

## **СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ**

**Резюме:** В данной статье представлены методологический, теоретический и технологический концепты анализа образовательных реформ. Также автором предложена интеграционная (диагностико-прогностическая) модель реформирования образования и классификация тенденций.

**Ключевые слова:** реформа образования, концепты, модель, постулаты, типологии реформ, тенденции реформирования образования.

Общество всегда недовольно своей национальной системой образования.

И это – источник продвижения образования вперед, его периодической трансформации, источник неизбежности школьных реформ, поскольку школа не может оставаться неизменной в непрерывно меняющемся мире. Поэтому *история образования любой страны представляет собой непрерывную цепь изменений и реформ.*

В последние годы в развитых странах мира происходит очевидный переход к так называемому инновационному типу школьного реформирования с включением механизмов своего постоянного обновления, а сами нововведения выступают как ведущий фактор развития образования. Ориентация на такой путь обновления системы образования – важнейшая задача многих пост-социалистических стран, в том числе Польши и Украины. Однако в них реформы предполагают глубинные изменения, поскольку призваны выполнять такие *социальные задачи как изменение ментальности общества и системы ценностей населения, пробуждение духовного и деятельностного начала в человеке, декоммунизация и десоветизация его сознания.*

*Важно отметить, что для многих научных публикаций, посвященных анализу образовательных реформ разных стран, характерен описательно-изъяснительный подход с акцентированием хронологическо-исторических, парадигмально-концептуальных и содержательных аспектов преобразований.* Однако вне поля зрения ученых остаются такие вопросы как организационные формы, технологии проведения, структура реформ и др.

Чтобы объективно оценить реформу, следует проанализировать ее комплексно и многосторонне, учитывая и применяя разнообразные измерения. Для

этого необходима разработка системы анализа и оценивания реформ, чему служат разные научные подходы. Отсюда существенной научной проблемой является разработка теоретико-методологических основ реформирования образования, что представляет важное направление исследования.

Ключевое понятие нашего исследования – „реформа”. Независимо от его использования во многих аспектах и значениях – это аналитическая категория. Очевидна распространённость этого понятия. Тем не менее, в доступной литературе и в Интернете автору данной статьи не удалось найти ни расширенного определения понятия реформы, ни теоретической интерпретации её энциклопедического значения.

В современных словарях иностранных слов термин „реформа” (с фр. *reformе*, с лат. *reformo* – преобразую, улучшаю) определяется как преобразование или изменение, которое преимущественно происходит *законодательным* путём<sup>1</sup>. Следовательно, в отличие от других близких по значению, и часто применяемых понятий, „реформа” характеризуется законностью/легитимностью внедряемых нововведений. Что служит важным признаком и условием цивилизованного уровня её проведения.

Понятие „реформа образования” также имеет различные интерпретации. Принимая во внимание, что не все образовательные изменения заслуживают того, чтобы называться реформой, необходимо более точное определение и ограничение его понятийного поля. „Реформа образования” может быть истолкована следующим образом:

1. как изменение, которое, отображает определённую образовательную политику;
2. как изменение, которое возникает как концепция правительства, регионального органа власти с полномочиями в сфере обучения и воспитания или влиятельных общественных объединений, трансформирующееся от состояния идей и предложений в нормативные юридические акты (законы, постановления, распоряжения);
3. как изменение, которое имеет далеко идущие стратегические намерения<sup>2</sup>.

Избранная автором системная парадигма в подходе к данной проблеме базируется на взаимосвязанных концептах (методологическом, теоретическом и технологическом), что способствует логике и последовательности исследования, достижению его цели.

**Методологический концепт** отображает взаимодействие общенаучных подходов к исследованию проблемы, в частности:

---

<sup>1</sup> Словник іншомовних слів, [Уклад.:] С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута, Київ 2000, С. 501.

<sup>2</sup> *Dekada reform w kształceniu obowiazkowym w Unii Europejskiej (1984–94)*, Warszawa 1999, s. 7.

