

Интеграция школ в Латвии и Эстонии через реформу содержания образования

Т. Е. Хавенсон

Хавенсон Татьяна Евгеньевна

PhD науки об образовании, научный сотрудник Лаборатории инноваций в образовании Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20. E-mail: tkhavenson@hse.ru

Аннотация. Анализируется реформа образовательного стандарта в школах с русским языком преподавания в Латвии и Эстонии. С целью выяснить, насколько успешной была эта реформа с точки зрения принятия нового стандарта и улучшения показателей в Международной программе оценки образовательных достижений учащихся (PISA), автор оценивает, насколько положения законов о реформе и других документов, имеющих к ней отношение, были интегрированы в повседневную школьную практику и насколько академические результаты их отражают. Исследование опирается на сложившуюся после распада СССР ситуацию естественного эксперимента: страны, вышедшие из одной образовательной системы, реализовывали разные курсы реформ и достигли разных результатов. Образовательный стандарт изучается на трех уровнях: предлагаемый (зафиксированный в документах), реализуемый (преподаваемый

в школах) и освоенный (получивший отражение в результатах оценки знаний). Для решения поставленных задач проведены анализ документов, описывающих основные положения реформ; серия глубоких интервью в русскоязычных школах с целью изучения процесса включения предлагаемых нововведений в педагогическую практику, а также анализ динамики показателей латвийских и эстонских учащихся в PISA за период с 2006 по 2015 г. по математике, чтению и естествознанию. Показано, что дистанция между предлагаемым образовательным стандартом и освоенным сократилась в обеих странах. Школы активно внедряют предлагаемые изменения в обучение, а показатели в PISA непрерывно растут, однако способы достижения этих результатов в исследуемых странах различаются. Методология естественного эксперимента позволила как изучить процесс реформирования образования в двух странах, так и оценить эффекты вводимых преобразований.

Ключевые слова: реформы школьного образования, постсоциалистические страны, PISA, сравнительные исследования в образовании, методология анализа реформ, Государственный образовательный стандарт.

DOI: 10.17323/1814-9545-2019-3-77-100

Статья поступила в редакцию в октябре 2018 г.

Публикация подготовлена в рамках подержанного РФФИ научного проекта No 17-03-00837. Автор благодарен Мартину Карноу (Стэнфордский университет) за его бесценную помощь в работе над этим проектом.

После распада СССР в постсоветских и, шире, постсоциалистических странах во всех сферах жизни произошли значитель-

ные изменения, и принять многие из них населению этих стран было непросто. Выстраивание новой системы образования также проходило не без затруднений. Для бывших советских республик одной из основных трудностей стала интеграция этнически русского населения¹. Во-первых, в начале 1990-х годов статус русского сильно изменился: ранее в каждой из 15 советских республик русские находились на вершине социально-экономической лестницы; после распада СССР они стали этническим меньшинством и потеряли привилегии, связанные с языком, занятостью и др. [Rannut, 1991; Raun, 2009; Vihalemm, Hogan-Brun, 2013]. Во-вторых, несколько бывших советских республик были этнически однородными до того, как стали частью СССР, — а значит, у них было мало опыта жизни в двуязычном обществе и стратегий выстраивания общественных институтов при наличии многочисленного этнического меньшинства [Bureau central de statistique de Estonie, 1937]. В прибалтийских странах — Латвии, Эстонии и Литве — языковая и этническая интеграция рассматривалась как один из важных вопросов, требующих решения при определении образовательной политики [OECD, 2001a; Silova, 2002a].

Важным элементом такой интеграции является единый образовательный стандарт, предусматривающий, что каждый ученик в стране получает примерно одинаковые знания и умения в единообразных условиях обучения [Heyneman, 1998; Heyneman, Catlaks, Dedze, 2001; Livingstone et al., 1986; Njeng'ere, 2014]. Интеграция русскоязычного меньшинства в национальную образовательную систему была целью реформы русскоязычных школ в целом и реформы образовательного стандарта в частности. К началу реформ в Латвии и Эстонии школы, в которых обучение проходило на государственном языке, в целом уже выработали новые системы образовательных ценностей, используя конструктивистский подход к обучению, ориентированное на ребенка, и были готовы распространить данные подходы на всю образовательную систему.

