
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37

Л. Н. Данилова

Подведение итогов как завершающий этап реформирования в образовании

Реформирование образования представляет собой цикл последовательных этапов, конечным из которых должно являться подведение итогов. По разным причинам на практике он часто бывает скомканным, закрытым или вовсе отсутствует, однако этот этап необходим для сопоставления изначально ставившихся целей реформирования и его итогов, для выявления и анализа проблем, возникших в ходе реализации и проведения преобразований в школьном деле, для определения причин, обусловивших конкретные результаты или отсутствие таковых, а в дальнейшей перспективе – и для планирования новой образовательной политики. Подведение итогов как логичный этап завершения реформационного цикла должен давать представление властям и обществу о достигнутом состоянии общеобразовательной системы, а потому пренебрегать им нецелесообразно для реформаторов. Его проведение одновременно означает окончание реформ и реформационного процесса.

Статья посвящена подведению итогов как одному из важных этапов реформационного цикла в школьном образовании. В ней освещаются сущность и функции этапа, а также представлены подходы к оцениванию и авторский перечень критериев оценки успешности реформационных и модернизационных процессов в общем образовании.

Ключевые слова: реформирование общего образования, школьные реформы, пределы реформирования, критерии оценки реформирования.

GENERAL PEDAGOGY. HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

L. N. Danilova

Reviewing Results as the Final Stage in Education Reforming

Reforming of education represents a cycle of consecutive stages, and reviewing the results shall be final. Due various reasons in practice it is often crumpled, closed or absent at all, however this stage is necessary to compare initially set purposes of reforming and its results, to identify and analyse the problems which appeared during implementation and carrying out transformations in school business for determining the reasons caused specific results or lack of those, and in further prospect – to plan new educational policy. Reviewing results as a logical stage of completion of the reformatory cycle will give an idea to the authorities and society about the achieved condition of the general education system, and therefore it is inexpedient to neglect it for reformers. Its carrying out means the end of reforms and the reformatory process at the same time.

The article is devoted to reviewing results as one of important stages of the reformatory cycle in school education. The essence and functions of the stage are represented there, and also approaches to estimate and the author's list of criteria to evaluate success of reformatory and modernization processes in the general education are provided.

Keywords: reforming of the general education, school reforms, reforming limits, criteria to estimate reforming.

Когда заканчивается реформирование: когда оно достигает 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» [1, с. 366]. Она может быть осознана субъектами сразу или позднее, в ходе анализа неудач. Зафиксировать пределы в конкретном про-

странственно-временном значении возможно крайне редко, поскольку они всегда воспринимаются субъективно.

Осознание предела реформирования в общем образовании является фактической остановкой реформационного процесса. Оно может случиться как по выполнению намеченных задач, в ходе анализа результатов, так и на любом этапе реформирования, прерывая его дальнейшую реализацию. Угроза сворачивания или регресса, угроза близо-

сти пределов реформирования сохраняется всегда, поскольку реформационные процессы подвергаются влиянию самых разных факторов [1]. При объективной потребности в реформе и наличии возможности реформирования деятельность субъекта, имеющего все возможности для проведения реформ, всегда ограничена информационно и интеллектуально, что приводит к понятию субъективного предела реформирования. Также 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 все же выступает с подобными объявлениями, результаты представляются довольно однобоко (удобнее говорить об успехах, чем о возникших просчетах и неудачах).

Между тем изучение итогов школьных преобразований должно быть обязательным и заключительным этапом реформационного цикла. Это рефлексивный этап, когда реформаторы и общество узнают результаты усовершенствования школы, то есть его цель в получении объективной информации о проведенном процессе. Здесь ответственные за реформирование органы должны предоставлять отчеты о выполнении поставленных задач и полученных результатах и здесь выносятся первые официальные суждения о значимости и ценности только что проведенных 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, успехов, трудностей, причин неудач. Оценивание предполагает вынесение качественных и количественных суждений о процессе и результатах преобразований со стороны официальных лиц, ответственных за него, и экспертов. В идеале оно должно сопровождаться публичным обсуждением 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 своих неудач и острой критики.

Следует различать как минимум четыре подхода к анализу эффективности реформационных процессов в образовании.

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 счете, определить, как изменилась школа, стала ли она лучше и какие выгоды от ее 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. Для его применения важно, чтобы цели и (особенно) задачи были сформулированы максимально четко и конкретно, чтобы они подлежали измерению, в противном случае остается неясным, как оценить эффективность. На практике это случается нечасто. К тому же сами цели обладают 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.