- *синергетического*, через призму которого особенности реформирования образования представляются сложноорганизованной системой, на которую оказывается нелинейное влияние многих внешних и внутренних факторов;
- *парадигмального*, в основе которого внутренняя логика целесообразности реформирования образования;
- *системного интерпретационно-оценивающего*, что подразумевает многоаспектное рассмотрение образовательной реформы как общественного явления и целенаправленного организационного процесса (с позиций организованности, структурности, функциональности, целостности) и др.
- *конструктивно-генетического*, на основе которого феномен реформы прослеживается в пространстве и времени, что дает возможность разработать научно обоснованную периодизацию образовательных реформ (в историческом контексте);
- *цивилизационного*, который мотивирует анализ образовательных изменений в контексте качественных сдвигов в социокультурной среде и доминирования тенденции интернационализации образования.

**Теоретический концепт предусматривает** рассмотрение реформы в перспективе:

- *теории социальных изменений* для определения её (реформы) основных измерений;
- *общей теории реформ*, которая выдвигает и обосновывает научные подходы к проблеме условий и постулатов осуществления реформы;
- *теории развития человеческого капитала* в связи с преобладанием экономических интересов в образовательной политике (улучшение состояния общества через развитие образования);
- теории саморегуляции, согласно которой реформированная образовательная система требует новых изменений, спонтанного возобновления и развития;
- теории конфликта как производной от парадигмы конфликтных состояний, в соответствии с которой образовательная реформа является эффектом предыдущего критического состояния, а также имеющихся противоречий между группами интересов, государством и индивидом, целями и средствами;
- теории зависимости (*гетерономической*), согласно которой образовательные реформы являются частично управляемыми внешне и приспособленными к требованиям рыночных механизмов;
- теории революции, согласно которой трансформация является революционным или постреволюционным процессом.

Целесообразным было бы рассмотрение реформы и с позиции теории образовательной футурологии (если вообще такая теория существует). Социоло-

ги-футурологи, в частности А. Тоффлер, акцентируют на необходимости ориентации образования на будущее, что особенно важно в условиях информационного общества.

**Технологический концепт** подразумевает анализ процесса реформирования образования через механизмы подготовки и проведения реформы, в частности:

- *структурный подход* - направлен на выяснение сущности структурных компонентов реформирования (парадигмального, концептуального, содержательного, процессуального, результативного);
- *стратегический подход* - подводит к выделению последовательных этапов реформирования (диагностирование образования, проектирование реформы, экспериментальной верификации и коррекции нововведений, подготовки педагогических кадров, финансового и инфраструктурного обеспечения, общественной поддержки, реализации реформы);
- *эвальвационный подход* - оснащение технологией анализа и оценивания результатов изменений в образовании.

Технологический концепт также включает алгоритм внедрения (хронологию, мониторинг процесса осуществления запланированных изменений в образовании, их информированность в массмедиа, учёт новых факторов и явлений, проведение внешней экспертизы).

На разных стадиях научного поиска используются многочисленные исследовательские методы. К ним, прежде всего, относятся методы теоретического анализа, в частности: системный, проблемно-целевой, герменевтический – для сравнения и сопоставления философских, социологических и педагогических концепций образовательных перемен и реформ; операционализация понятий – с целью определения понятийно-терминологического аппарата исследования; историко-генетический – для анализа истоков реформ; системный – для осмысления реформирования как целостного и многогранного процесса образовательных изменений; социологический и сравнительно-ретроспективный – для выяснения социально-экономических и общественно-политических условий развития образования (в данной стране) и особенностей ее структурно-системных изменений в исследуемый период, соответствия организации образования потребностям общества на разных исторических этапах; аналитические (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, индукция, дедукция) – для обоснования реформы как сложного и многомерного феномена, определения тенденций реформирования образования; хронологический метод – для выяснения динамики изменений в процессе становления и развития системы образования исследуемой страны, разработка периодизации проведения реформ, анализа образовательных документов и отчетов, а также систематизации, классификации и обобщения фактологических материалов; статистический – для анализа количественных показателей развития образовательной сферы; моделирование

– в исследовании феномена реформы как явления и процесса; контекстуальный анализ – для сопоставления исследуемых образовательных изменений с целью выявления тенденций реформирования национальной системы образования, актуализации опыта проведения реформ. А также эмпирические (наблюдения, беседы, интервью и др.).

