

ДАНИЛОВА ЛАРИСА НИКОЛАЕВНА

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

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования
(педагогические науки)

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Ярославль
2016

**Работа выполнена на кафедре педагогических технологий ФГБОУ ВО
«Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского»**

Научный консультант: **Байбородова Людмила Васильевна**, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, директор Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», доктор педагогических наук, профессор.

Официальные оппоненты: **Бобрышов Сергей Викторович**, заведующий кафедрой воспитания, социализации и развития личности ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», доктор педагогических наук, профессор;
Гаврилин Александр Васильевич, заведующий лабораторией современных педагогических проблем ГОУ ДО ВО Владимирский институт развития образования им. Л.И. Новиковой, доктор педагогических наук, профессор;
Грицкевич Татьяна Игоревна, профессор кафедры философии ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», доктор философских наук, профессор.

Ведущая организация: **ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет».**

Защита состоится 30 марта 2017 г. в 12 час. на заседании диссертационного совета Д 212.307.08 по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук при ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» по адресу: 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1, ауд. 210.

Отзывы на автореферат присылать по адресу: 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», а также на сайте <http://yspu.org>.

Автореферат разослан «...» февраля 2017 г.

Ученый секретарь диссертационного совета

С. Л. Паладьев

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

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 сопротивлению 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 смещении 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. Хагивз, 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. Тхожевский, Б. Шливерский). Весьма распространённой темой изучения в работах зарубежных исследователей также является сопротивление со стороны субъектов рефор-

мирования (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 обуславливают 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 обуславливает 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 элемен-

тарности 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 (педагогике, 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. Трегулова, 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. Крысьско, Б.Ф. Поршневу, 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. Джурицкий, 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. Джурицкий, 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 und Wissenschaft», «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 образова-

ния», «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 специфических 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 отличается принципиальной направленностью 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 ре-

формирования 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 – это 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 обуславливают специфику целей, представляя собой деятельность государства и общества по разрешению противоречий, возникших 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 возмож-

ностей 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 в общем образовании, 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 вероятнее 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 реализа-

цией 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, принятие во внимание 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 различающихся 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 – середина 70-х гг.); экономическая реорганизация общего образования (середина 70-х – 90-е гг.); модернизация в рамках мировых глобализационных процессов (2000-е гг.).

История школы восточноевропейских стран может быть представлена пятью периодами: послевоенное 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.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обоснована актуальность темы исследования, обозначены его цель, задачи, объект и предмет, указаны теоретико-методологические основы и источниковая база исследования, определена научная новизна, теоретическая и практическая значимость его результатов, сформулированы положения, выносимые на защиту.

В Европе реформирование стало неотъемлемым элементом развития образования с XVIII в., а в XX столетии школьные реформы приобрели массовый и всеобъемлющий характер. Каждое европейское государство пережило в это время

несколько циклов реформирования образования, однако вопрос о теоретических основаниях данного процесса реформирования остаётся открытым. В **первой главе «Реформирование школы как исследовательская проблема»** определяется понятийный аппарат исследования, степень изученности проблемы организации реформирования общего образования, обосновывается методология исследования.

Установлено, что сложность понимания феномена школьного реформирования связана уже с отсутствием единства и чёткости соответствующей терминологии, поэтому, прежде всего, в диссертации определяется значение базовых понятий исследования: реформа и реформирование (как философских понятий и как понятий образовательной сферы).

Слово *«реформа»* понимается в двух смыслах. В широком смысле это любая реорганизация и изменение, в узком – изменение только отдельной сферы общественно-политической жизни, сохраняющее её основы. В диссертации реформы трактуются как способ изменения, преобразования или переустройства тех или иных значимых сфер жизнедеятельности государства и общества, осуществляемых представителями федеральных (или региональных) властей. Конкретизированы признаки реформ: проведение «сверху» и легитимность, нацеленность на серьёзные перемены в отдельных сферах жизнедеятельности общества и государства, управление изменениями, сохранение основ изменяемой системы.

Понятие *«реформирование»* выводится через глагол «реформировать» и ещё не вошло в активный словарный оборот. Оно отличается от других понятий, обозначающих социальные изменения (модернизация, трансформация, реорганизация, реструктуризация, революция) своими характеристиками: реформирование осуществляется государством, его предписания строго исполняются субъектами различного уровня, его основной способ – реформа, содержание изменений отражает интересы государства и отдельных групп общества, этот процесс упорядочен, отличается целенаправленностью и меняет систему лишь частично.

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. Установлено, что данный факт составляет одновременно общее и различное в двух категориях.

Определено, что общее образование подвергается усовершенствованию чаще других ступеней образовательной системы. Также выявлено, что сущность феномена реформ гармонично соотносится с амбивалентной природой школы, стремящейся к сохранению традиций и к развитию одновременно, поскольку реформы призваны усовершенствовать отдельные элементы системы (требующих изменений) при сохранении всех остальных (остающихся традиционными).

В педагогической литературе термин «школьная реформа» встречается с XIX в., когда подразумевал изменения в отдельных типах школ. Современные *школьные реформы* – это осуществляемые государством изменения в системе школьного образования, некое преобразование школы в законодательном и административном порядке, предполагающее усовершенствование целей, содержания общего образования, принципов работы школы, подходов к организации её деятельности, методов, форм педагогического процесса и прочих элементов. Следо-

вательно, *реформирование общеобразовательной школы* – это особый вид деятельности государства и общества по усовершенствованию национальной (региональной) системы общего образования, целенаправленно организуемый государственной властью при помощи реформ в соответствии с актуальными политическими, социально-экономическими и другими требованиями.

Для выявления научных достижений в вопросе познания концептуальных основ реформирования школы был проведён анализ отечественных и зарубежных исследований по проблеме. Соответствующую литературу можно разделить три группы работ: 1) изучение теоретико-методологических аспектов реформирования некой образовательной системы; 2) анализ конкретных образовательных реформ; 3) анализ функционирования отдельных элементов образовательной системы, находящихся в условиях реформирования. Для исследования основ реформирования в образовании самой важной является первая группа трудов.

В результате изучения отечественных и зарубежных источников сделан вывод, что ситуация с научным осмыслением реформирования образования в России неоднозначна: с одной стороны, развитие отечественной системы давно является объектом исследования и представлено большим пластом научной литературы, с другой стороны, концептуальные аспекты реформационных процессов в сфере образования освещены лишь в некоторых работах. Обращение к зарубежной историографии вопроса свидетельствует о популярности темы изменений в образовании, зачастую подменяющих понятие реформирования; специальные труды о реформировании общего образования носят фрагментарный характер. Анализ литературы позволил выделить наработки, созданные в науке по данной проблеме, и определить сохраняющиеся в ней пробелы, заполнить которые способна *концепция реформирования общего образования* как авторская система взглядов и особый способ понимания изучаемого объекта.

