

УДК 37.014.3

Лариса Николаевна ДАНИЛОВА, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль; e-mail: yar-da.l@mail.ru

## Историография становления теории реформирования в отечественной педагогике

В статье рассматривается историография вопроса изучения реформирования образования в контексте возникновения нового раздела педагогической науки — теории реформирования.

**Ключевые слова:** теория реформирования, образовательные реформы, реформирование.

Larissa N. DANILOVA, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Department of the Theory and History of Pedagogy, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl; e-mail: yar-da.l@mail.ru

## The Establishment of the Theory of Reforms in Russian Pedagogy (Historiography)

The article deals with the historiography of education reform in the context of a new branch of pedagogy: the theory of reform.

**Keywords:** theory of reform, education reforms, reforming.

Понимание особенностей реформирования любого социального объекта обуславливает качество данного процесса, то есть позволяет оптимально расходовать средства и достигать поставленных целей. Поэтому наука все чаще обращается к изучению проблемы проведения реформ в отдельных сферах человеческого бытия. Изменения в образовании давно исследуются в отдельных западных странах, в первую очередь в США, где с 1960-х годов ведется целенаправленная научно обеспеченная работа по усовершенствованию образования. Россия столкнулась с проблемой осмысления реформационных действий гораздо позже, так как в СССР представление об управлении реформами носило довольно примитивный характер, в результате чего многие из них заканчивались неудачно. На Западе эта тема изучается активно, имеются серьезные разработки, действуют международные исследовательские коллективы, занимающиеся анализом практики реформационных процессов в различных странах.

Официально теории реформирования в образовательной сфере как раздела в отечественной педагогике не существует, однако исследования в этом направлении ведутся, что в дальнейшем позволит счи-

тать рубеж XX–XXI веков временем становления такой теории. Ее становление и развитие неизбежно, и это доказывается не только западным опытом, но и совершенствованием процессов управления социальными институтами. Чтобы показать, что первые шаги в этом направлении уже сделаны, следует рассмотреть, кто изучал реформирование как процесс прежде, какие его проблемы нашли освещение в литературе, какие остались нерассмотренными, какие результаты были получены.

В XX веке реформа начала восприниматься как инструмент управления развитием общества, точнее, различными его сферами. Сильнее всего в теоретическом знании об этом инструменте нуждались политика и экономика, где преобразования были наиболее востребованы. В связи с этим неудивительно, что наибольшего внимания процессы реформирования заслужили у экономистов: максимальное число диссертационных работ, монографий и научных статей посвящено реформам именно в экономике. Именно в экономику не так давно теория реформ уже вошла в качестве отдельного раздела, именно теория экономических реформ уже устоялась как научный термин, стала самостоятельной дисциплиной со своим научным аппаратом.

В России выдающимся исследованием в череде подобных трудов стала книга В. М. Полтеровича «Элементы теории реформ», освещающая проблему усовершенствования экономических систем на основе институционального подхода. Автор подробно представляет процессы планирования, реализации и контроля реформ, уделяя особое внимание отдельным реформационным методам (например, шоковая терапия и вытеснение), издержкам при проведении реформ, вопросу стабилизации изменений и построения стратегии реформ.

Огромный вклад в понимание реформационных процессов внесли также В. Н. Лексин и А. Н. Швецов, написавшие серию книг по социально-экономическим реформам. За двадцать лет ими создан ряд системных исследований процессов и явлений регионального реформирования, а некоторые статьи 1990-х годов посвящены изучению явления реформ в культурологическом ключе. При этом авторы постоянно опираются на примеры из отечественной и зарубежной истории реформирования общественных институтов. Одними из первых они приходят к выводу о наличии категории общего у всего многообразия реформ, что требует научного осмысления «как урок и ориентир», поскольку трудности российских реформ есть «следствие элементарного пренебрежения теоретическими основами реформационного процесса» [4, с. 74]. В попытках разработки этих основ в области экономики, В. Н. Лексин и А. Н. Швецов представляют понятие, сущность и признаки реформ, их виды и «жизненный цикл», условия проведения, механизмы их адаптации, характеристики личности реформатора. Они выводят законы, или «постулаты», организации цивилизованных реформ и даже предлагают принять закон о реформе, регламентирующий порядок, содержание и условия реформирования, что создало бы «гарантии необратимости реформ и ответственности за их проведение» [5, с. 64].

