

Тимошина Анастасия Юрьевна, студент магистратуры, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской Федерации» Московский областной филиал

РЕГУЛИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: Статья посвящена реализации образовательной политики, ее определению, процессам и детерминантам. Она направлена на то, чтобы прояснить, что включает в себя реализация политики в сложных системах образования для поддержки работы по разработке политики, опираясь на литературу и примеры стран. Здесь раскрываются причины необходимости обновления концепции реализации образовательной политики, которая определяется как целенаправленный и разнонаправленный процесс изменений, направленный на реализацию конкретной политики на практике и затрагивающий систему образования на нескольких уровнях.

Ключевые слова: регулирование, система образования, образовательные учреждения, вызовы.

Annotation: The article is devoted to the implementation of educational policy, its definition, processes and determinants. It aims to clarify what policy implementation in complex education systems involves to support policy development work, drawing on literature and country examples. It reveals the reasons for the need to update the concept of the implementation of educational policy, which is defined as a purposeful and multidirectional process of change aimed at implementing a specific policy in practice and affecting the education system at several levels.

Keywords: regulation, education system, educational institutions, challenges.

За последние три десятилетия ожидания в отношении системы образования значительно умножились, и эти ожидания выражались в критике, в которой ставилась под сомнение сама легитимность образовательных учреждений и ее агентов, настолько, что возникали дискуссии и вопросы, касающиеся основных определений бизнеса школ и целей, которые они должны преследовать. Что заменило прежний консенсус (в относительном выражении) относительно миссии школы? Что теперь направляет поведение и действия в школах? Какие механизмы, явные или лежащие в основе, теперь облегчают действия в области образования, обеспечивая педагогам минимальную стабильность и координацию, необходимые для совместной работы? И как нам понимать и выражать значение некоторых недавних явлений в политике, появившихся почти одновременно в ряде промышленно развитых стран, таких как концентрация на студенческих компетенциях, заявления о миссии или новый акцент на коллегиальности между учителями?

Ряд ретроспективных анализов эволюции школьных систем с 1900 года выявляет ослабление консенсуса относительно миссии образования. Например, в большинстве европейских стран школы конца XIX века описывались с точки зрения «прогресса» и модернизации, в социально-экономическом контексте ускоряющегося роста и прочной веры в «разум». Основная роль школы заключалась в борьбе с невежеством, которая включала в себя политический проект (производство хорошо информированных граждан) и экономический (индустриальное общество нуждалось в обученных рабочих). Благодаря своей работе как по обучению, так и по социализации школа участвовала в наступлении современности, а сам институт школы стал свидетельством развития индустриальных обществ. Однако всеобщее образование (и сопутствующий процесс бюрократизации), развитие культурного плюрализма и преобразования на рынке труда привели к дестабилизации школ наряду с диверсификацией типов требований, предъявляемых клиентами (государством, бизнесом и т.д.) к системе образования. Всеобщее массовое образование

породило множество различных образовательных задач, сократило дистанцию между школьной культурой и гражданским обществом, разрушило соглашение об ожиданиях, существовавшее когда-то между учениками и учителями. Таким образом, образование больше не выглядит сильным институтом, естественным и гармоничным образом, объединяющим работников (например, учителей) и пользователей (например, студентов) под общей идеей миссии обучения. Социально-экономические и культурные преобразования второй половины XX века стали фактором серьезной дестабилизации школ в целом, в том виде, в каком они приобрели в составе индустриальных и постиндустриальных обществ [3].

В то время как определение и даже значение образования распались, можно также наблюдать возрастающую силу технократической логики, которая больше всего заботится об эффективности и действенности. Постепенно, в течение нескольких десятилетий, преподавание оторвалось от канонов профессии, в которой качества профессора по определению не поддаются ни измерению, ни оценке в сравнении. основные области компетенций, программные требования, независимое внешнее тестирование, внешние процессы аккредитации, средняя стоимость на одного студента и т.д. По сути, идея состоит в том, чтобы вписать задачи учителя в модель социальной инженерии, в которой реализуемые цели определяются через точные переменные, которые могут быть оценены или даже измерены извне. ограничить свободу учителя и его или ее творчества по велению технотрансформации, которая определяет ожидаемое поведение и инструменты, используемые для его оценки. В самых общих чертах можно сказать, что сегодня формы контроля и координации в системе образования трансформируются. Можно наблюдать подъем состояния, в котором государство пытается взять на себя стратегический контроль над целями всей системы, определяя миссии, задачи и критерии успеха в отношении «результатов» любой схемы [8].