Данная концепция разрабатывалась посредством изучения практики школьного реформирования в различных странах со второй половины XX в. В диссертации подробно обосновывается и характеризуется методологическая база исследования.

При изучении реформационных процессов в школьном образовании целесообразно опираться на четыре разнопорядковых *подхода*. Общенаучным подходом может выступать системный, рассматривающий реформирование школы как системный процесс в единстве его взаимосвязанных компонентов. В качестве парадигмальных могут использоваться цивилизационный и социокультурный подходы. Первый 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. Использование социокультурного и цивилизационного подходов обращает к категориям, фактам, идеям, концепциям из различных областей научного знания, поэтому изучение реформирования школы трудно себе представить без использования полидисциплинарного подхода как одного из инструментальных. На его основе происходит интеграция знаний наук, изучающих

отдельные аспекты предмета, и создаётся более полная картина изучаемого предмета.

Использование перечисленных подходов как действенного методологического комплекса возможно при согласованности используемых принципов и методов. В частности, изучение реформирования общего образования в России и за рубежом целесообразно осуществлять на основе совокупности *принципов*: развития, системности, объективности, историзма, причинной обусловленности всех социальных явлений, связи теории и практики, принципа взаимопроникновения культуры и социальности, диалектического видения многообразного зарубежного и исторического опыта, единства глобального, цивилизационного и национального и др.

Основу исследования составил опыт реформирования школьного образования восточноевропейскими и западноевропейскими странами с первых послевоенных лет до начала XXI в. Развитие образования в Европе изучается на примере ряда государств, отбор которых осуществлялся на основе следующих критериев: статус и потери в годы Второй мировой войны, позиции государств в период холодной войны, современное состояние их школьного образования, географическое положение стран. В результате реформирование школы Восточной Европы анализировалось на примере Болгарии, ГДР, Польши и России (прежде – в составе СССР). Выборку в Западной Европе составили Австрия, Великобритания, Италия, Испания, Финляндия, Франция, ФРГ, Швейцария, Швеция.

Разработка концепции реформирования общего образования осуществлялась на основе осмысления практики школьных преобразований в указанных странах. Основным интересом для изучения здесь представляла не содержательная сторона школьных реформ, а специфика их организации, прежде всего, условия подготовки и проведения, результаты и последствия реформационного процесса. Для расширения представлений о развитии школы, для выявления нелинейного характера реформирования и усиления достоверности исследования *хронологические рамки анализа* были ограничены 1945 г. прошлого века и первым десятилетием XXI в. Выбор нижней границы обусловлен тем, что именно после войны во всех странах начался период реформационного бума в образовании, а школьные реформы стали закономерным следствием глобализации. Пика влияния на образовательную политику суверенных государств глобализация достигла в конце 90-х гг., и он продолжается до сих пор, что определило верхнюю хронологическую границу. Одновременно по причине смены политической и экономической систем в государствах Восточной Европы 90-е гг. проложили условную грань между завершившимся и современным периодом образовательной политики, поэтому процессы реформирования общего образования рассматривались отдельно для XX и XXI вв. Иначе говоря, с некоторой степенью условности рубеж тысячелетий выступает как начало и современного этапа глобализации, и современного периода истории образования.

Процессы изменения школы в двух европейских регионах рассматривались раздельно, и вторая глава диссертации, озаглавленная **«Практика реформирования общеобразовательной школы в странах Западной Европы»**, содержит характеристику реформационных процессов в школе данного региона во второй половине XX в., когда развитие европейских стран в строгом соответствии с бипо-

лярной моделью мироустройства. Выявив особенности реформирования общего образования на Западе, установлено, что реформы в отдельных государствах проводились примерно в одно время, будучи вызванными глобальными переменами в экономической, политической и социальной жизни. Очередная волна реформирования образования началась в Европе с конца 90-х гг., будучи вызванной интенсификацией глобализации.

Обзор исторического и современного опыта школьного реформирования был необходим для создания общей картины развития школы в регионе за минувшие 70 лет, но прежде всего – для осуществления анализа этого развития и реформационных процессов, выступающего методом построения теоретического знания.

Анализ позволил составить *периодизацию развития школы в западноевропейских странах на протяжении последних семи десятилетий*. Установлено, что содержание реформирования и потребность в нём определялись некими общими *факторами*: внутренними (собственные потребности школы) и внешними (политические интересы, экономические, социальные интересы, исторический опыт, развитие педагогической науки, особенности демографии, уровень развития науки и техники). Определена специфика содержания и условий изменений. Сочетание факторов и социокультурных условий развития образования послужило критериями выделения отдельных периодов.

В истории школы западноевропейских стран с середины XX в. по настоящее время можно выделить *четыре периода*: 1) послевоенное восстановление и модернизация общего образования (1945–1950-е гг.); 2) реформационный бум в условиях экономического, научно-технического прогресса и образовательного кризиса (60-е – середина 70-х гг.); 3) экономическая реорганизация общего образования (середина 70-х – 90-е гг.); 4) модернизация в рамках мировых глобализационных процессов (2000-е гг.).

Анализ показывает, что первый и второй периоды характеризовались неравнозначным влиянием на развитие школы всех перечисленных факторов, в третий доминировали экономические, социальные и политические интересы, в четвёртый период к ним добавлялось значимое воздействие внутреннего фактора. Это приводит к заключению, именно экономика, политика и социальные запросы в наибольшей степени определяют запуск реформационных процессов в общем образовании.

Современный период развития западной школы, требующий отдельного анализа в силу его повышенной актуальности по сравнению с предыдущими, характеризуется тремя основными процессами: принятием в ЕС стратегии знание-ориентированного развития общества, спросом на гарантированное качественное школьное образование и глобализацией. Выявлены *принципы организации школьного реформирования*, общие для всех западноевропейских государств: доминирование государства (государство выступает гарантом усовершенствования общего образования, осуществляет его в соответствии со своими интересами и несёт ответственность за результаты изменений перед обществом), приоритетность для внутренней политики (признание принципиально важного значения реформ для общественно-культурного развития), культуросообразность реформирования (происхождение реформ из глубины традиций образовательной системы и соответствие

национальным реалиям). Другие принципы не имеют повсеместного характера и типичны только для отдельных стран, например, постепенность (Австрия, Финляндия и др.), поспешность (Италия, Швеция и др.), экономичность (Испания, Франция и др.), открытость (Швейцария, Германия), научность (Великобритания, Германия, Финляндия и др.), опора на опыт образовательно успешных стран (Германии, Швейцарии и др.).