Большое значение для понимания реформационных процессов в России имеют работы В. В. Ильина, А. С. Панарина и А. С. Ахиезера, изучавших историю отечественных реформ. Авторы, анализируя череду незавершенных и противоречивых реформ, предпринимавшихся властями, и вскрывая причины их неэффективности, также делают выводы о необходимости фундаментального исследования реформирования: пока не будут выяснены причины негативных результатов широкомасштабных реформ, достижение целей, поставленных в очередном проекте реформирования, является маловероятным [3]. А. С. Ахиезер выдвигает шестнадцать требований к реформам, выступающих как элементы ее методологического и теоретического обоснования. Успешность реформирования он рассматривает с позиций аксиологического подхода, справедливо утверждая, что реформа должна быть ценностно значимой для всех ее субъектов [1].

Значительный вклад в философское осмысление реформационных процессов внесла Т. И. Грицкевич в своей докторской диссертации «Реформационный процесс как субъект-объектное взаимодействие». Исследователь выявляет его субъекты и объекты, акцентируя особое внимание на личности реформатора, определяет стадии реформационного процесса, его движущие силы и условия успешности. Культурологический подход к пониманию феномена реформаторства в отечественной истории применил Ю. Н. Власов. В своих трудах он изучал сущность реформаторства, эффективность отдельных реформ прошлого, качества лидеров, осуществляющих реформы, структурные связи власти и общества в реформационных процессах.

Таким образом, основы реформирования как процесса, как целенаправленной деятельности властей по усовершенствованию некоей сферы жизни общества находят теоретическое осмысление в различных областях научного знания и в нашей стране. Отрадно, что одной из них с некоторой пор является педагогика. Обращение педагогов к теме реформирования привело к появлению трудов, где анализируются реформационные процессы в образовании, и число их растет. Однако если в отечественной философии и экономике есть ряд работ фундаментального характера, где изучаются теоретические основания реформационных процессов, то в педагогике общетеоретической литературы, глубоко и основательно освещающей вопрос реформирования, нами не обнаружено, и все исследования, посвященные данной теме, поднимают лишь частные вопросы.

Чтобы проанализировать историографию изучения реформирования образования, требуется структурировать эти труды. Мы различаем исследования в соответствии с их результатами: 1) выявление теоретико-методологических основ реформирования некоей образовательной системы; 2) анализ отдельных образовательных реформ; 3) анализ функционирования отдельных педагогических объектов, находящихся в условиях реформирования. Исходя из этого, для изучения теоретических основ реформирования образования самой важной является первая группа трудов, а третья — наименее значимой, в силу ее максимальной удаленности от предмета обсуждения. Рассмотрим первую группу.

Вполне естественно, что она ограничена всего несколькими работами. Большой интерес здесь представляет докторская диссертация Н. А. Пашкус «Инновационность реформ образования в России: методология исследования, оценка эффективности и рисков». Автор преследовала цель разработки теоретических и методологических основ оценки эффективности, неопределенности и риска реформ образования в России, а также методологии ранжирования инновационных программ реформирования образования с учетом включения в программу процедур, способствующих эффективному

течению реформ. Автором выявлены закономерности, влияющие на эффективность социально-экономической политики в образовании; построена методика формирования стратегий внедрения инноваций в образование; сформулированы теоретические подходы к оценке эффективности и инновационности образовательных реформ; предложена комплексная методология оценки социально-экономической эффективности, неопределенности, рисков и инновационности реформ образования; предложены модели эффективного сопровождения институциональных реформ образования. Исследование охватывает всю образовательную систему и рассматривает ее с позиций менеджмента и экономики.