Преыдушие исследования образовательного стандарта показывают, что оценить его реальное содержание и дей-

¹ После получения суверенитета в 1991 г. в Латвии и Эстонии русские были наиболее многочисленным национальным меньшинством. Большая часть русскоязычного населения мигрировала в прибалтийские страны в советский период. Согласно данным переписи населения, в 1934 г. этнически русские составляли в Эстонии 8%, в 1989 г. — 30%, в 2000 г. — 26%. В Латвии наблюдается примерно такая же картина: в 1935 г. русскоязычное население составляло 9%, в 1989 г. — 34%, в 2000 г. — 30% [Soros Foundation — Latvia, 2001; Statistics Estonia, 2016; Bureau central de statistique de Estonie, 1937; Statistical Office of Estonia, Central Statistical Bureau of Latvia and Statistics Lithuania, 2003].

ствие можно только рассматривая стандарт на трех уровнях: предлагаемый стандарт — это то, что отражено в официальных документах и чему школьники должны научиться, по мнению общества; реализуемый стандарт — это то, чему в действительности учат в школе, и то, как учителя инкорпорируют все элементы стандарта в повседневную жизнь класса; освоенный стандарт — это то, чему ученики действительно научились. Три грани стандарта никогда не могут быть полностью тождественны друг другу, и степень их совпадения является важным показателем внедрения стандарта в реальную школьную жизнь [Bempechat, Jimenez, Boulay, 2002; Livingstone et al., 1986; Martin, 1996]. В данном исследовании сравнение трех проявлений образовательного стандарта используется для анализа процесса внедрения нового образовательного стандарта, являющегося основным элементом интеграции русскоязычных школ в национальную систему школьного образования в Латвии и Эстонии. Можно говорить, что интеграция более или менее состоялась, когда то, чему дети должны научиться, по мнению общества (предлагаемый образовательный стандарт), примерно совпадает с тем, чему в действительности учат в школе (реализуемый образовательный стандарт), и с тем, чему они научились (освоенный образовательный стандарт).

Целью исследования было определить, была ли достигнута интеграция или, по крайней мере, сокращается ли дистанция между тремя гранями образовательного стандарта, с тех пор как началась реформа содержания образования в русскоязычных школах в Эстонии и Латвии.

Данные о предлагаемом образовательном стандарте были получены в результате анализа документов по национальному образовательному стандарту для каждой из стран. Интервью с учителями и директорами школ позволили получить информацию о реализуемом образовательном стандарте. Оценка степени освоенности образовательного стандарта проводилась с привлечением данных PISA. Такой подход предполагает использование методологии смешанного дизайна, совмещение качественных и количественных методов сбора и анализа данных. Для оценки влияния введения новых образовательных стандартов на образовательные результаты применялась методология естественного эксперимента.

Далее в статье подробно обсуждаются особенности методологии анализа образовательных реформ, описывается методология данного исследования и его эмпирическая основа. Затем в соответствии с трехуровневым подходом к анализу образовательного стандарта приводятся результаты исследования и проводится их анализ.

**1. Методология
трехуровневого
подхода
к анализу обра-
зовательного
стандарта**

Так как предлагаемый, реализуемый и освоенный образовательные стандарты различаются по содержанию, они не могут быть оценены с помощью какого-либо одного метода и требуют разных аналитических подходов.

Предлагаемый образовательный стандарт анализировался на основании официальных документов, касающихся содержания и процесса внедрения нового образовательного стандарта в рамках реформы русскоязычных школ в Эстонии и Латвии.

Для оценки реализуемого образовательного стандарта были проведены интервью с учителями и директорами школ, целью которых было выявить степень внедрения образовательного стандарта и определить отношение к нему преподавательского состава. Именно учителя и директора школ были избраны информантами для оценки реализуемого образовательного стандарта, поскольку они являются проводниками между образовательным стандартом и учениками. Исследования показывают, что если эти ключевые участники не одобряют и не принимают предлагаемые реформы, то реформа не будет реализована в планируемом объеме [Erss et al., 2014; Spreen, 2004; Livingstone et al., 1986. P. 7].

Для оценки освоенного образовательного стандарта были прослежены изменения результатов, которые показывали школьники из Латвии, Эстонии и России в исследовании PISA по математике, чтению и естествознанию с 2006 по 2015 г., т. е. в период проведения реформы.

