

## ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Статья посвящена характеристике инвариантных и вариативных по отношению к западным государствам историко-педагогических тенденций комплексных изменений в образовании России конца XX – начала XXI в.

**Ключевые слова:** модернизация образования, специфические эффекты модернизации в России.

В конце XX – начале XXI в. начался переход от индустриальной к инновационной экономике, основанной, в первую очередь, на производстве новой информации, новых знаний, что обусловило высокие требования со стороны мирового сообщества и государств к качеству подготовки выпускников общего и профессионального образования. Необходимость структурной перестройки совпала по времени с событиями, приведшими к смене сложившихся политических, социальных и экономических отношений и, как следствие, к значительным изменениям в организации образования, что способствовало ускорению процесса модернизации образования.

Понятие «модернизация» используется в западной социологии для характеристики как социально-экономического, так и в целом общественного развития. Необходимо учитывать, что термин «модернизация» собирательный: он отражает, во-первых, различные ступени развития современного индустриального общества, начиная с эпохи первой промышленной революции; во-вторых, процесс превращения развивающихся стран из традиционных (или аграрных) в промышленно развитые.

Возникновение концепций политической модернизации относится к 50-м годам, когда встала проблема разработки политики Запада по отношению к развивающимся странам. Ее основой послужила теория модернизации, которая определила: а) направления развития – от традиционного общества к рациональному; б) пути реализации этого направления – научно-технический прогресс, социально-структурные изменения, преобразования нормативных и ценностных систем. Была создана общая модель глобального процесса цивилизации. Наиболее известными представителями теорий политической модернизации являются Г. Алмонд, С. Верба, Л. Пай, С. Хантингтон, Д. Дарендорф, Р. Даль.

Выделяя стержневое направление в рамках общей модели глобального процесса, теория модернизации учитывает специфику его проявления в различных социально-политических условиях. Эта дифференциация нашла отражение в обосновании двух типов модернизации: оригинальная модернизация – она присуща странам, которые совершают переход к рациональным общественным структурам в результате постепенного развития внутрен-

них процессов; вторичная (отраженная) – она свойственна странам, которые отстали в своем развитии и совершают «осовременивание» вдогонку.

В России до настоящего времени процесс комплексных структурных изменений до сих пор не закончен, однако в истории современного государства можно выделить те же модернизации (или в других источниках фазы модернизации), которые характерны для стран «догоняющей» или «вторичной» модели [1, 2].

Своеобразие процессов модернизации определяется совокупностью социально-экономических, политических факторов. Необходимо учитывать исходную модель экономических отношений (сложилась или нет рыночная экономика до начала политических преобразований); одновременно или поочередно решаются задачи экономического и политического реформирования; каков тип предшествующего недемократического режима (тоталитарный или авторитарный); способ перехода от диктаторского режима к демократии; происходит становление или возрождение демократии; содержание национальных традиций, состояние общественного сознания.

Своеобразие и сложность ситуации в России определяются тем, что:

- 1) происходит не только смена режимов, но и смена общественного строя;
- 2) политическая демократизация началась до того, как сложились элементы современного рынка;
- 3) реализация ключевых задач модернизации проходит при одновременном решении двух проблем – изменение старой политической системы и проведение экономической реформы, призванной обеспечить переход к рыночной экономике;
- 4) отсутствие экономических «коней» у демократических институтов затрудняет процесс формирования стабильной политической системы;
- 5) выбран путь быстрой, радикальной модернизации;
- 6) правящая элита ориентируется на либерально-американский тип рынка, не вписывающийся в социальную реальность и традиции России.

Определенные особенности российской модернизации были определены В. В. Лапиным [3], В. И. Пантиним [4]:

1. Длительность процессов модернизации в России, где традиционное общество с его сословиями,

общинным укладом и основанная на автократии политическая система, а также адекватный всему этому ценностной строй были разрушены, но дальнейшая эволюция так и не привела к образованию политического, экономического и социокультурного порядков, которые бы соответствовали парадигме современного общества (см., напр.: [5]).

2. Волнообразность, а не линейно-поступательный процесс модернизации представляется особенно продуктивным в случае описания эволюционной схемы России, в истории которой волны относительной либерализации неоднократно сменялись волнами антилиберальной контрмодернизации, реформы – контрреформами, ориентация на переживший свою демократическую революцию Запад – воспроизведением политических традиций деспотий Востока или самоизоляции с построением очередного «железного занавеса», а дифференциация и усложнение политической системы – упрощением и усилением ее единообразия и т. д. (Яшнов, 1933, с. 56).