Системный подход к рассмотрению образовательных реформ предусматривает их многосторонний интерпретационно-оценочный анализ с фокусированием процессуальных и результативных характеристик изменений. Другими словами, феномен реформы может быть изучен двояко: во-первых, как общественное явление (в результативном контексте); во-вторых – как организационный процесс (в технологическом контексте). Такой подход нашел отображение в разработанной автором статьи концептуальной модели реформирования образования, наиболее существенные черты которой схематически отображены на рис. 1.



Рис. 1. Интегративная (диагностико-прогностическая) модель реформирования образования

Соответственно, диагностический подход предусматривает исследование реформы в том виде, в котором она существует. При этом анализируются этиология, образовательная политика, определяются тип реформы и уровни, на которых осуществляются образовательные изменения, постулаты проведения. В свою очередь, прогностический подход ориентирован на то, каким образом должна происходить реализация целей и заданий реформы с учетом стратегий и алгоритма её внедрения.

Каждое реформационное изменение происходит в конкретно-исторических условиях, поэтому следует учитывать тип общества и специфику образовательной политики государства. А также – социальную стратификацию (в данном контексте – доступность образования для разных социальных групп населения), вертикальную и горизонтальную „проходимость” образования (т.е. наличие или отсутствие барьеров при переходе на следующий образовательный уровень или в другое учебное заведение на одном и том же уровне). Не менее важно обратить внимание на показатели и динамику уровня школяризации (с англ. *scholarization* – охват граждан определённого возраста тем или иным уровнем формального образования или полученный уровень образования). Целесообразно обратить внимание на смену образовательной парадигмы или доктрины, поскольку на ней основывается новая модель образования. Особенно, когда в обществе происходит смена политических и социально-экономических ориентиров (или общественного уклада в целом).

Для тщательного исследования реформ следует учитывать этиологию (в данном контексте – причины возникновения реформ). Этими причинами могут быть многочисленные внешние и внутренние факторы, влияющие на содержание, объём и динамику реформ. Внешние факторы рассматриваются через категории кризиса, трансформации, интеграции и глобализации<sup>3</sup>. Фундаментальное значение имеют внутренние факторы, к которым можно отнести экономические, историко-национальные, демографические, общественные, политические, педагогические и др.

При подготовке реформы ее авторы и организаторы должны придерживаться определенных постулатов, что обеспечит цивилизованный путь ее организации и внедрения. В. Н. Лексин и А. Н. Швецов<sup>4</sup> сформулировали *комплекс основных постулатов социальных реформ, в числе которых могут быть названы следующие:*

---

<sup>3</sup> А. М. de Tchorzewski, *Uwarunkowania i kreatorzy reform edukacyjnych*, [w:] *Edukacja w dialogu i reformie*, [red.] А. Karpińska, Białystok 2002, s. 88–102.

<sup>4</sup> В. Н. Лексин, А. Н. Швецов, *Общая теория реформ. Контуры и система исследования*, [w:] *Теория и практика организации проведения реформ. Сборник трудов Института системного анализа Российской Академии наук*, [ред.] В. Н. Лексин, Москва 1995, С. 6–51.

- *Постулат цели.* Все реформаторские действия должны быть подчинены общей цели. А каждая цивилизованная реформа имеет целью процветание общества.
- *Постулат средств.* Достижение самой благой цели не обходится без использования „болезненных” средств. Но цивилизованный путь проведения предполагает, что о них нужно говорить заранее и, более того, пытаться защитить общество от их воздействия. Данный постулат также подразумевает обеспечение инфраструктурных, финансовых, кадровых и др. условий, необходимых для успешного проведения реформы (зам. Автора).
- *Постулат стабильности.* Ни одна реформа не должна стимулировать кризис, вести общество от „плохого” к „хорошему” через „ужасное”. Подобное могут позволить себе только политические экстремисты (абсолютные тираны или вожди революций).
- *Постулат альтернатив.* Чтобы реформа стала необратимой, на каждом шагу ее должны быть предусмотрены альтернативные решения, и в случае необходимости следует включать резервные механизмы изменения тактики, временного отступления и перегруппировки сил. *Реформа должна быть гибкой.* Альтернативы не должно быть только тому, что записано в законах о реформе и нормативных актах о конкретных реформенных действиях, развивающих эти законы.
- *Постулат ответственности.* Те, кому народ доверяет проведение реформ (избранники всех уровней – от депутатов до президентов), и те, кого нанимает для проведения реформ (администрации и правительства), должны лично отвечать за соответствие объявленных целей и цены реформаторства реальным параметрам жизни общества.