Далее следует выделить две докторские диссертации по вопросам современного усовершенствования высшего образования. Так, в работе В. А. Болотова «Теория и практика реформирования педагогического образования в России в условиях социальных перемен» поставлена цель разработки научных основ реформирования системы педагогического образования, способной выполнить современный социальный заказ. Основное достоинство работы заключается в определенных предложениях по реформированию отечественного педагогического образования (например, концепция подготовки педагога, определяющая переход к личностной парадигме). Но автором изучен и ряд общетеоретических аспектов этого процесса: создана технология процесса реформирования педагогического образования, определена его логика, закономерности, принципы и содержание, предложены критерии определения эффективности функционирования инновационных процессов в педагогическом вузе. Однако при всей значимости работы, она предлагает конкретные методы усовершенствования отечественной системы, а не общие основы этой деятельности, применимые к развитию любой образовательной системы. В диссертации Л. В. Заниной «Научно-методические основы и региональные особенности реформирования педагогического образования» на материале Ростовской области проанализированы основы реформирования данной структуры в России в 1990-е годы, куда вошли сущность, структура, внутренние механизмы и функции этого реформирования, функциональные связи между реформаторами и учреждениями высшего образования. Здесь выводы исследования сужаются границами Ростовского региона и последнего десятилетия прошлого века.

Отдельные теоретические вопросы реформирования образования освещены книге Э. Д. Днепров «Образование и политика». В этом крупном и ценном труде детально изучена образовательная реформа 1992 года, ее сущностные аспекты, концептуальные основания и принципы, различные особенности подготовки и проведения. В частности, автор выделил жизненный цикл реформ, проанализировал явление контрреформ

в образовании, сложности, с которыми сталкиваются реформаторы, обусловил взаимосвязи изменений в общественном сознании и образовании, выявил условия успешности реформ и т. д. Э. Д. Днепровым проведено серьезное и глубокое исследование, заложившее основы для становления теории реформирования в России. Неслучайно в предисловии к монографии сказано, что это первая работа в отечественной науке, где дается историко-теоретический анализ реформирования российского образования как процесса. И хотя по тематике она относится ко второй группе источников, многие ее результаты позволяют отнести ее в первую группу.

Это же можно сказать и о нескольких кандидатских диссертациях, где раскрываются теоретические основы образовательного реформирования. Например, И. И. Дмитриева в работе «Проекты реформирования образования и их роль в развитии отечественной средней школы начала XX века» проанализировала несколько методологических подходов к изучению реформирования, назвала принципы эффективного реформирования школы, разработала свою типологию моделей реформирования средней школы России начала XX века. Темой философского исследования И. В. Воловик стали социокультурные аспекты реформирования российского образования в контексте европейской интеграции. Пытаясь осмыслить их соответствие национальным интересам и доминантам современного европейского образовательного процесса с позиций социально-философской теории, автор раскрывает некоторые социокультурные факторы реформирования образования, характеризует ценностные ориентации в этом процессе.

Проанализировав источники, где результаты исследования касаются теоретических основ реформирования образования, можно сделать выводы о несистемности изучения данного процесса отечественными педагогами: часто общетеоретические аспекты вызвали интерес авторов как ступень для перехода к смежным темам более частного характера. Труды ряда ученых могут служить фундаментом для становления в российской педагогике теории реформирования.

Вторая группа источников, где предметом выступают конкретные образовательные реформы прошлого и настоящего, напротив, является весьма объемной. Большинство работ, посвященных реформированию, освещают реформы в отдельных странах в отдельные периоды, их содержание и цели, подготовку и реализацию, средства и результаты. Поэтому здесь важно различать труды о реформах в России и за рубежом: установлено, что теоретические основы реформирования редко выявляются в последних. В педагогике и истории сегодня существуют исследования, раскрывающие исторический опыт развития образования, начиная с петровских реформ. Стоит кратко охарактеризовать самые значимые и глубокие из них, представляющие

наибольшую ценность для понимания теоретических основ реформационных процессов в образовании.

В частности, к ним относится докторская диссертация А. Н. Позднякова, посвященная изучению взаимоотношений властных структур и общества в процессе реформирования школы в XIX–XXI веках. В исследовании Р. В. Шакирова «Системно-концептуальный анализ реформ общего среднего образования в России в XX веке» на основе анализа реформ выявлены их тенденции и последствия в зависимости от соответствия коренным потребностям общественного развития России, благодаря чему автором разработана прогностическая концепция, обосновывающая обусловленность образовательных реформ социальным заказом. Анализ школьных реформ в XIX–XX веках предпринят в публикациях видных историков образования М. В. Богуславского, Э. Д. Днепров, В. Н. Липника и др.