3. Монополия государства на осуществление модернизационного процесса, инициирующая эволюционные изменения, а с другой – представляющая собой инертную структуру, мало соответствующую природе глубинных социальных преобразований как таковых и блокирующую естественное разрешение назревших противоречий.

4. Разнонаправленность процессов модернизации государства и модернизации общества. Из-за неразвитости гражданского общества и исключительной роли государства в России широкие общественные преобразования постоянно подменяются модернизацией самого государства либо только тех сфер, к которым оно имеет непосредственное отношение, – его военной мощи, бюрократического аппарата, репрессивных органов, государственного сектора экономики и т. п. В итоге задачи форсированной военно-индустриальной модернизации, усиления державного могущества часто решаются за счет контрмодернизации и даже частичной «архаизации» общества как такового, которое впадает в состояние стагнации.

Глубокие культурные и идейно-политические расколы общества в его отношении к определенным фазам модернизации и к основным направлениям дальнейших эволюционных изменений общества в целом. Это качество было отмечено целым рядом исследователей, в том числе А. С. Ахизером, Б. С. Ерасовым, В. Б. Пастуховым и др.

Противоречивые свойства модернизационного процесса в России выражаются столь контрастно в его волнообразном развитии через циклы реформ – контрреформ.

Причем под реформами мы, разделяя точку зрения А. С. Ахизера и В. С. Филонова, понимаем не

просто изменение системы государственного управления (подобное происходило в России практически при всех режимах – от Ивана Грозного до Петра I или Сталина), а по преимуществу либерализацию политической и экономической жизни, на основе которой происходят дифференциация и усложнение политической системы как таковой. Напротив, период контрреформ всякий раз представлял собой более или менее успешную попытку подавления свобод и огосударствления общества, обращения вспять процессов социальной и политической дифференциации, делавшую политическую систему единообразнее и упрощеннее, что было удобно для всеобъемлющего централизованно-бюрократического управления.

Чередование реформ – контрреформ проявилось в следующих волнах модернизационного процесса в России.

Первый цикл начался с либеральных реформ ранних лет царствования Александра I и проектов государственного устройства М. Сперанского, направленных на развитие государственно-политической системы, а завершился контрреформами Николая I, которые «заморозили» политическое разномыслие и с помощью Третьего отделения поставили под контроль высшей власти всю общественную жизнь империи, а также затянули освобождение крестьян, намечавшееся еще при Александре I, более чем на три десятилетия.

Второй цикл начался «великими реформами» 1860-х годов при Александре II, включавшими не только освобождение крестьян, но и формирование более дифференцированной политики с зачатками разделения властей (Судебная, Городская, Земская реформы), а завершился контрреформами Александра III, которые вновь подавили относительную самостоятельность судов и земства по отношению к самодержавной власти и пресекли становление независимых от автократии общественных институтов, затормозили эволюционный процесс разложения крестьянской общины и неслыханно усилили государственное присутствие в сфере промышленно-финансового предпринимательства.

Третий, наиболее драматичный по своему воплощению цикл был начат реформами С. Витте – П. Столыпина, способствовавшими оформлению разделения властей, многопартийности, отечественного аналога правового государства и форсировавшими распад общины, и завершился контрреформаторской акцией в виде «военного коммунизма», а также гражданской войной, которые уничтожили преобразования и свободы, развивавшиеся в начале цикла, чрезмерно упростив политическую систему, отныне организованную по военному образцу.

Четвертый цикл, открытый «передышкой» нэпа, способствовавшей некоторой дифференциации мо-

нополно правившей партии большевиков, окончился «великим переломом»: политическая система стала еще более примитивной в результате полного упразднения разделения властей, ликвидации идеологического и политического плюрализма на основе полного огосударствления политической, экономической и культурной жизни в стране. Вместе с тем даже полная и окончательная победа социализма не отменила чередование фаз реформ и контрреформ.

Начало следующего, пятого, цикла ознаменовали реформы Н. Хрущева и А. Косыгина по новому частичному раскрепощению общества с попытками изменить систему партийно-государственного управления для ее децентрализации и специализации; конец цикла сопровождался ужесточением политической и идеологической линии при Л. Брежневе и М. Суслове с очередным усилением ведомственного централизма, совмещением постов генерального секретаря ЦК КПСС и главы псевдопредставительной ветви власти – председателя президиума Верховного Совета, подавлением диссидентского протеста и т. п.