Субъектно-ориентированный подход анализирует результаты, ориентируясь на мнения основных групп интересов. Каждая из них имеет свой взгляд на школу, на ее потребности, на произошедшие в ней перемены, и совокупный учет этого видения может быть полезен в понимании степени успешности реформирования. Однако очевидно, что данный подход также не является достаточным для оценки школьных реформ, поскольку общество, родители или учителя не соотносят планировавшиеся и полученные результаты, а опираются на свое субъективное представление о динамике развития школы.

Определенная ограниченность каждого из подходов компенсируется при их объединении, то есть при *комплексном подходе* к изучению школь-

ных реформ. Он позволяет анализировать различные параметры реформирования, отражающие реализацию, потенциальные возможности и восприятие реформ школой и обществом. В рамках этого подхода А. М. Новиков составил следующий список вопросов, которыми следует задаваться исследователям, анализирующим итоги реформ:

– Достигнута ли цель реформы? В какой степени? Почему или благодаря чему?

– 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?

– Как повлияла реализация проекта на внутреннюю среду системы? Внешнюю среду? Чьи интересы она затронула, деформировала: обучающихся, педагогов, руководителей образовательных учреждений, родителей, общественности, органов управления образованием, экономических, социальных, культурных структур и т. д.?

– 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?

– Какова дальнейшая «судьба» реализованной системы? Подлежит ли она совершенствованию? В чем? Замене? Созданию в перспективе на ее основе новой системы? [3, с. 69].

Комплексный подход к изучению результатов школьного реформирования требует постановки аналитиками ряда вопросов, подобных указанным выше. Они могут меняться, но принципиальной остается ориентация на охват как можно большего числа аспектов итогов проведенных 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. Сам А. М. Новиков подытоживает, говоря об отечественных реформационных проектах: «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» [3, с. 69]. Тем не менее примеры комплексного подхода к оценке школьных реформ можно

обнаружить в образовательной политике отдельных европейских стран. Например, 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 и подчеркивают, что результат преобразований 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, на общественную справедливость, социальную сплоченность и т. д.) [5].

Сложный многомерный характер процесса реформирования и образовательной системы обуславливает непереносимое 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 ее успехе.

Наконец, эффективность определяется и по тому, насколько школа нуждается в дальнейших преобразованиях, насколько удовлетворяет состояние реформированной школы интересам общества (пункт 5).

Выбор критериев оценки остается сложным и дискуссионным вопросом в анализе реформ. Считается, что причина этого – в разнообразии и сложности поставленных целей. 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 [6, с. 61]. Характеризуя первый критерий, авторы указывают, что это соответ-

ствие может быть максимальным, но реформа все же останется безуспешной, если нельзя обнаружить пользы от ее проведения. Отсюда напрашивается вывод, что в их списке не хватает еще как минимум одного важного критерия оценки – практической пользы от реформирования, то есть изменения изначальной ситуации в школьном образовании к лучшему.

Но если смотреть на вопрос шире и говорить о **критериях эффективности реформирования общего образования**, а не просто школьных реформ, то среди них можно выделить следующие:

– *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 решенных задач, ставившихся перед конкретными школьными реформами. Уровни и показатели: высокая эффективность – полное решение поставленных задач, низкая эффективность – частичное решение задач реформирования, неэффективность – нерешенность 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 еще не обеспечивает повышения эффективности последней: улучшения от наличия стандартов будут только тогда, когда учителя, действительно, опираются на них, причем 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 оснащенности 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 незначительное влияние таковых на общеобразовательную, образовательную или социальную системы, низкая эффективность – обнаружение серьезных непредвиденных последствий, затрудняющих функционирование одной или нескольких систем, неэффективность – мощное отрицательное влияние непредвиденных последствий реформирования на школу и образование.

– *Экономические выгоды* от проведенных 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 [2], 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 преобразование), 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 определить уже с тем, что именно считать положительным результатом. Такой подход к оценке рас-

смаатривает 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» [4, 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 тяжелыми.

– *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 изменений и активное сопротивление им. Выделение уровня полной неэффективности здесь также нецелесообразно.

– Наконец, в качестве критерия успешности школьного реформирования может рассматриваться *удовлетворенность 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 все 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 дает ценную информацию о результатах преобразований.