Исходя из того, что эффективность реформирования определяется конечным результатом, т. е. достижением его целей, сравнение поставленных целей и полученных результатов подтверждает, что в XX в. школьные реформы на Западе часто были неудачными или не настолько эффективными, как было запланировано. Сравнение условий проведения реформ в разных странах позволяет выделить общие (типичные) и особенные (специфичные) трудности этого процесса во второй половине XX в., выступающие как *причины низкой эффективности школьного реформирования в Западной Европе*. Общими для всех стран стали отсутствие политического консенсуса и слабое научно-методическое обеспечение реформационных процессов. В отдельных странах причинами послужили также сложная политическая структура запуска и реализации реформ (Австрия), непродолжительность и незавершённость изменений (Англия, 60-70е гг.), неблагоприятные внешние условия реформирования при отсутствии сильной политической воли (Болгария 90е гг.), недостаточное финансирование преобразований (Италия, 2000е гг.), отсутствие общественной поддержки (Франция, 2000е гг. и др.).

Наибольшей эффективности в усовершенствовании школы смогли добиться реформаторы в Финляндии и Швеции. В диссертации выделены *причины успешности* опыта этих государств: школы на протяжении нескольких десятилетий подвергались системным, планомерным и целенаправленным изменениям в строгом соответствии с общей стратегией социально-экономического развития государств; школьные реформы были важным элементом экономических реформ, социальных преобразований и изменений идеологии, что обеспечило реформаторов политической поддержкой, а школьные реформы – преемственностью; реформы протекали в условиях общественно-политического консенсуса, активной поддержки со стороны педагогов; реформирование отличалось сильной политической волей и тщательностью подготовки.

Знание о реформационных процессах в общеобразовательных системах Европы не может быть даже относительно полным, ограничиваясь только Западом, поэтому изучению школьных реформ в восточноевропейском регионе посвящена третья глава исследования – **«Практика реформирования общеобразовательной школы в странах Восточной Европы»**.

В развитии общего образования в Восточной Европе после 1945 г. просматривается *пять периодов*, выделение которых возможно на основе определения социокультурных условий функционирования общеобразовательных систем и факторов развития образования. Данные периоды отличаются друг от друга содержанием изменений и соответствующими условиями: восстановление педагогического процесса и радикальная перестройка школы в первые послевоенные годы (1945–50-е гг.); построение единой социалистической школы по образцу советской образовательной системы (конец 50-х – 60-е гг.); повышение качества нацио-

нальных систем социалистической школы в соответствии с социокультурной спецификой конкретных 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.).

Факторы развития общего образования в Восточной и Западной Европе идентичны, следовательно, носят универсальный характер. Это политические, экономические, социальные интересы, исторический опыт, уровень развития науки и техники, развитие педагогики, особенности демографии. Главными среди них повсеместно выступают политико-экономические интересы государств, а различие во влиянии отдельных факторов в обоих регионах отличалось объясняется такими условиями, как идеология, централизация управления, тип экономики, отсутствие или наличие политической оппозиции и т.д.

Сравнение периодизаций развития школы в Западной и Восточной Европе с 1945 г. до настоящего времени свидетельствует об общем и различном в этом развитии. Западноевропейская школа пережила за это время четыре крупных периода, в то время как в истории восточноевропейского общего образования выделяется на один период больше. Схожими для обоих регионов являются только первый и современный периоды, что объясняется наибольшим сходством внешних условий во всех странах в это время (послевоенные трудности восстановления образования, объективная потребность его переустройства, вызванная изменениями миропорядка и общественного сознания; вызовы всемирной глобализации, обнаружившиеся в 90-х гг. и обострившиеся в настоящее время). Сходство развития школы на Западе и Востоке усиливается близостью содержания реформ в отдельные периоды (протекавших не параллельно), что указывает на общность ключевых проблем в школе двух регионов (возникавших, в зависимости от внешних условий, в разное время или одновременно). Несмотря на отдельные сходства, школа в государствах Восточной и Западной Европы в силу различия устройства этих государств, из национальной специфики и различий культуры двух субцивилизаций в целом, развивалась по-разному.

Современный этап развития школы в двух регионах обусловлен мировыми глобализационными процессами, проявление которых имеет свою специфику. В западноевропейских странах вызовы глобализации выражаются в основном через переход на стратегию знание-ориентированного общества, потребность в гарантированном качественном образовании и европейские интеграционные процессы в образовании; в Восточной Европе ключевыми мотивами с конца 90-х гг. стали интеграция в образовании и борьба с образовательным кризисом. Именно всемирная глобализация оказывает главное влияние на специфику усовершенствования общего образования и на образовательную политику в различных государствах Европы.

Размывая национальные границы образования, глобализация стимулирует заимствование зарубежного опыта организации и содержания реформ, поэтому в ходе школьных реформ последних десятилетий восточноевропейские страны использовали схожий комплекс мер и направлений (попытки перехода на 12-летнее обучение, профилизация в старших классах, пересмотр систем контроля и оцени-

вания, стандартизация образования, компьютеризация, маркетингизация общего образования и т. д.).

В связи с этим обосновано, что ориентация на оправдавший себя зарубежный опыт устройства школы стала общим *принципом организации реформирования школы в XXI в. для всех стран Восточной Европы*. Определено, что главный риск при заимствовании составляет его необоснованность. Вторым общим принципом, как и на Западе, выступает доминирование государства, что подчёркивает его объективность. Другие декларированные или неофициально установившиеся принципы организации реформирования не имеют повсеместного характера. Таким образом, приоритет государства в реформационном процессе является единственным общим принципом реформирования для Восточной и Западной Европы является (что обусловлено самой сущностью данного процесса), в остальном принципиальные требования к его организации значительно отличаются в национальном масштабе, что объясняется разницей типов обществ, их политических и социальных структур, истории, культуры в целом.

При анализе организации развития школы в государствах Восточной Европы в диссертации конкретизирована *российская специфика реформирования общего образования*, которую, в частности, составляют следующие характеристики: инициирование реформ со стороны властных структур, отсутствие у реформаторов чёткого представления о целях, замыслах и реализации изменений на этапе подготовки реформ, неодобрение населением, отсутствие действенной поддержки со стороны административных ресурсов, слабое научное сопровождение реформаторских инициатив, (с 90-х гг.) ориентация на западные системы образования.

Выявлена *связь специфики реформирования школы с социокультурными особенностями государств*: с особенностями национального менталитета, норм поведения, ценностей, исторического опыта, культуры мышления, общественных отношений и т. д. Данная взаимосвязь приводит к выводам: 1) о необходимости учёта характеристик общества при планировании реформ; 2) о необоснованности, в силу большего тяготения России к восточному типу обществ, и неэффективности реформ в российском общем образовании, осуществляемых по западным образцам (как в содержательном, так и в организационном плане).