Отметим, что дисперсия ответственности создает повод для постоянных и безрезультатных поисков виновных в случае поражения.

- *Постулат правовых гарантий (или легитимности).* Каждый этап реформы должен быть узаконен. Законодательная и исполнительная власти должны понимать, что *лучше не принять новый закон, чем перечеркнуть только что принятый.* Если все же принято абсурдное решение (закон, указ и т.д.), то отменяющий его правовой акт должен предусматривать всесторонние компенсации тем законопослушным юридическим и физическим лицам, которые в этот абсурд поверили и действовали по его правилам. И уж конечно ни одно принимаемое решение не должно иметь обратной силы.

Представленные постулаты следует учитывать при анализе образовательных реформ.

Реформу также можно рассматривать в ракурсе соблюдения единого образовательного пространства в границах страны. По мнению Э. Д. Днепров<sup>5</sup>, такое пространство включает семь основных измерений:

1. **идеологическое** – единая философия и идеология образования, определяющие принципы и направления развития образования;
2. **политическое** – единая образовательная политика, реализующая эти принципы и направления в конкретно-исторических условиях;
3. **правовое** – единая законодательная и нормативно-правовая база, цементирующая все звенья образовательной системы и обустроивающая в правовых нормах их жизнедеятельность;
4. **организационно-управленческое** – единая организационная структура образования и система управления образованием на всех уровнях, устраняющая барьеры между ними;
5. **содержательное** – единая линия развертывания содержания образования, обеспечивающая его преемственность на разных образовательных ступенях;
6. **информационное** – единая информационная среда, единое информационное пространство, удерживающее целостность пространства образовательного;
7. **личностное** – единый образовательный старт, гарантирующий равные образовательные возможности (социальные и географические) при сохранении права на образовательный выбор и выстраивание собственной образовательной траектории.

Отметим, что разрушение этого пространства может привести к огромным помехам и трудностям, усложняющим реформирование образования и дальнейшее функционирование образования.

Как отмечает А. М. de Tchorzewski<sup>6</sup>, более глубокий анализ реформ возможен посредством их типологии. В научной литературе существуют различные подходы к классификации типов реформ, в частности:

- в зависимости от масштаба изменений – *общие и частные* (В. Н. Лексин, А. Н. Швецов)<sup>7</sup>;
- с учётом объёма и характера внедряемых изменений – *микротехнические, макротехнические, микрополитические и макрополитические* (М. Carnoy, Н. М. Levin)<sup>8</sup>;

<sup>5</sup> Э. Днепров, *Современная школьная реформа в России*, Москва 1998, С. 330.

<sup>6</sup> А. М. de Tchorzewski, *Uwarunkowania i kreatorzy reform edukacyjnych*, [w:] *Edukacja w dialogu i reformie*, [red.] А. Карпиńska, Białystok 2002, s. 88–102.

<sup>7</sup> В. Н. Лексин, А. Н. Швецов, *Общая теория реформ. Контуры и система исследования*, [w:] *Теория и практика организации проведения реформ. Сборник трудов Института системного анализа Российской Академии наук*, [ред.] В. Н. Лексин, Москва 1995, С. 6–51.

<sup>8</sup> М. Carnoy, Н. Levin, *The limits of educational reform*, New York 1976.