Современные образовательные реформы отражены в трудах экспертов в области образования, философии, социологии, экономики. Например, свой взгляд на текущую реформу в книге «Развитие отечественного образования» представил академик А. М. Новиков. Особую ценность для понимания этой реформы в его размышлениях представляет изучение вопроса на основе системного подхода. Ученый вскрывает причины неэффективности советских и российских образовательных реформ, выделяет сущностные этапы их подготовки [6].

Учитывая социальную значимость института образования, постижение специфики его функционирования и управления его развитием привлекает и социологов. Попытка такого рода предпринята в диссертации А. Н. Саблиной «Социокультурные аспекты реформирования среднего образования», где целью являлось изучение с социокультурных позиций образовательной реформы 1990-х годов и выявление основных тенденций дальнейшего развития образования. Исследователем вскрыты и проанализированы взаимосвязи реформы и социокультурной ситуации.

Итак, историография вопроса показывает, что, с одной стороны, источников по проблеме отдельных российских и зарубежных реформ довольно много, и в них рассматриваются различные аспекты усовершенствования образования, а сами подобные работы содержат ценный материал, систематизация и анализ которого характеризуют реформирование как систему. С другой стороны, теоретико-методологические основы реформационного процесса, как правило, остаются за их рамками. Как правило, многочисленные труды о развитии образования вскрывают особенности конкретных свершившихся реформ как социального явления, а их предстоящее обобщение также ценно для построения теории реформирования.

В третью группу источников входит литература, где в результате изучения появляется новое знание о неких педагогических процессах или объектах, находя-

щихся в условиях реформирования образования. Их тоже довольно много, но они представляют наименьшую значимость, поскольку рассматривают реформы только как условие для изменения деятельности объекта. В связи с этим от характеристики подобных источников мы воздержимся.

Т. И. Грицкевич обращает внимание, что проблемы социальных реформ занимают по большей мере отечественных исследователей конца XX – начала XXI века, поскольку они оказались в центре двадцатипятилетнего процесса реформ, сменяющих друг друга. «Ни западноевропейские, ни азиатские страны не столкнулись с подобными процессами. Поэтому сам феномен реформаторства становится объектом особого интереса именно в отечественных исследованиях» [2, с. 154]. Соотнося это замечание с образовательной сферой, заметим, что реформы образования вызывают стабильный повышенный интерес в англосаксонских странах. В России это время было периодом поиска новых мер усовершенствования школы, но не разработки теории изменений в образовании. Поэтому, несмотря на большое количество работ в отечественной педагогике по проблемам реформирования образования, она по-прежнему мало изучена.

Нераскрытыми остаются вопросы генезиса реформационного процесса, его предпосылок и движущих сил, его основных системных элементов, структуры реформирования, взаимосвязей между его субъектами. Слабо освещены проблемы планирования в реформировании: как происходит процесс принятия решений о реформировании, какие ресурсы служат его обеспечением, какова роль оппозиционных движений в ходе планирования изменений. Необходимо также изучить разнообразные аспекты непосредственной организации реформирования, например: его механизмы, методы, подходы к осуществлению реформ, стратегии реформирования, процессы его стабилизации и торможения, сопротивление реформаторским изменениям. Несмотря на многочисленные попытки объяснить неэффективность отдельных образовательных реформ, этот вопрос также требует систематизации: науке еще предстоит определить критерии оценки результативности реформирования и условия его эффективности.

Образовательные реформы проводятся в нашей стране довольно часто, однако до сих пор теоретические основы этого процесса остаются неизученными, а потому неудивительно, что большинство из усовершенствований терпят поражение. Переломить ситуацию можно лишь опираясь на научную теорию реформирования в образовании, в которой нуждается педагогика. Теория реформирования призвана объяснить, когда реформы обречены на провал и что необходимо для избежания неудач. Результаты реформ современности и прошлых столетий, проводившихся в различных странах, наглядно демонстрируют потребность в действенной теории реформирования как системе

идей о сущности, закономерностях и движущих силах переустройства общего образования. Именно такая теория, исходя из наблюдений и накопленного историей опыта, может выявить закономерности и законы проведения реформ, необходимые реформаторам.