В результате сравнительно-исторического анализа обнаружено, что *причины неэффективности школьного реформирования*, общераспространённые для Восточной Европы, совпадают с аналогичными причинами неудач на Западе: отсутствие политического консенсуса (с 90-х гг.) и слабое научно-методическое обеспечение реформационных процессов. Совпадение указывает на особую значимость данных причин при прогнозировании и планировании школьных реформ. В отличие от Запада, для всех восточноевропейских стран одновременно присущ псевдодемократический характер обсуждения изменений, когда его результаты не учитываются реформаторами в дальнейшем. Частные причины неудач, типичные только для отдельных государств, разнообразны и соответствуют причинам, наблюдавшимся в отдельных западноевропейских странах.

Причины успеха отдельных случаев реформирования школы в Восточной Европе (например, послевоенные реформы и построение единой социалистической школы) кроются в специфике внешних условий организации данного процесса и в

социокультурных особенностях государств: соответствие реформ стратегии национального развития и другим изменениям в стране, ориентация на чёткие реально достижимые цели и практико-ориентированные задачи, отсутствие сопротивления у населения, политическая поддержка, централизация управления, грамотное управление реформированием.

Обзор и анализ практики реформирования школы в европейских странах с 1945 г. служили средством для разработки концептуальных положений реформирования общего образования, которой отведена четвёртая глава исследования **«Теория реформирования общеобразовательной школы»**.

Проведённый сравнительно-исторический анализ свидетельствует о том, что: 1) эффективное реформирование школы принципиально возможно; 2) неудачи реформационных процессов указывают на необходимость опоры реформаторов на строгие научные знания. Собрать воедино, упорядочить и проанализировать эти знания, строить прогнозы с их помощью может специальная научная теория как форма организации научного знания, дающая целостное представление о природе, сущности, движущих силах, закономерных связях в школьном реформировании. В настоящее время такая теория находится на этапе своего становления.

В диссертации обоснована *актуальность теории реформирования общего образования*, определяемая следующим: 1) необходимостью объяснять и регулировать данный процесс, своей возможностью снабжать реформаторов знаниями о его существенных связях и закономерностях; 2) способностью, определяя желательные действия и условия реформирования, повышать результативность этого процесса; 3) возможностью экономить соответствующие ресурсы и достигать целей школьного реформирования с меньшими издержками; 4) направленностью на прогнозирование с её помощью протекания и итогов реформирования общего образования в каждом конкретном случае уже на этапе планирования реформ.

Объектом теории школьного реформирования являются 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. Разработкой концептуальных идей и положений реформирования общего образования, его методологии, законов, закономерностей, диссертация может способствовать становлению данной теории.

Теория реформирования общего образования является частью педагогической науки, выступая в структуре школоведения как отрасли общей педагогики. Одновременно для неё характерна *связь с другими науками*, обращающимися к изучению образовательных реформ (с политологией, экономикой, социологией, психологией, историей, культурологией, этнологией и т. д.). Эти науки расширяют представление о реформировании в образовании, обуславливая необходимость подобных связей и междисциплинарный характер теории школьного реформирования, однако сущностные аспекты реформирования школьного дела способна раскрыть только педагогика, в чей предмет входит развитие образования.

В основу исследования положена идея о том, что реформирование школы как любой специально организуемый общественно-политический процесс должно строиться с учётом научных знаний о законах и закономерностях, принципах, ме-

тодах, механизмах, этапах, субъектах и прочих характеристиках этого процесса. Все они выявлены при разработке авторской концепции школьного реформирования, которая представляет собой научную характеристику единства определённых идей и положений о реформировании в общем образовании, разносторонне обосновывающих специфику этого сложного процесса и в своей совокупности предлагающих теоретическую основу для управления реформированием.

Содержание концепции реформирования общего образования составляют 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 и многие другие аспекты.

Система организации реформирования общего образования имеет свой *понятийно-категориальный аппарат*. К её основным категориям относятся: философская категория «изменение», общенаучная – «эффективность» и ряд частных научных категорий («реформирование», «реформа», «общее образование», «школа», «реформатор»).

Реформирование общего образования должно опираться на собственную *методологию*. На центральное место в ней претендуют системный, социокультурный и институциональный подходы. Их совпадение с методологической базой всего исследования оправдано целесообразностью использования их как при изучении реформирования, так при организации реформ, прежде всего, за счёт способности к интеграции научного знания.

Так, *движущие силы школьного реформирования* – это деятельность государства и общества по разрешению противоречий, возникших между системой общего образования, с одной стороны, и факторами её развития, с другой. *Цели реформирования общего образования* в целом сводятся к изменению школьного дела в соответствии с современными потребностями общества и государства. В силу относительности категории современности эти потребности, постоянно меняясь, влекут за собой новые периоды реформирования и новые задачи развития школы. Эти *задачи* обусловлены спецификой реформирования (в том числе, факторами и внешними условиями) и представляют собой актуальные проблемы, требующие оперативного решения силами реформаторов, и в общем виде делятся на политические, социальные, экономические, культурные и педагогические.

Назначение и потенциал представляемой концепции отражают *функции концепции* как формы научного знания, основными из которых являются: познавательная, методологическая, прогностическая и практическая. Познавательная функция заключается в возможностях описывать, систематизировать и объяснять факты, явления и процессы в сфере реформирования школы. Она раскрывается при изучении особенностей проводимых или завершившихся реформ с использованием знаний о специфике реформирования. Суть прогностической функции – в определении будущего реформирования школы в конкретных случаях благодаря знанию закономерностей, принципов, условий успешности реформирования школы. Практическая функция направлена на использование концептуальных по-

ложений в непосредственной деятельности реформаторов: сосредоточивая в себе многочисленные данные об особенностях реформирования общего образования представляемая концепция содержит знания о законах и закономерностях школьного реформирования, о принципах и условиях достижения успеха в этом процессе, о деятельности субъектов на различных его этапах, о видах реформ, она предлагает практические рекомендации для различных субъектов, определяет конкретные действия и условия достижения успеха и т. д. Благодаря методологической функции разрабатывается инструментарий познания реформирования школы и новые положения.

В диссертации установлено, что реформирование общего образования включает в себя четыре последовательных *этапа*: инициирование перемен, подготовка реформ, их реализация и подведение итогов реформирования. Три последних этапа составляют структуру управления реформированием как процесса целенаправленного и планомерного воздействия реформаторов на общеобразовательную систему.

Начальный этап процесса – инициирование значимых изменений в общеобразовательной системе. *Механизм запуска реформирования общего образования* включает в себе реализацию следующего алгоритма: признание широкой общественностью и политическими лидерами проблем в данной системе, внесение политиками предложений о решении данных проблем, политические действия по решению таковых. Реформирование, следовательно, иницируется политическим путём, однако на различных стадиях решений правительство как главный субъект преобразований испытывает явное или скрытое давление различных заинтересованных групп. Установлено, что *субъектами инициирования реформирования школьного дела* являются: чиновники правительства, партийные деятели, бизнесмены, профессиональные объединения, международные организации, издатели, СМИ. Наиболее значимыми субъектами признаны правительства и политические партии. Педагоги и родители (как отдельные индивидуумы, а не учительство или родительские организации) серьёзных возможностей инициировать школьные реформы не имеют.