Наконец, современный шестой цикл был открыт фазой перестройки, положившей начало радикальному реформированию политической системы, включая осуществление разделения властей, формирование многопартийности и демократической выборной системы. В то же время эти политические преобразования в условиях малопродуманных и необычайно тяжелых для населения рыночных реформ вновь способствовали заметному расколу общества, чреватому контрреформаторской реакцией.

Главной внутренней предпосылкой осуществления модернизационного процесса в России в виде чередующихся волн реформ и контрреформ является, на наш взгляд, характерное для российского государства и общества расщепление культуры, идеологии, общественно-политического уклада жизни на две преобладающие тенденции: радикальный либерализм, защищающий права и свободы человека, но игнорирующий социальные проблемы большинства населения, и не менее радикальный государственный патернализм (крайняя его форма – государственный социализм), якобы покровительствующий «маленькому человеку», однако пренебрегающий экономическими и политическими правами и свободами граждан и не позволяющий взреть гражданскому обществу в целом. Подобная расщепленность эволюционных тенденций вместо их необходимого синтеза создает весьма устойчивое чередование реформаторских и контрреформаторских волн в развитии российского общества и государства, включая и противоречивое развитие общественного созна-

ния, которое не способно достичь уровня генерализации ценностей. При этом происходит периодическое чередование фаз усложнения политической системы, усиления ее дифференциации и фаз ее упрощения в рамках того или иного авторитарного либо тоталитарного режима, контролирующего основные политические институты и процессы в стране.

На основании работ В. И. Пантина, В. С. Филонова все этапы развития национальной образовательной системы в целом (и муниципальных в частности) можно выстроить в соответствующую этапам последовательность: доктринальная модернизация (XVII–XVIII вв.) – адаптивная модернизация (кон. XVIII – нач. XIX в.) – ранняя национальная модернизация (нач. XIX – нач. XX в.) – доктринальная контрмодернизация (XX в.) – адаптивная модернизация (нач. XXI в.) (на основании классификации В. С. Филонова) (см. таблицу).

Таким образом, можно сделать вывод, что российское образование в целом, региональные и муниципальные образовательные системы (РОС и МОС соответственно) развивались по принципу «маятника» согласно основным этапам модернизации российского общества. Так, на первом этапе создаются условия для модернизации образования в социально-экономической и политической жизни страны, на втором этапе идет резкий модернизационный процесс (чем он радикальнее, тем тяжелее «откат» от реформ), на третьем этапе демонстрируются контрреформы, на четвертом и последующем этапах – некоторые «волны» тенденции «реформа – контрреформа», на последнем этапе – стагнационные процессы.

Рассмотрим подробнее эти этапы с целью выявления определенных тенденций структурных изменений.

Для раннего этапа модернизации образования России был характерен поворот к школе и педагогике Нового времени. Образование можно охарактеризовать как профессиональное, сословное (на первом доктринальном этапе), сословно-государственное к началу реформ Александра I.

Индустриальная фаза модернизации (или индустриальная модернизация) связана с образовательными реформами Александра I. В 1803 г., согласно Предварительным правилам народного просвещения, была создана иерархичная школьная система, распределенная по учебным округам – прообразам будущих региональных и муниципальных образовательных систем (соответственно губернских, уездных объединений).

Уже с начала XIX в. частично, а с 30-х гг. XIX в. более четко выделась невозможность формирования единообразной образовательной системы в России. Переломной для образования стала рефор-

## Структура модернизаций системы образования России (XIX–XXI вв.)

Фазы модернизации	Период	Этапы модернизации	Характеристика модернизации образования России
Ранний	Вторая половина XVII – вторая половина XVIII вв.	Доктринальный	Внедрение прогрессивных западных технологий. Формирование сословно-профессиональной системы образования (от Петра I до Елизаветы Великой)
	Вторая половина XVIII – нач. XIX в.	Адаптивный	Формирование сословно-государственной системы образования
Индустриальный	Нач. XIX в. – нач. XX в.	Ранний национальный	
	1917 г. – кон. 50-х гг.	Доктринальный контр-модернизационный	Технологическая модернизация образования при: – ориентации на западные образцы;
	60–70 гг. XX в.	Имитационный	– увеличении роли научно-образовательного комплекса; – унификации системы общего образования
	70–90 гг. XX в.	Адаптивный	Реформы 1978, 1984 гг. как попытки модернизации системы образования
Постиндустриальный	90 гг. XX в. – нач. XXI в.	Попытки перехода на стадию национальной модернизации	Реформы 1991 г., 2000–2010 гг., направленные на модернизацию образования