- с позиции рассмотрения сущности, объёма и качества образовательных изменений – *коррекционные, модернизационные, структурные, системные* (С. Birzea)<sup>9</sup>;
- на основе продолжительности и масштабности реформаторских преобразований – *эволюционные, революционные, поверхностные, глубокие* (В. Śliwerski)<sup>10</sup>;
- с учётом разных процессов реформирования образования – *адаптационные, радикальные, частичные, холистические* (А. М. de Tchorzewski)<sup>11</sup>.

Определение типа реформы способствует более точному выяснению и описанию её свойств. При этом целесообразным также является анализ изменений, происходящих на *макроуровне* (уровне системы образования), *мезоуровне* (уровне школы или другой образовательной институции, которая изучается) и *микроуровне* (уровне межчеловеческих связей внутри различных учебных заведений).

Исследование реформы как организационного процесса охватывает рассмотрение структурных компонентов реформирования (парадигмального, концептуального, содержательного, процессуального, результативного), стратегию и алгоритм ее проведения. В свою очередь, стратегия проведения включает ряд последовательных этапов реформирования, которые происходят из общих правил и рекомендаций по проведению реформ на цивилизованном уровне (экспертное диагностирование образования, концепция и проект реформы, экспериментальная верификация, оценивание и коррекция, подготовка педагогических кадров, финансовое и инфраструктурное обеспечение, общественная поддержка, реализация реформы). Алгоритм проведения реформы включает хронологию образовательных изменений, мониторинг процесса образовательных изменений и эвальвацию, информированность в массмедиа, учет новых факторов и явлений, которые могут возникнуть непосредственно во время проведения реформы, а также внешнюю экспертизу.

*Проблема системного анализа образовательных реформ (отечественных и зарубежных) до сих пор недостаточно теоретически разработана, а её значимость в условиях быстрой изменчивости современного мира постоянно растёт.* Требуется фундаментальные исследования междисциплинарного характера по осмыслению исторического опыта реформ в своей стране и за рубежом. Это позволило бы реформаторам более адекватно оценить достижения

---

<sup>9</sup> С. Birzea, *Reformni proces ve skolstvi transformujicich se zemi sredni a vychodni Evropy*, [w:] *Reformy školstvi ve střední a východní Evropě: Průběh a výsledky*, Praha 1996, s. 6–19.

<sup>10</sup> В. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawcze*, Kraków 1998.

<sup>11</sup> А.М. de Tchorzewski, dz. cyt., s. 88–102.

и ошибки преобразований, учесть этот опыт в разработке стратегий изменений в образовании.

### Литература

- Birzea C., *Reformni proces ve skolstvi transformujicich se zemi sredni a vychodni Evropy*, [w:] *Reformy skolstvi ve sredni a vychodni Evrope. Prubehy a vysledky*, OECD, Praha 1996.
- Carnoy M., Levin H., *The limits of educational reform*, New York 1976.
- Словник іншомовних слів [Уклад.:] С. М. Морозов, Л. М. Шкаранута, Наукова думка, Київ 2000.
- Dekada reform w ksztalceniu obowiazkowym w Unii Europejskiej (1984–94)*, Krajowe Biuro EURYDICE, Warszawa 1999.
- Днепров Э., *Современная школьная реформа в России*, Москва 1998.
- Лексин В. Н., Швецов А. Н., *Общая теория реформ. Контуры и система исследования*, [w:] *Теория и практика организации проведения реформ. Сборник трудов Института системного анализа Российской Академии Наук*, [ред.] В. Н. Лексин, УРСС, Москва 1995.
- Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Impuls, Kraków 1998.
- Tchorzewski A. M., *Uwarunkowania i kreatorzy reform edukacyjnych*, [w:] *Edukacja w dialogu i reformie*, [red.] A. Karpińska, Trans Humana, Białystok 2002.

## THE SYSTEM AOPPROACH TO THE ANALYSIS OF EDUCATIONAL REFORMS

**Summary:** The article presented introduces methodological, theoretical and technological models for the analysis of educational reforms, the author's integration (diagnostic-prognostic model as well as well as proposals for a classification of tendencies in educational reforms.

**Key words:** educational reform, concepts, model, postulates, typologies of reforms, tendencies in educational reforms.