимой причиной провала стал и псевдодемократический характер обсуждения изменений, когда его результаты не учитываются реформаторами в дальнейшем. Подобная ситуация объясняется уровнем сформированности демократии и

гражданского общества в изучаемых странах. Если смотреть на вопрос шире, то здесь можно говорить не просто о характере обсуждений, а о недемократическом, авторитарном или командно-административном стиле реформирования. Все эти трудности обусловлены социокультурными условиями, в которых проводятся школьные изменения, поэтому их значимость нельзя недооценивать.

К особым трудностям, наблюдавшимся в отдельных странах, можно отнести следующие.

Непродолжительность и незавершенность изменений, смена реформ контрреформами. Эта проблема типична для многих государств. Провал школьных реформ начала 2000-х в Болгарии, Белоруссии, Украине и ряде других государств был во многом обусловлен тем, что они не были доведены до конца, а то и отменялись противоположными по смыслу изменениями.

Неблагоприятные внешние условия реформирования при отсутствии сильной политической воли. К ним относятся политические, экономические, социальные и другие условия, определяющие развитие образования. В качестве одного из примеров здесь можно привести свертывание реформирования школы на Украине в начале 90-х гг. из-за начала острого внутреннего и внешнеполитического кризиса.

Недостаточное финансирование преобразований. Базовыми проблемами модернизации школы в Чехии, Венгрии, Украине, Болгарии и других странах является 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, причем даже в централизованных авторитарных системах. Нередко изменениям противятся сами школы и чиновники образовательных ведомств (особенно, когда реформы прописаны поверхностно и затрагивают личные интересы их представителей), но чаще всего реформы не находят поддержки у учителей – непосредственных исполнителей преобразований на местах (современные усовершенствования школы в Украине и т.д.).

Подмена или нечеткость целей реформирования, конъюнктурные мотивы его запуска. Так, изначально неясными были цели реформы белорусской школы на рубеже веков, а реформы в

России или Болгарии с конца 90-х гг. преследовали скрытую цель сэкономить на образовании.

Пренебрежение особенностями национальной культуры (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 не только непосредственными исполнителями, но и чиновниками, поэтому строгий контроль за реализацией реформ играет здесь более важную роль, чем, скажем, в Белоруссии, где в национальном сознании заложены дисциплинированность, исполнительность и доверие к власти.

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. Эта связь возможна при четком понимании тактики и стратегии преобразований, которые, в свою очередь, обеспечивают преемственность и логичность реформ.

Таковы проблемы реформационных процессов в изучавшихся странах, одновременно выступавшие причинами их неэффективности. Их выявление, а также выделение принципов реформирования школы очень значимо для понимания теоретических основ данного процесса. Без знания этих и других его особенностей ожидание позитивного результата от реформ сродни блужданию во тьме с завязанными глазами, однако подобные особенности предметом научного изучения являются 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 своих ошибках.

Анализ реформирования школы отдельных государств на определенном этапе их развития позволяет видеть их достоинства и недостатки, трудности и предпосылки успеха, на основе чего можно извлекать уроки для планирования развития отечественной школы.

Библиографический список

1. Богуславский М. В. Проблемы реформирования российского образования (историко-педагогический

контекст) [Текст] // Проблемы современного образования. – 2010. – № 1. – С. 33–44.

2. Власов Ю. Н. Феномен реформаторства в переломные эпохи: культурологический аспект [Текст]. – М.: Юрайт, 1998.

3. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941–1961) [Текст] / под ред. Ф.Г. Паначина и др. – М.: Педагогика, 1988.

Bibliograficheskiy spisok

1. Boguslavskij M. V. Problemy reformirovaniya rossijskogo obrazovaniya (istoriko-pedagogicheskiy kontekst) [Tekst] // Problemy sovremennogo obrazovaniya. – 2010. – № 1. – S. 33–44.

2. Vlasov YU. N. Fenomen reformatorstva v perelomnye ehpokhi: kul'turologicheskiy aspekt [Tekst]. – М.: YUrajt, 1998.

3. Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoy mysli narodov SSSR (1941–1961) [Tekst] / pod red. F.G. Panachina i dr. – М.: Pedagogika, 1988.

4. Скотт П. Глобализация и университет [Текст] // Alma mater. – 2000. – №4. – С. 3–8.

5. Antweiler O., Brinkmann G., Kuebart F. Bildungssysteme in Europa. – Weinheim: Beltz, 1996.

6. Cheng Y. Ch. New Paradigm for Re-engineering Education: Globalization, Localization and Individualization. – Dordrecht: Springer, 2005.

7. Education in a Single Europe / C. Brock, W. Tulasiewicz (Ed.). – London: Routledge, 1994.

4. Skott P. Globalizatsiya i universitet [Tekst] // Alma mater. – 2000. – №4. – S. 3–8.

5. Antweiler O., Brinkmann G., Kuebart F. Bildungssysteme in Europa. – Weinheim: Beltz, 1996.

6. Cheng Y. Ch. New Paradigm for Re-engineering Education: Globalization, Localization and Individualization. – Dordrecht: Springer, 2005.

7. Education in a Single Europe / C. Brock, W. Tulasiewicz (Ed.). – London: Routledge, 1994.