ма 1861 г., благодаря которой, наравне с государственными учебными заведениями Синода, Ведомства учреждений императрицы Марии, военного министерства и проч., поощрялось создание частных и общественных (земских и др.) школ. Оставив за собой основные позиции в области обучения, государство отдало на откуп общественности народное, профессиональное, женское, дошкольное, внешкольное образование. Так, при анализе деятельности данных школ можно наблюдать децентрализацию управления, ориентацию на социальный заказ, государственно-общественный характер управления.

Начальное образование (начальные, земские, народные училища и др.) координировали местные училищные советы, которые, кроме административной деятельности, занимались проблемами формирования содержания образования в образовательных учреждениях, удовлетворения интересов и потребностей населения. Общественное начало имело вес и в управлении гимназиями (попечительские советы, педагогические советы и проч.) XIX в. в административно-правовой и финансовой областях. Содержание образования разрабатывалось в Ученом комитете Министерства народного просвещения.

После принятия ряда законопроектов начала 1870-х гг. в обязанность администраций попечителей был вменен и контроль за благонадежностью педагогов и учащихся, а общественная составляющая в области управления значительно сократилась, дойдя до уровня простой благотворительности. Однако на местном уровне для начального образования сохранилась также и особая система управления через инспекторов (с 1874 г. – через дирекции) народных училищ и местные училищные советы. Еще более демократичной стала земская школа, которая существовала благодаря одноименным органам общественного управления. Адми-

нистративной и учебной частью по Положению о народных училищах 1874 г. ведал инспектор народных училищ и Училищный совет. Фактически руководство образовательными учреждениями осуществлялось уездными и губернскими управами. В 23 земствах были созданы школьные комиссии, в которые входили земские гласные, служащие и педагоги [6]. Исполнительными органами комиссий были бюро, отделы и столы по народному образованию в каждой земской губернской управе. Комиссии занимались вопросами организации школьной сети в связи с проблемой всеобщего народного образования, а также повышением квалификации педагогов, организацией различных педагогических обществ, разработкой школьной статистики.

Следующие фазы модернизации (или этапы отдельной индустриальной модернизации) тесно связаны с советским периодом [6]. Образовательная реформа большевиков 1917–20-х гг. прошлого века была связана, с одной стороны, с развитием местных образовательных систем и полной свободой экспериментирования, но, с другой стороны, в ней четко прослеживались идеологические и общенациональные государственные тенденции, тенденции правящей элиты. В этих условиях говорить о частично децентрализованной системе образования, безусловно, не вполне справедливо. К механизмам развития системы советского образования можно причислить: формирование прообразов региональных образовательных систем, распространение командно-административной модели управления образованием, внедрение типовых образовательных программ различного типа и уровня, создание единообразной системы ресурсного обеспечения функционирования образовательных учреждений (ОУ), региональной образовательной системы (РОС), муниципальных образовательных систем (МОС).

Во второй половине XX в. (до 1992 г.) в рамках строгой централизации деятельность образовательных систем была сведена к поддержанию режима функционирования территориальных сетей и выполнению распоряжений центральных органов образования. Несмотря на многочисленные попытки модернизации сельской школы со стороны и государства, и отдельных учреждений, и выдающихся педагогов, задача формирования местных образовательных систем практически не ставилась [7].

Только начиная с 90-х гг. XX в. можно отметить устойчивую тенденцию к регионализации, которую в правовом плане закрепил Закон РФ «Об образовании» (1992). На основании этого Закона стала формироваться местная муниципальная образовательная система, механизмами развития которой стали: разработка и внедрение нормативно-правового и финансово-экономического обеспечения деятельности МОС; формирование самостоятельных территориальных сетей; создание моделей развития содержания образования (региональный, школьный компонент); программно-целевое управление и др.