#### Список литературы

1. Ахиезер А. С. *Ценности общества и возможности реформ в России // Общественные науки и современность. 1994. № 1. С. 17–27.*

2. Грицкевич Т. И. *Реформационный процесс как субъ-ект-объектное взаимодействие : дис. ... д-ра филос. наук. Новосибирск, 2010.*

3. Ильин В. В., Панарин А. С., Ахиезер А. С. *Реформы и контрреформы в России / под ред. В. В. Ильина. М. : Изд-во МГУ, 1996.*

4. Лексин В. Н., Швецов А. Н. *Технология реформ (разработка и применение их общей организационной теории) // Российский экономический журнал. 1996. № 3. С. 73–84.*

5. Лексин В. Н., Швецов А. Н. *Технология реформ (разработка и применение их общей организационной теории) // Российский экономический журнал. 1996. № 4. С. 51–68.*

6. Новиков А. М. *Развитие отечественного образования // Полемиические размышления. М. : Эгвес, 2005. ▲*

## СТАТИСТИКА

### В России недостаточно дошкольных образовательных учреждений.

По данным Росстата, в 2012 году сеть ДОУ уменьшилась в сравнении с 2011 годом на 558 единиц (1,2 %) и включала на конец года 44,3 тысячи учреждений (в сравнении с 2003 годом уменьшение на 7,3 %). Охват детей дошкольными образовательными учреждениями составил на конец 2012 года 62,1 %, что выше уровней 2003 и 2011 годов на 4,7-процентного пункта и на 1,5-процентного пункта соответственно.

На каждые 100 мест ДОУ в 2012 году приходилось 105 детей против 106 детей в 2011 году и 88 детей в 2003 году. В 2012 году обеспеченность местами детей в возрасте от одного до шести лет составила 592 места на тысячу детей. В конце 2012 года 2,4 миллиона детей нуждались в устройстве в дошкольные образовательные учреждения, что на 159,1 тысячи детей больше, чем в 2011 году или (7,1 %).

Тем не менее за последний год численность детей, посещавших дошкольные образовательные учреждения, выросла на 5,7 %, а число мест в этих учреждениях — на 7,3 %, свидетельствуют результаты федерального статистического наблюдения.

По данным Росстата, в 2012 году услугами дошкольных образовательных учреждений пользовались 5,98 миллиона детей, что на 38,5 % и на 5,7 % больше, чем в 2003 и 2011 годах соответственно. Преобладают дети четырех-пяти лет (1,32 и 1,27 миллиона человек соответственно), а меньше всего детей — в возрасте до одного года (1,3 тысячи человек). Причем на 100 мальчиков в дошкольных образовательных учреждениях приходятся 94 девочки. Из всех детей, посещавших дошкольные учреждения в 2012 году, 42 тысячи — дети-инвалиды.

Частично проблема общедоступности дошкольного образования решается за счет развития различных форм дошкольного образования. Это группы кратковременного пребывания с режимом работы от трех до пяти часов в день. По данным Росстата, в 2012 году такие группы посещало 138,4 тысячи детей. Также при дошкольных образовательных учреждениях организуются группы по присмотру и уходу за детьми и семейные дошкольные группы, которые посещают 10,5 тысячи детей и 13,1 тысячи детей соответственно.

Развивается сеть частных дошкольных образовательных учреждений. Число дошкольных образовательных учреждений, имеющих частную форму собственности, увеличилось в 2012 году на 25,5 %. Решению проблемы доступности дошкольного образования способствует также открытие индивидуальными предпринимателями учреждений и групп, оказывающих услуги по уходу и присмотру за детьми. Вопрос об организации федерального статистического наблюдения за такими учреждениями будет рассматриваться после утверждения соответствующей нормативно-правовой базы, регламентирующих их работу. Отсутствие законодательных документов — одна из проблем модернизации статистического учета по дошкольным образовательным учреждениям, отметили в Росстате.

Дошкольные образовательные учреждения расширяют возможности дополнительного образования детей в различных кружках и секциях. В детских садах появляются платные дополнительные услуги, выходящие за рамки основной образовательной деятельности.

По данным Росстата, в 2012 году было организовано 124,7 тысячи кружков и секций, из них 22,7 тысячи (18,2 %) — платные. Для сравнения, в 2011 году для детей было открыто 120 тысяч кружков и секций, из которых платными были 18,9 тысяч (15,7 %). Наибольшей популярностью среди родителей и детей пользуются музыкально-ритмические занятия, занятия с логопедом и психологом.

Подробнее читайте на РИА Новосту (<http://ria.ru/society/20131011/969313469.html>)