При формировании у правительства принципиальной готовности к изменениям начинается непосредственная работа по **подготовке реформ, т. е. второй этап**. Его *механизм* включает планирование изменений, их обсуждение, законодательное утверждение. Наиболее ответственной из них является первая стадия работы. Она сопровождается определением детального представления о предстоящей деятельности и заканчивается написанием программы школьного реформирования.

Существует несколько *субъектов планирования школьных реформ*. Наибольшие полномочия в планировании и реализации реформирования школы имеет субъект, наделённый максимальной государственной властью по изменению социальных институтов, – реформатор (президент, премьер-министр, министр образования, т. е. представители высшей государственной власти, уполномоченные проводить реформирование). Проектировщики, авторы реформ, объединены в команду реформаторов – коллектив экспертов, занимающийся подготовкой программы реформирования. Теоретически педагоги могут также участвовать в планировании реформ через свои профессиональные организации, но такое взаимодействие не

практикуется, хотя наиболее успешны именно реформы, поддерживаемые профсоюзами.

Планирование реформирования школы в широком смысле включает в себя диагностику, целеполагание и проектирование реформ. Оно представляет собой следующий алгоритм: обоснование необходимости реформ и изучение текущей организации школьной системы, формулирование целей реформирования, определение способов решения обнаруженных проблем, разработка модели обновлённой общеобразовательной системы, представляемой в программной документации. Тщательности планирования способствует расширение структуры планов и проектов школьных реформ, в которую целесообразно включать разделы о целях и задачах реформирования, анализе аналогичных реформ в других странах и в России, о технологии проведения школьных реформ, об этапах реформ как последовательности промежуточных институтов, выгодах и издержках реформирования, о его рисках, ресурсах, о методиках контроля протекания реформирования и анализа будущих результатов, критериях оценки эффективности и результативности реформы.

Несовершенство планирования угрожает успешности реформационного процесса. *Требования к планированию реформирования общего образования* включают культуросообразность изменений, полноту и комплексность планирования, высокую профессиональную компетентность реформаторов, а также актуальность, целесообразность, научность, открытость и непрерывность планирования.

Для успешного реформирования необходимо обсуждение проектов и планов школьных реформ, его осуществление возможно по политическим, административным или общественным каналам. Одной из возможных реакций на планы реформаторов является оппозиция, уровень развития которой зависит от политической культуры общества (поэтому в авторитарных государствах её нет). При подготовке реформирования общего образования оппозицию могут составлять политические партии, педагоги, родители, научное сообщество и СМИ, выступая *субъектами подготовки школьного реформирования*. Деятельность оппозиции заключается в критике планов правительства и отстаивании собственных идей, но эта критика может быть полезной для реформ, выявляя дефициты и недостатки предложений реформаторов. Помимо обсуждения, тщательной подготовке реформ способствует экспертное консультирование, в ходе которого к изучению программ реформаторы подключают ведущих специалистов.

Итогом планирования и обсуждения школьных реформ является нормативное утверждение проекта, или легитимация изменений после одобрения проекта, поэтому ещё один субъект подготовки реформирования – это законодательная власть. Она завершается изданием закона или нормативных актов, регламентирующих различные особенности реформационного процесса.

Третий этап реформационного цикла – реализация школьного реформирования. Её структура включает в себя исполнение плана, легитимацию возникающих при этом явлений и общественный контроль над деятельностью исполнительных органов. Особый интерес для педагогики представляет исполнение плана реформирования, означающее практическую реализацию намеченных мер при одновременной корректировке управленческих действий.

Основными субъектами реализации являются правительство, команда реформаторов, различные органы управления образования, администрация школ и учителя. Главными проводниками реформ на местах становятся учителя и директора школ. Остальные субъекты, фигурировавшие в реформационном процессе на предыдущих этапах, обладают гораздо меньшей степенью влияния (партии, профессиональные объединения, родители, СМИ и т. д.).

Осуществление школьных реформ представляет собой, прежде всего, реализацию выбранных методов изменений и стратегий. Последние делятся на стратегии развития и сокращения, умеренной и масштабной реструктуризации школы, на нисходящую и восходящую, на конструирование и трансплантацию институтов. Методы реализации школьного реформирования также различаются. Важнейшие из них – это образовательные эксперименты и школьные реформы. Целью экспериментов в ходе реформирования является оценка эффективности предполагаемых планов реформаторов.

В отличие от экспериментов, реформа является обязательным, а потому главным методом школьного реформирования, и данный статус обусловил большие различия школьных реформ. Их разнообразие представлено в авторской общей *классификации школьных реформ*. По происхождению они делятся: на спускаемые «сверху» и на разработанные «наверху» при содействии широкой образовательной общественности; на реформы, ориентированные на удовлетворение потребностей и интересов самой общеобразовательной системы, и на реформы, возникшие под давлением политической, экономической, демографической, социальной и прочей конъюнктуры. В целевом отношении выделяются реформы: многоцелевые и узкоцелевые; подражательные и проектировавшиеся без равнения на чужой опыт решения аналогичных задач. По размеру реформы бывают масштабными и узкими. По степени изменений: кардинальные и частичные. По своей идеологии: консервативные, либеральные, социалистические и пр. По содержанию изменений: инновационные и корректирующие; ограничивающие действующие институты и совершенствующие их. По скорости проведения: плавные и резкие. По продолжительности: краткосрочные, долгосрочные и среднесрочные.

Задачи реформирования решаются с помощью его *инструментов*: законодательства, методической и экспертной поддержки, обучения кадров, финансовой поддержки, вовлечения регионов (школ) в процесс подготовки реформ, мониторинг и оценка. Они дополняют ресурсы реализации.

Успешной стабилизации реформ способствует преодоление сопротивления. Амбивалентность данного процесса кроется в одновременной необходимости и вреде сопротивления, поскольку оно защищает школу от одних изменений, но не даёт вводить в неё другие. Субъекты сопротивления школьным реформам – это родители и учащиеся, научное и академическое сообщество, политическая оппозиция, СМИ. Предметом педагогического исследования является, прежде всего, сопротивление педагогов.

В диссертации изучено две *формы сопротивления школьным реформам*. Активная проявляется в отказе принимать и использовать изменения, в попытках их дискредитации, пассивная – в личном неприятии и формальном участии. В результате социокультурного анализа данного феномена определено, что степень предпо-

чительности активной формы сопротивления большинством учителей прямо пропорциональна уровню развития демократии и экономического благополучия в обществе. В странах Западной Европы, где этот уровень высок, педагоги относятся к процессам сопротивления школьным реформам положительно, считая возможным или необходимым в них участвовать.