С 1992 г. начался процесс развития МОС Российской Федерации, основными направлениями которого, на наш взгляд, стало формирование территориальных сетей, развитие содержания образования (на основе внедрения БУП-98, БУП-2000), в том числе создание национально-регионального компонента региональных учебных планов, информатизация учебно-воспитательного, ресурсно-обеспечивающих процессов, создание систем управления качеством образования, профессионального роста педагогов и менеджеров [6].

Однако задачи формирования оптимальной отраслевой модели управления образовательными системами в аспекте четкого распределения компетенций и полномочий, функций и пределов ответственности субъектов образовательной политики в этот период решены не были.

Отличительной чертой образовательной ситуации был переход от государственного к государственно-общественному управлению, объединяющему усилия заинтересованных сторон в решении многофакторных проблем образования, предоставляющему педагогам, ученикам и родителям возможность выбора содержания, форм и методов организации учебного процесса и типа образовательного учреждения.

Важнейшая роль в реализации гуманистической парадигмы принадлежала региональным и в особенности муниципальным образовательным системам. Именно данный уровень лично формирующего воздействия во многом обуславливал педагогическую эффективность процессов сохранения, приумножения и последующей трансля-

ции социально-культурных ценностей и национальных традиций, содействовал успешности формирования в сознании молодых людей гуманистических констант общечеловеческой морали.

Практическая реализация обозначенных целей была сопряжена с рядом трудностей, обусловленных не только наличием вполне очевидных причин материально-финансового характера как следствия кризисных тенденций в экономике и утверждения рыночных принципов хозяйствования, но и необходимостью более детальной разработки педагогической составляющей социокультурных механизмов личностного развития, что напрямую было связано с характером управляющего воздействия на образовательную систему.

Вместе с тем вследствие своей полифункциональной сложности вопросы совершенствования процесса управления развитием муниципальных образовательных систем, разработки научно-методических и нормативных материалов, обеспечивающих результативность управленческой деятельности в аспекте доминирования интегративных тенденций и гуманистических принципов, совершенно очевидно нуждались в повышенном внимании педагогической теории и практики для разрешения противоречий между интегративной сущностью муниципальных образовательных систем и недостаточной степенью включенности заинтересованных сторон в лично-развивающую конкретику многофакторной педагогической деятельности; между необходимостью актуализации интегративных аспектов управленческого воздействия на развитие муниципальной образовательной системы и недостаточной разработкой педагогической составляющей такого влияния; а также между определенной декларативностью призывов к организации взаимодействия структурных компонентов муниципальной образовательной системы, исходя из приоритета гуманистических принципов, и недостаточным обоснованием социально-педагогических механизмов инициирования данных процессов.

Таким образом, в рамках анализа модернизаций (или фаз модернизации) образования в России можно сделать вывод об историко-педагогических тенденциях модернизации образования. Вторичность процессов структурных изменений в России, их специфика протекания обуславливают необходимость выделения специфических историко-педагогических тенденций:

Во-первых, все фазы модернизации были направлены на формирование единого образовательного пространства.

Во-вторых, инициатива модернизаций всегда проявлялась со стороны властных структур (так называемая модернизация «сверху»), но с опорой на некоторые (в XVIII в. – нач. XIX в.) или мощ-

ные (XIX–XX вв.) педагогические инициативы «снизу».

В-третьих, для каждой из модернизаций характерна все большая степень регионализации образования (по сравнению с предыдущими).

В-четвертых, в процессе модернизаций осуществляются попытки подкрепления теоретико-методологическим, технологическим, диагностическим обеспечением со стороны власти при недостаточном использовании научных разработок.

В-пятых, можно констатировать слабую степень готовности модернизаций на первом этапе, особенно в области ресурсного обеспечения (кадры, финансы, материально-техническая база).

Однако специфика модернизаций в российском государстве не может отрицать саму сущность структурных изменений, что позволяет при анализе модернизаций образования на Западе выделить инвариантные (т. е. характерные для западных государств и России) историко-педагогические тенденции:

1. Выделение МОС в качестве основного элемента функционирования и развития систем образования России и Западе в процессе их конвергенции.

Тенденции развития сети ОУ связаны с процессом децентрализации и на Западе, и в России. Так, все западноевропейские страны можно разделить на три категории (М. Круаза и Ж.-Л. Кермон и др.). В первую категорию входят собственно федерации: Канада, Германия, Австрия, Швейцария и Бельгия. Во вторую группу включаются государства, содержащие в своем составе автономии, или государства федерализирующиеся (находящиеся на пути к образованию федерации): Испания и Италия, в которых полномочия законодательной власти по некоторым вопросам были переданы на более низкий государственный уровень (Bidegaray C., *L'Etat autonome: forme nouvelle ou transitoire en Europe?* Paris: Economica, 1994. P. 5). Третью группу составляют унитарные государства, проводящие политику децентрализации. К ним относятся Финляндия, Франция, Португалия, Великобритания.