Отдельно каждый из этих критериев дает незначительное представление о ценности проведенного реформирования, но в совокупности они красноречиво свидетельствуют и о новом состоянии общеобразовательной системы, и о ее потребностях в будущем, то есть способствуют формированию дальнейшей образовательной политики.

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 обновленной школе (при допущении, что разница в результатах вызвана только действием реформирования). Еще более репрезентативным методом анализа является сравнение 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, поскольку 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 связываются с понятием *эвалюации*. Она является следствием контроля, инструментом оценивания, формой экспертизы и 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 ее от ряда близких методов оценки.

Итоговая эвалюация призвана определить, были ли достигнуты цели школьного реформирования, заявленные в программных документах. Ее общепризнанными стандартами являются полезность, осуществимость и объективность исследований, корректность эвалюаторов и их работы.

Совокупностью применения адекватных методов на основе использования перечисленных и других допустимых критериев может быть установлен некий уровень успешности проведенного школьного реформирования. Следует выделять высокий и низкий уровни успешности, а также уровень неэффективности и не стоит говорить о некоем среднем уровне, поскольку средней величиной в вопросах эффективности государствен-

ной политики и выступает низкий уровень как занимающий промежуточное положение между двумя другими. Если была установлена низкая или нулевая эффективность, то задачей реформаторов, правительства и общества является определение причин неудач.

Что касается требований к оцениванию реформирования, то, чтобы стать эффективным, оно должно отличаться разносторонностью (изучение различных аспектов внедренных 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 проведенного реформирования должны использоваться при планировании образовательной политики и развития школы в будущем).

Подведение итогов – это логичное завершение реформационного процесса в общем образовании. Его продуктом становятся правительственные документы, сообщения реформаторов и высших чиновников, определяющие эффективность проведенных изменений, публичные обсуждения. Оценка позволяет властям отчитаться перед обществом, дав некую характеристику результатам (ее объективность и прозрачность обусловлены политически), но главное – получить реальную картину осуществленных преобразований, необходимую для планирования образовательной и социальной политики. В идеале результаты преобразований должны учитываться и в ходе последующих школьных реформ, необходимость проведения которых неизбежно возникнет с течением времени.

Библиографический список

1. Грицкевич, Т. И. Реформационный процесс как субъект-объектное взаимодействие [Текст]: дис. ...

д-ра филос. н.: 09.00.11 / Т. И. Грицкевич. – Новосибирск, 2010. – 466 с.

2. Зиньковский, К. В. Модель управления изменениями сложных организаций социальной сферы: на примере системы общего образования [Текст]: дис. ... к. эк. н.: 08.00.05 / К. В. Зиньковский. – М., 2008. – 174 с.

3. Новиков, А. М. Развитие отечественного образования. Полемиические размышления [Текст] / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2005. – 176 с.

4. Пашкус, Н. А. Экономические проблемы эффективности реформирования системы образования России [Текст] / Н. А. Пашкус // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2007. – № 28. – С. 67–75.

5. Levin, B. Reforming Education: From Origins to Outcomes. – London: Routledge/Falmer, 2001. – 240 p.

6. Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform / D. B. Tyack, L. Cuban. – Harvard University Press, 1997. – 184 p.

Bibliograficheskiy spisok

1. Grickevich, T. I. Reformacionnyj process kak sub#ekt-ob#ektnoe vzaimodejstvie [Tekst]: dis. ... d-ra filos. n.: 09.00.11 / T. I. Grickevich. – Novosibirsk, 2010. – 466 s.

2. Zin'kovskij, K. V. Model' upravlenija izmenenijami slozhnyh organizacij social'noj sfery: na primere sistemy obshhego obrazovanija [Tekst]: dis. ... k. jek. n.: 08.00.05 / K. V. Zin'kovskij – M., 2008. – 174 s.

3. Novikov, A. M. Razvitie otechestvennogo obrazovanija [Tekst] / A. M. Novikov: Polemicheskie razmyshlenija. – M.: Jegves, 2005. – 176 s.

4. Pashkus, N. A. Jekonomicheskie problemy jeffektivnosti reformirovanija sistemy obrazovanija Rossii / N. A. Pashkus // Izvestija RGPU im. A. I. Gercena. – 2007. – № 28. – S. 67–75.

5. Levin, B. Reforming Education: From Origins to Outcomes. – London: Routledge/Falmer, 2001. – 240 p.

6. Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform / D. B. Tyack, L. Cuban. – Harvard University Press, 1997. – 184 p.