Также обоснован закономерный характер данных процессов, объясняемый противоречивой природой школы (несмотря на перманентность внутреннего саморазвития, её система склонна к сохранению устоявшихся связей) и субъективностью восприятия перемен (согласие, желание, интерес, мотивация и прочие особенности поведения конкретных людей). Возникновение сопротивления учителей школьным реформам объясняется социально-политическими условиями, условиями профессиональной деятельности педагогов, национальным менталитетом, сложностью переориентации мышления, консерватизмом школы, а также слабой информированностью педагогов о проводимых изменениях или недостатками содержания самих реформ. Эти же факторы определяют и форму сопротивления. Противодействие данным факторам снижает силу сопротивления. Необходимыми мерами такой работы являются административные методы, стимулирование педагогов, их информирование и научно-методическая поддержка.

Поскольку сопротивление является неотъемлемой частью реализации реформирования, его необходимо предусматривать заранее, подготавливая меры его профилактики и преодоления.

Заключительный этап реформационного цикла – подведение итогов, а его *структуру* составляют анализ, оценивание и обсуждение процесса и результатов школьного реформирования. Суть данного этапа сводится к выявлению эффективности реформирования. Установить насколько успешными были проведённые изменения возможно при использовании ряда *критериев эффективности реформирования*: 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.

При несоответствии действительности запланированным результатам особое значение имеет установление *причин низкой эффективности проведённого реформирования*. Они делятся на две группы ошибок: допущенных при подготовке и при непосредственной реализации реформ. Первая группа возможных причин неудач включает: ошибки в постановке цели и задач; невнимание к внутренним особенностям общеобразовательной системы и специфики её взаимодействия с обществом; планирование без опоры на стратегию развития государства; выбор ошибочной стратегии строительства новых институтов; отсутствие общественно-политического консенсуса в вопросах реформирования школы, пренебрежение тенденциями сопротивления изменениям; недемократический характер обсуждения изменений; ложная оценка кадрового ресурса; поспешность в подготовке реформ и пр. К причинам неудачного реформирования школы, связанным с его реализацией, относятся: непонимание (недопонимание) целей реформ чиновниками, педагогами и обществом; недостаточная квалификация субъектов реализации

преобразований; несвоевременность контроля; невнимание реформаторов к реакции общеобразовательной системы на изменения; дефицит ресурсов; формальный подход к текущей оценке изменений.

Сопоставление показывает, что все причины первой группы объясняются двумя факторами: недостаточной компетентностью реформаторов и неблагоприятными внешними условиями для проведения школьного реформирования. Причины неудач второй группы обусловлены тремя факторами: сложностью управления социальными институтами, консерватизмом школы как устоявшегося социального института, а также недостатками планирования.

Оценивание итогов реформирования школы позволяет властям отчитаться перед гражданами и получить реальную картину осуществлённых преобразований, необходимую для перспективного планирования образовательной и социальной политики. Результаты этих преобразований целесообразно учитывать в ходе последующего цикла реформирования школы.

Представляемая концепция содействует формированию теории реформирования общего образования, выступая в качестве *предтеоретического знания*, поскольку определяет не только научный, методологический и терминологический аппарат теории, но и её содержание, прежде всего – движущие силы и закономерные связи. Структура школьного реформирования, его этапы, субъекты, содержание и процессы являются важными положениями реформирования общего образования, выводимой на основе анализа практического опыта реформы школы в разных странах на протяжении нескольких десятилетий. Но ключевыми положениями любой теории являются законы и закономерные связи внутри предмета.

Законы школьного реформирования выражают наиболее устойчивые связи данного процесса в виде объективной данности, существуя независимо от субъектов познания. Природная объективность законов реформирования общего образования определяет их ценность: знание законов необходимо для грамотной организации реформационного процесса, их нарушение увеличивает трудность его организации и грозит неэффективностью.

В соответствии с признаками научных законов (объективность, всеобщность, повторяемость, устойчивость, бесконечность, инвариантность) можно выделить пространственный, временной и структурный критерии законов реформирования общего образования, подразумевающие, что действие закона должно распространяться на любую страну, время и все структурные элементы реформационного процесса. На основе данных критериев выявлено, что теория реформирования общего образования содержит следующие законы: закон политической обусловленности; закон совокупного влияния; закон специфики реформ; закон неизбежности; закон неповторимости; закон сопротивления; закон субъективного влияния; закон компетентностной зависимости.

В диссертации выявлены и закономерности как общие значимые объективные связи между процессами и явлениями, их причинами и следствиями. Критериями выделения научных закономерностей служили их объективность, а также истинность только при определённых условиях. В результате применения данных критериев, методов анализа и сравнения фактов о реформировании школы обобщение этих фактов позволило выделить две группы *закономерностей реформиро-*

вания в общем образовании – внешние и внутренние. 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. Внутренние закономерности – это устойчивые зависимости реформирования школы от специфики самой общеобразовательной системы и её элементов.

К внешним, среди прочих, отнесены следующие закономерности: 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; характерный признак реформирования общего образования при демократии – конфликтность процесса; чем острее в государстве социально-политические проблемы, которые способна решать школа, тем вероятнее запуск реформирования общего образования; 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 вероятнее успех; в периоды значимых политических трансформаций реформирование общего образования запускается только как инструмент данных трансформаций, а во время экономических кризисов – как инструмент борьбы с кризисом; 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.

К внутренним закономерностям реформирования школы относятся следующие: вовлечение педагогов в подготовку реформ усложняет данный процесс, но повышает его качество, при условии реальной заинтересованности реформаторов в диалоге; если на школу оказывается воздействие, её инертность 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 (в том числе и общеобразовательной) с культурными традициями и социальной структурой, тем больший конфликт в условиях демократии провоцируют любые попытки изменить эту систему; при отсутствии системного управления реализацией реформирования, чем больше недовольство педагогов изменениями, тем меньше запланированный эффект реформ.

Научный подход к управлению реформированием общего образования должен основываться на понимании и учете требований закономерностей школьного реформирования.

Из законов и закономерностей логически вытекает другой важный компонент системы реформирования общего образования – его *принципы*, выступающие как общие требования, в соответствии с которыми должен быть организован данный процесс для достижения его эффективности. Определено, что в основу организации школьного реформирования должны быть положены принципы целенаправленности, актуальности, культуросообразности, согласованности, научности ре-

формирования, приоритета государства, благоприятности момента, комплексности реформационного процесса, компетентности, эффективности управления, обязательности улучшения. Помимо данных общих принципов, существуют также специфические принципы реформирования, обусловленные особенностями государственного правления: принципы консенсуса, социальной поддержки, гласности и открытости не могут быть регулятивами в авторитарных системах управления, а потому принадлежат к разряду специфических. Общие принципы, напротив, носят универсальный характер и распространяются на все реформационные процессы, независимо от специфики политической культуры в обществе.