Процессы децентрализации способствуют развитию местных органов власти и, соответственно, муниципальных образовательных систем. Эта проблема так или иначе стоит сегодня во всех странах мира, закономерно привлекая большое внимание международной педагогической общественности. В 1990 г. под эгидой ЮНЕСКО в Мехико проходил второй Международный конгресс «Планирование и управление развитием образования» (первый такой конгресс состоялся в Париже в 1968 г.). Один из пунктов решения конгресса был сформулирован так: «Особенно актуальным становится поиск пра-

вильного соотношения между централизацией и децентрализацией, между национальными целями и региональными или местными интересами. Это соотношение должно складываться в соответствии со спецификой каждой страны».

Конкретная организация, формы и методы управления образованием в решающей степени зависят от особенностей государственного строя, специфики политических и культурных традиций той или иной страны. При всем разнообразии национальных моделей образования на Западе в области управления они могут быть сведены в конечном счете к двум исторически сложившимся системам – централизованной и децентрализованной. Комплексная тема централизации и децентрализации образования на европейском уровне – важный ключ к пониманию течений и изменений в системах образования.

Каждое государство – член Европейского союза ищет наиболее подходящее соотношение между центральным, промежуточным (региональным, местным, муниципальным и др.) и институциональными уровнями ответственности, контроля и автономии. Это относится к финансированию образования и подготовке кадров, а также к полному спектру управленческих решений и систем.

Но децентрализация не является простым или унифицированным течением, в разных странах ЕС существуют различные модели децентрализации, направленные на развитие МОС. Международные дебаты много внимания уделяют моделям муниципальных образовательных систем, принятым в англоговорящих странах, таких как США, Канада и Великобритания, признавая их определенные преимущества. На самом деле, модели поиска соотношения между властью и ответственностью, между центром и местными структурами достаточно хорошо разработаны в различных странах ЕС. Более детально можно выделить шесть подходов к децентрализации, имеющих место в странах – членах Европейского Союза, а именно: рассредоточение власти среди социальных партнеров; региональная передача власти; региональная деконцентрация; локализация; институциональная автономия; маркетизация.

Механизмом децентрализации системы образования и его несущей конструкцией являются местные системы образования, которые представлены на Западе сетью ОУ в форме школьных (образовательных) округов, характерных и для ярко выраженной централизованной, и для децентрализованной системы образования. В противовес централизованным системам образования в ряде западных стран сложились устойчивые традиции децентрализации. Штаты в США, земли в ФРГ, графства в Англии, кантоны в Швейцарии до сих пор облада-

ют значительной автономией в области просвещения, вплоть до существования особого законодательства. Такой порядок в значительной мере отражает специфику государственного устройства той или иной страны.

2. Соответствие систем образования социально-экономическому, политическому развитию региона и государства в целом.

При всем разнообразии вопросов образования и подготовки кадров именно вопрос о моделях образовательных систем назван ключевым в Белой книге Европейского союза, содержащей предложения по обучению на протяжении всей жизни, и в концепции «Европа знаний». Он включает в себя проблемы управления и финансовой отчетности; источников и распределения ресурсов; содержания образования и совершенствования стандартов преподавания и обучения; подготовку и занятость учителей и других профессионалов образования; доступа к престижным средним и высшим образовательным учреждениям. Как отмечается в Белой книге, необходим поиск того, «как наилучшим способом сочетать максимальное привлечение в образование акционеров, что ассоциируется с развитием МОС, с поддержкой более централизованно оформленной ответственности и ролей, существующих для обеспечения согласия и стабильности».

В 1998 г. сотрудниками Института образования Лондонского университета, по заданию директората по общим вопросам образования, подготовки кадров и молодежи Европейской комиссии, было проведено исследование с целью выявления тенденций сходства и отличий систем образования. В результате исследования в различных странах были определены четыре основных подхода к проблеме моделирования местных муниципальных образовательных систем: централизованная (с некоторой передачей полномочий МОС), региональная (с передачей полномочий языковым сообществам, региону и др.), местная (церковная), институциональная автономия.