Нормативный консенсус, который ориентировал и руководил поведением и взаимодействием в школах, ослабевает. Можно также видеть политические

программы, направленные на преобразование отношений между государствами и местными школьными организациями. Эта политика повлияла на структурную и институциональную структуру школ. Подведение итогов этих изменений может даже привести к тому, что можно будет ожидать целого ряда изменений в отношении школьных систем. Паттерн оценочного состояния действительно работает, трансформируя отношения между государствами и различными уровнями делегированной власти (штаты, регионы, страны, города, отдельные школьные системы и т. д.). Однако даже это вряд ли сравнится с сумбуром влияний на регуляцию поведения или действий в школьной среде. Поэтому необходимо заложить основу для теоретической основы, которая может привлечь во внимание многие формы и процессы, способствующие организации и стабилизации действий этого типа в четко определенном социальном контексте.

Учитывая быстро меняющуюся экономическую, социальную и демографическую среду, окружающую образование, усилия систем образования по адаптации, улучшению и управлению будущим кажутся оправданными. Однако имеется мало данных о том, оказывают ли реформы образования эффект, потому что воздействие на образование сложно оценить и редко действительно оценивают. Даже когда реформы оказывают влияние, заинтересованные стороны часто недовольны их результатами и склонны возлагать за них ответственность на политиков [6]. Точно так же мало знаний о реальных процессах, которые производят или должны приводить к желаемым результатам. Эти процессы «между установлением политики и ее эффектами в действительности» обычно называют реализацией политики, даже если нет единого мнения по поводу определения. Действительно, существует разница между принятием законопроекта о политике или стратегии и внедрением их в повседневную практику учителей, администрации и местных сообществ. Детали реализации можно оставить на усмотрение администрации и педагогов, фактически оставив процесс реформ на полпути. Наблюдая, что политика часто не реализуется так, как планировалось, или не приводит к желаемым результатам, правительства, эксперты и международные организации пришли к выводу о необходимости

уделять больше внимания процессам реализации.

Проблемы реализации образовательной политики включают проблемы координации, неадекватность организационных ресурсов, потенциала действующих лиц или реакции на реформы. Но по мере того, как сектор образования становился все более сложным, возникали и проблемы, связанные с внедрением изменений на практике. Заинтересованные стороны в сфере образования становятся все более разнообразными и все более активными, и амбициозными в отношении того, как должны выглядеть системы образования. Использование технологий также способствует усложнению систем образования. Взаимодействия между субъектами и между различными уровнями систем образования (национальными, региональными и местными) имеют большее значение в процессе разработки политики. Возникают новые вопросы о том, кто и за что отвечает в системах, как привлечь их к ответственности и как сам процесс внедрения может способствовать повышению уровня образования [5]. На самом деле «реализация образовательной политики» относится к разным реалиям для разных людей: преподаватели и учащиеся могут рассматривать реализацию политики как изменения, которые они вносят в свою повседневную практику управления школами, преподавания и обучения. Для лиц, определяющих национальную политику, реализация может относиться к тому, что необходимо выполнить, чтобы довести их новую политику до округов и школ. Для региональных или местных политиков это может означать принятие решений об изменении приоритетов и использовании ресурсов. Различные определения реализации образовательной политики, встречающиеся в литературе, отражают конкретные взгляды на политический процесс.

Традиционно политики рассматривают реализацию образовательной политики как технический этап политического процесса, на котором принятое ими решение исполняется администрацией и педагогами по всей системе. Хотя они наблюдают сбои в реализации, их решение часто состоит в том, чтобы инициировать более рациональные методы государственного управления и более внимательно следить за процессами реализации. Этот нисходящий подход

к реализации вызывает сомнения, особенно в случае более сложных систем образования. В настоящее время ученые склонны определять реализацию скорее, как повторяющийся политический процесс, в котором действующие лица влияют на итоги и результаты политики [2]. Реализация образовательной политики представляет собой целенаправленный и разнонаправленный процесс изменений, направленный на претворение в жизнь конкретной политики и способный повлиять на систему образования на нескольких уровнях:

- Реализация является целенаправленной в той мере, в какой процесс предполагает изменение образования в соответствии с некоторыми политическими целями.

- Реализация является многонаправленным процессом, поскольку может изменяться субъектами в различных точках системы образования.

- Реализация контекстуализируется в том смысле, что институты, социальные потрясения и тенденции – т. е. в культуре, демографии, политике и экономике – влияют на систему образования и способы формирования политики и ее воплощения в образовательном секторе.