Через факторы, снижающие эффективность данного процесса возможно выделение *условий успешности реформирования общего образования*. Определено, что такими условиями являются своевременность реформирования, реальная заинтересованность и поддержка изменений верховными властями, основательность подбора команды реформаторов и планирования перемен, сбалансированность целей реформирования, реальное взаимодействие государства и общества при планировании и проведении реформ, социокультурное соответствие реформирования, а также регулируемость реформ.

В диссертации доказывается научность полученного знания. Базу обоснования составили традиционные для методологии критерии: наличие собственного предмета изучения, системность, достоверность (наличие истинных проверяемых высказываний), непротиворечивость компонентов концепции (друг другу и другим знаниям), принципиальная проверяемость (объяснение новых фактов), обладание предсказательной силой.

Данная концепция позволяет не просто описывать реформационные процессы, систематизировать факты о школьных реформах, объяснять явления и события в этом процессе (познавательная функция), но и способствовать построению точных прогнозов о школьных реформах на этапах подготовки и проведения (прогностическая). В ней обнаружены законы, закономерности, принципы реформирования школы, условия его эффективности, движущие силы и т. д. (методологическая функция). Все функции, переплетаясь, позволяют использовать полученное знание в качестве некоего руководства по организации реформирования и находить конкретное применение в практике усовершенствования школы (практическая).

Хотя, по причине социокультурной зависимости любого реформационного процесса, нельзя составить полный пакет рекомендаций, соблюдение которых гарантирует эффективность реформирования, как раз в рамках последней функции можно дать некоторые *рекомендации*. В частности, реформаторам рекомендуется: планировать реформы, исходя из имеющихся стратегий развития государства; заручиться общественной и политической поддержкой преобразований; готовить педагогов к реализации реформ заблаговременно; не торопиться с подготовкой и проведением реформ; развивать заинтересованность субъектов реформационного процесса в успехе перемен; обеспечить его информационной поддержкой; постоянно отслеживать проведение реформ на местах; при проектировании реформ привлекать различные группы, чьи интересы затрагивают школьные реформы. Педагогам как другому значимому субъекту школьных реформационных процессов рекомендуется проявление активности при обсуждении реформ, отказ от объ-

активно необоснованного сопротивления, изучение реформ, приобретение знаний и умений с ней работать.

В **Заключении** подведены итоги и определены дальнейшие направления научного поиска в данном направлении. К наиболее значимым *выводам*, сделанным в ходе исследования, следует отнести следующие:

1. Сущность школьного реформирования составляет совокупность целенаправленных действий государства и общества по приведению общего образования в соответствие с актуальными потребностями. Движущими силами данного процесса является деятельность государства и общества по разрешению противоречий, возникших между системой образования и внешними факторами её развития. Наиболее значимыми и влиятельными субъектами реформирования являются: реформаторы, чиновники правительства, партийные деятели, бизнесмены, профессиональные объединения (в том числе, учительские), научное сообщество, международные организации, педагоги. Степень их потенциальных возможностей в организации школьного реформирования отличается в зависимости от этапов данного процесса: инициирование перемен, подготовка реформ, их реализацию и подведение итогов. Три последних из них составляют структуру управления реформированием.

2. Реформы – способ реформирования общего образования. Все они уникальны, отличаясь размерами, происхождением, степенью изменений, содержанием, скоростью и продолжительностью.

3. Основные положения и идеи разработанной в диссертации авторской концепции дают научное обоснование организации реформирования общего образования. Центральное место среди таких положений занимают законы и закономерности школьного реформирования, знание которых необходимо для грамотной организации реформ. В процессе организации реформирования школы необходимо учитывать его объективные законы (политической обусловленности, совокупного влияния, неизбежности, неповторимости, сопротивления и др.) и закономерности. Внешние закономерности раскрывают зависимость реформирования от его внешних условий, внутренние – от специфики самой общеобразовательной системы и её элементов.

4. Закономерности раскрываются через принципы реформирования общего образования: 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.

5. Для эффективного реформирования школы необходимо создание ряда условий (своевременность, реальная заинтересованность и поддержка верховных властей, высокая квалификация реформаторов в вопросах подготовки и проведения реформ, обоснованность планирования изменений и др.).

6. На Западе и Востоке Европы развитие школы с середины XX в. до начала XXI в. различалось периодизациями, мотивами и факторами, что определено разницей их исторического пути. Сходства в развитии школы двух регионов наблюдались только в послевоенный и современный периоды, будучи обусловленными

максимальным сходством общественно-политических проблем в Западной и Восточной Европе в указанное время. Различия в периодизациях двух регионов объясняются разницей их исторического пути и культуры.

Данные выводы и основные результаты исследования могут быть использованы для постановки и решения новых научных проблем, в том числе и проблемы разработки специальной теории реформирования образования. Перспективными направлениями дальнейшего научного изучения могут стать: анализ теоретических основ управления реформационными процессами; разработка технологий проведения реформ в общем образовании; изучение форм и методов участия широкой педагогической общественности в работе по подготовке школьных реформ; выявление перспектив реформирования отечественной школы; изучение практики организации реформирования общего образования в восточноазиатском и центральноазиатском регионах; исторический опыт реформирования образования в царской России; аспекты реформационного дискурса заслуживают изучения в филологических науках.

Из 110 публикаций автора положения по теме исследования представлены в 65 авторских работах (общим объемом свыше 90 п. л.). Наиболее значимыми из них являются следующие публикации.

Монографии и учебные пособия:

1. Данилова Л. Н. Современные образовательные системы за рубежом: уч. пособие. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – 280 с. (17,5 п. л.)
2. Данилова Л. Н. Реформирование общеобразовательной школы объединённой Германии : моногр. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 219 с. (16,5 п. л.)
3. Данилова Л. Н. История немецкой школы в XX в.: уч. пособие. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. – 263 с. (16,5 п. л.)
4. Данилова Л. Н. История школы в немецкоязычных странах (1945–2012 гг.): монография. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 184 с. (11,6 п. л.)
5. Данилова, Л. Н. Концептуальные основы реформирования общего образования: монография. – Ярославль: Канцлер, 2016. – 212 с. (10,5 п. л.)

Научные статьи в журналах, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов докторского исследования:

6. Данилова Л. Н. Роль международных сравнительных исследований в развитии школьного образования ФРГ // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Сер. «Гуманитарные науки»: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социогенетика. – 2006. – № 2. – С. 131–135. (0,5 п. л.)
7. Данилова Л. Н. Особенности германо-германской интеграции общего образования // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Сер. «Гуманитарные науки»: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социогенетика. – 2006. – № 4. – С. 127–132. (0,6 п. л.)
8. Данилова Л. Н. Анализ реформы общего образования в ФРГ // Педагогика. – 2009. – № 3. – С. 107–112. (0,45 п. л.)