3. Социальная направленность реформирования местных образовательных систем в условиях постиндустриального мира.

При формировании стратегий развития МОС определяющим во всех западных странах являются потребности общества, государства, экономического развития страны, что выражается в социальном заказе, который транслируется через различные общественные составляющие системы управления местными образовательными системами. Эта тенденция особенно четко просматривается при формировании содержания образовательных программ различного уровня и направленности.

Так, в децентрализованных системах (например в США) на уровне штата при широком обсужде-

нии проектов и участия общественности устанавливаются сроки и содержание обязательного обучения, условия приема в учебные заведения, требования к квалификации учителей, минимальный размер их зарплаты, положения об источниках и объеме финансирования учебных заведений.

В Великобритании содержание образования, требования к уровню его освоения, а также ресурсного обеспечения каждая школа сама определяет сама, руководствуясь рекомендациями Министерства. Значительные права имеют муниципалитеты, финансирующие остальные 40 % общественных затрат на школы. Министерские субсидии распределяются в зависимости от того, руководствуется ли учебное заведение рекомендациями центра, а также от успешности работы самого заведения. Фактически организацией работы бюджетных школ заняты местные органы образования, в функции которых входят материальное обеспечение школ, контроль за приемом в школу, размещение фондов, мониторинг качества обучения, обеспечение школьным транспортом и пр. [8].

Таким образом, социальная направленность реформирования МОС в условиях постиндустриального мира выражается в учете современных потребностей субъектов образовательного процесса, привлечении их к участию в проектировании, реализации, оценке качества образовательных услуг.

4. Полисубъектность управления процессом модернизации (или развития) образования.

В централизованных системах образования Италии, Нидерландов, Японии, Франции и других государств процесс административной децентрализации и развития МОС начался с длительных дискуссий в средствах массовой информации. В результате во Франции регионам и департаментам были предоставлены права самостоятельного определения направлений социально-экономического и культурного развития на своих территориях, но с условием – их решения не должны противоречить актам, принятым в общегосударственном масштабе. Специально подчеркивалось, что перераспределение властных функций центра и регионов не должно было привести к анархической разобщенности и усилению неравномерности развития различных регионов и департаментов.

Децентрализованные системы образования и соответствующие им организации управления в настоящее время также демонстрируют общественно-государственный характер процесса принятия решений. Так, в США образовательную политику в масштабах штатов определяет Совет по образованию – своеобразный государственно-общественный орган. Он состоит, как правило, из семи-девяти человек, избираемых населением или назначаемых губернатором штата на несколь-

ко лет из представителей деловых кругов, профессиональных ассоциаций, научных обществ, конфессий.

С конца 90-х гг. XX в. российское государство начало комплексную модернизацию образования, что обуславливает необходимость учета.

#### Список литературы

1. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. М.: УРАО, 1999. 204 с.
2. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI в. М., 1997. 697 с.
3. Лапин Н. И. Новые проблемы исследований региональных сообществ // Социологические исследования. 2010. № 7. С. 28.
4. Пантин В. И. Циклы и волны модернизации как формы социальной эволюции: дис. ... д-ра филос. наук. М., 1998. 280 с.
5. Поляков В. И. Анализ сознания общества: социально-философский аспект: дис. ... канд. филос. наук. М., 2002. 171 с.
6. Орлова Т. В. Теоретические основы становления и развития современных образовательных учреждений: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999. 480 с.
7. Адамский А. Модель сетевого взаимодействия // Упр. шк.: Ежегод. прил. к газ. «Первое сентября». 2002. № 4 (00.01). С. 23–24.

Войтеховская М. П., зав. кафедрой отечественной истории и культурологии.

**Томский государственный педагогический университет.**

Ул. Киевская, 60, г. Томск, Томская область, Россия, 634061.

*Материал поступил в редакцию 20.08.2010.*

*М. P. Voytekhovskaya*

#### HISTORICAL AND EDUCATIONAL TRENDS OF MODERNIZATION OF EDUCATION IN RUSSIA

The article is devoted to characterization of invariant and varied in relation to the Western countries historical and educational trends of complex changes in education in Russia in the late 20th – early 21st century.

**Key words:** *modernization of education, specific effects of modernization in Russia.*

**Tomsk State Pedagogical University.**

Ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Tomsk region, Russia, 634061.