По мере того, как экономика и общество переходили из индустриального состояния в постиндустриальное, т.е. основанное на знаниях, образование стало иметь решающее значение для индивидуального и социального прогресса. Система образования сейчас более чем когда-либо необходима для обеспечения высококачественного образования и компетенций, в дополнение к новым требованиям к благополучию и ценностям, чтобы молодые поколения могли проектировать и вносить свой вклад в нашу быстро развивающуюся глобальную экономику [1]. Но образовательная политика может не дойти до класса, не достигнув намеченных результатов из-за слабых процессов реализации. В литературе раскрывается ряд причин, препятствующих эффективности внедрения. Среди прочего, можно выделить отсутствие внимания к процессам реализации при определении политик на системном уровне, отсутствие понимания того, что эти процессы изменений требуют вовлечения людей в ядро, и необходимость пересмотра основ реализации для адаптации к новым сложным

системам управления. Эти проблемы требуют пересмотра существующих подходов к реализации, чтобы увидеть, адаптированы ли они к разработке политики в области образования в 21 веке и, особенно, способны ли они поддерживать развитие профессиональных процессов, которые могут способствовать успеху в политическом процессе. Рассмотрение образования как движущей силы развития высококвалифицированной молодежи и удовлетворения потребностей общества знаний представляет собой сдвиг парадигмы с начала 21 века. Этот сдвиг заставил политиков и другие заинтересованные стороны уделять больше внимания работе образовательных учреждений и повысить свои ожидания в отношении качества и объема услуг, предоставляемых в них. Чтобы оправдать эти ожидания, правительства предприняли реформы.

Немногие исследования на самом деле документируют влияние реформ или могут указать, какие факторы способствовали успеху политики. Также сложно измерить результаты политики в сфере образования, потому что для их появления требуется время, а также потому, что может быть сложно отнести результаты успеваемости к одной конкретной политике. Например, в Чешской Республике на реформирование выпускных экзаменов ушло 14 лет на обсуждение и тестирование различных версий и способов их реализации, даже после принятия первоначальной политики. Анализируя последствия реформ общеобразовательных школ в Соединенных Штатах в 1990-х годах, можно обнаружить, что самые сильные эффекты обнаруживаются через 8-14 лет после начала реформы [4]. Анализ оценки политики в Соединенных Штатах в 1990-х годах показал, тем не менее, что оценка результатов без рассмотрения конкретных процессов, которые их порождают, не дает полной картины. На самом деле оказалось, что лица, определяющие политику, часто не отдают приоритет реализации. Лица, принимающие решения, склонны сосредотачивать свои усилия на формулировании политики, практически не предпринимая никаких действий по тому, как заставить политику действовать в сфере образования. В образовании часто существует огромное расстояние между

политикой и практикой: образовательная политика, разрабатывается без учета практических механизмов, необходимых для ее реализации. Такие вопросы, как «есть ли у учителей навыки преподавания этой новой учебной программы?» часто упускают из виду [7]. В результате ожидания относительно способности школ к реализации часто превышают реальность.

Библиографический список:

1. Старкова Е. А. Проблемы реализации приоритетного национального проекта «Образование» // Science Time. 2014. №11 (11). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-realizatsii-prioritetnogo-natsionalnogo-proekta-obrazovanie> (дата обращения: 12.02.2022).
2. Филонова О. В. Проблемы реализации федеральных государственных образовательных стандартов среднего общего образования // Образование. Карьера. Общество. 2016. №1 (48). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-realizatsii-federalnyh-gosudarstvennyh-obrazovatelnyh-standartov-srednego-obschego-obrazovaniya> (дата обращения: 12.02.2022).
3. Beckers, J. (1998) Comprendre l'enseignement secondaire. Evolution, organisation, analyse (Brussels: De BoeckUniversit'e).
4. Borman, G. et al. (2003), "Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis", Review of Educational Research, Vol. 73/2, pp. 125-230, <http://dx.doi.org/10.3102/00346543073002125>.
5. Burns, T., F. Köster and M. Fuster (2016), Education Governance in Action: Lessons from Case Studies, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264262829-en>.
6. Gallup (2017), Education | Gallup Historical Trends, <http://www.gallup.com/poll/1612/education.aspx> (дата обращения 01.02.2022).
7. Hess, F. (2013), "The Missing Half of School Reform", National Affairs, Vol. Fall, <http://www.nationalaffairs.com/publications/detail/the-missing-half-of-school-reform>, pp. 19-35. (дата обращения 01.02.2022).

8. Neave, G. (1988), On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986–1988, *European Journal of Education*, 23, 7–23.