9. Данилова Л. Н. Использование финского опыта организации общего образования в Германии и России // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 4 (61). – С. 33–37. (0,5 п. л.)

10. Данилова Л. Н. Германский опыт реформирования школы // Народное образование. – 2009. – № 6. – С. 46–50. (0,4 п. л.)

11. Данилова Л. Н. Современное развитие общего образования в Швейцарии и Германии // Педагогика. – 2010. – № 3. – С. 95–102. (0,6 п. л.)

12. Данилова Л. Н. Реформирование общего образования в Германии и Польше // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2010. – № 3. – С. 27–32. (0,55 п. л.)

13. Данилова Л. Н. Введение единых образовательных стандартов в ФРГ и Австрии // Педагогика. – 2010. – № 8. – С. 89–96. (0,6 п. л.)

14. Данилова Л. Н. Реформы начальной школы: практика Германии и Швейцарии // Начальная школа. – 2010. – № 11. – С. 83–89. (0,55 п. л.)

15. Данилова Л. Н. Образовательные стандарты в Германии // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2010. – № 6. – С. 35–39. (0,45 п. л.)

16. Данилова Л. Н. Восстановление образовательного процесса в послевоенной австрийской школе // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 1. – Том II. – С. 41–46. (0,5 п. л.)

17. Данилова Л. Н. Реформирование австрийской школы в XXI в. // Педагогика. – 2012. – № 6. – С. 101–107. (0,6 п. л.)

18. Данилова Л. Н. Качество школьного образования в современной Австрии: проблемы и перспективы развития // Инновации в образовании. – 2012. – № 12. – С. 44–54. (0,55 п. л.)

19. Данилова Л. Н. Лингвофилософский анализ понятия реформирования в образовании // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 4. – Том II. – С. 18–23. (0,6 п. л.)

20. Данилова Л. Н. Реформирование общего образования в Болгарии: история и современность // Педагогика. – 2013. – № 3. – С. 89–91. (0,6 п. л.)

21. Данилова Л. Н. Реформирование школы в современной Швейцарии // Л. Н. Данилова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2013. – № 4. – С. 34–41. (0,4 п. л.)

22. Данилова Л. Н. Причины успешности реформирования школы в Финляндии // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2014. – № 2. – С. 34–41. (0,5 п. л.)

23. Данилова Л. Н. Причины неэффективности школьных реформ // Народное образование. – 2014. – № 1. – С. 49–53. (0,45 п. л.)

24. Данилова Л. Н. Общее образование в Финляндии: чему мы можем научиться? // Народное образование. – 2014. – № 6. – С. 28–34. (0,5 п. л.)

25. Данилова Л. Н. Специфика реформирования общего образования в Восточной Европе на современном этапе // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 2. – Том II. – С. 27–32. (0,55 п. л.)

26. Данилова Л. Н. Кому выгодны школьные реформы // Народное образование. – 2014. – № 7. – С. 41–46. (0,55 п. л.)

27. Данилова Л. Н. Язык реформ // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 1. – Том II. – С. 22–24. (0,55 п. л.)

28. Данилова Л. Н. Школьные реформы: страны разные, а недовольны – все // Народное образование. – 2015. – № 5. – С. 32–37. (0,5 п. л.)

29. Данилова Л. Н. Сопротивление педагогов школьным реформам // Народное образование. – 2015. – № 6. – С. 48–51. (0,5 п. л.)

Научные статьи, доклады, тезисы в других журналах:

30. Данилова Л. Н. К теории школьных реформ (на примере развития общего образования ФРГ) // Человек как предмет воспитания в современной психолого-педагогической теории и практике: Материалы 62-й международной научной конференции «Чтения Ушинского»: в 2-х ч. Ч. 1. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2008. – С. 59–64. (0,2 п. л.)

31. Данилова Л. Н. Субъект образовательной политики – общество (ход и результаты школьных реформ в Германии) // Директор школы. – 2009. – № 1. – С. 10–15. (0,35 п. л.)

32. Данилова Л. Н. Современная реформа школы в Германии и Польше / Л. Н. Данилова // Вучонья записки Брэсцкага ўніверсітэта імя А. С. Пушкіна. – 2010. – Вып. 6. – Ч. 1 Гуманітарныя і грамадскія навукі. – С. 152–155. (0,45 п. л.)

33. Данилова Л. Н. Развитие школьного образования в Италии и Испании во второй половине XX в. // Труды СГА. – 2013. – № 1–2. – С. 30–40. (0,45 п. л.)

34. Данилова Л. Н. Развитие общего образования в Швейцарии во второй половине XX века // Историко-педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 149–159. (0,7 п. л.)

35. Данилова Л. Н. Причины эффективности школьных реформ в Финляндии // Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества и европейской интеграции: сборник материалов VI междунар. научно-практич. конф., Брест, 16–17 мая 2013 г. / Брест. гос. ун-т имени А. С. Пушкина; редкол.: Т. А. Ковальчук [и др.]. – Брест: БрГУ, 2013. – С. 24–26. (0,2 п. л.)

36. Данилова Л. Н. Секрет успеха реформирования школы Финляндии // Журнал руководителя управления образованием. – 2013. – № 5. – С. 74–77. (0,3 п. л.)

37. Данилова Л. Н. Историография становления теории реформирования в отечественной педагогике // Сибирский учитель. – 2013. – № 5. – С. 7–11. (0,5 п. л.)

38. Данилова Л. Н. Реформирование школы поэтапным методом (на примере Австрии) // Инновационные модели и технологии современного образования: Материалы конф. «Чтения Ушинского». Ч. 1. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. – С. 106–111. (0,4 п. л.)

39. Данилова Л. Н. Рождение реформы // Директор школы. – 2014. – № 10. – С. 67–73. (0,55 п. л.)

40. Данилова Л. Н. Как зарождаются школьные реформы? // Журнал руководителя управления образованием. – 2014. – № 8. – С. 41–46. (0,55 п. л.)

41. Данилова Л. Н. Становление теории реформирования образования в российской педагогике: историография вопроса // Rocznika Towarzystwa Naukowego Płockiego / Yearbook of Scientific Society of Plock (Poland). – 2014. – № VI. – S. 239–247. (0,5 п. л.)

42. Данилова Л. Н. Сопротивление школьным реформам // Журнал руководителя управления образованием. – 2015. – № 3. – С. 48–52. (0,4 п. л.)
43. Данилова Л.Н. Принципы реформирования общего образования // Педагогические и психологические проблемы современного образования: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». – Ч.1. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – С. 21-26. Статья, 0,4 п.л.
44. Данилова Л. Н. Теоретические аспекты реализации реформирования в общем образовании // Школьные технологии. – 2015. – № 2. – С. 3–8. (0,5 п. л.)
45. Данилова Л. Н. Учительский саботаж // Директор школы. – 2016. – № 2. – С. 31–37. (0,5 п. л.).