Частая проблема исследований эффективности реформ заключается в невозможности точной оценки роли определенных интервенций, предпринятых в ходе реформ, в изменении результатов образования. Эффект реформ трудно отделить от результатов других процессов, происходящих в тот же период времени, реформы вводятся постепенно, что размывает картину трансформаций. Эту методологическую проблему позволяет решить ситуация естественного эксперимента, сложившаяся в силу исторических событий конца XX в. В начале 1990-х годов, когда государства, получившие независимость, стали формировать собственные образовательные системы, условия существования изначально схожих групп стали различаться, так как данные группы были вовлечены в разные трансформационные процессы. Таким образом, естественный эксперимент дает возможность сравнивать образовательные системы Латвии и Эстонии с исходной образовательной системой (Россия).

Изначально образовательные системы трех стран были очень схожи, поскольку в СССР прилагались большие усилия к унификации образовательных систем 15 республик. К концу 1980-х годов эта цель была в целом достигнута [Herbst, Wojciuk, 2017; Mitter, 1992]. Учителя в этих трех странах также имели одинаковое образование: много латышских и эстонских учителей

в русскоязычных школах имеют дипломы вузов СССР, полученные у себя на родине или в РСФСР.

К моменту начала реформ, в первой половине «нулевых» годов, системы образования в исследуемых странах значительно различались, поскольку в Латвии и Эстонии национальный образовательный стандарт и педагогические практики существенно преобразованы, а в Российской Федерации остались к началу и середине «нулевых» годов почти без изменений, отчасти в связи с тем, что образовательная система обладает огромной инерцией, отчасти в связи с меньшей фактической интенсивностью и принятием педагогическим сообществом проводимых реформ [Борисенков, 2006; Капуза и др., 2017].

При этом в обеих прибалтийских странах образовательные реформы, направленные на русскоязычные школы, начались значительно позже, чем реформирование школ, преподающих на титульных языках. В школах для этнического большинства некоторые изменения были введены еще в конце 1980-х и продолжались в течение 1990-х, тогда как русскоязычные школы оставались в тени, обучение в них проходило по-старому, и министерства образования Эстонии и Латвии уделяли им меньше внимания и меньше отслеживали их работу. Реформа русскоязычных школ вступила в активную фазу только в начале 2000-х годов в Латвии и в середине 2000-х в Эстонии.

Сравнительный анализ достижений учащихся в России, Латвии и Эстонии предоставляет редкую возможность исследовать образовательные результаты (освоенный образовательный стандарт) русскоговорящих школьников, проходящих обучение в разных странах и, соответственно, в разных образовательных контекстах. Сравнение их академических успехов поможет определить, какую роль играет именно образовательная среда в изменении результатов образования.

Для анализа всех трех проявлений образовательного стандарта в работе применен смешанный дизайн исследования с одинаковой значимостью качественного и количественного этапов с их частичным временным перекрытием (*partially mixed concurrent equal status design*) [Leech, Onwuegbuzie, 2009]. Такой дизайн предполагает, что количественный и качественный этапы исследования имеют собственные цели, а объединение полученных результатов дает возможность сделать метавыводы.

Целью анализа документов было формирование представлений о содержании и процессе внедрения нового образовательного стандарта в русскоязычных школах Латвии и Эстонии. Целью качественного этапа исследования стало изучение процесса внедрения и принятия образовательного стандарта в русскоязычных школах Латвии и Эстонии. Для этого были проведены глубинные групповые интервью с директорами школ и их заместителями, а также наблюдения за ходом уроков в классе.

Интервью включали вопросы о школе в целом, учителях, национальном образовательном стандарте и изменениях в нем; о методах обучения, подходах к оцениванию и изменениях в них под влиянием реформ; об участии в международных исследованиях качества образования, таких как PISA или TIMSS. Также интервьюируемых просили дать свое объяснение тому факту, что показатели русскоязычных школ в PISA улучшились. Целью наблюдений в классе было определить подход учителей к преподаванию, выявить элементы новых педагогических практик и оценить общую обстановку в классе. Интервью также проводились с работниками Министерства образования и теми, кто участвовал в разработке реформ.

В выборку вошли семь школ в Эстонии (в городах Таллин, Нарва, Кохтла-Ярве), шесть школ в Латвии (Рига) и три школы в России (Москва и Московская область). Школы выбраны по принципу целевой выборки и методом «снежного кома». В каждой из школ проведены по одному групповому интервью и одному наблюдению в классе. Длительность интервью варьировала от 90 до 120 минут. Полевое исследование проведено в прибалтийских странах в июне и сентябре 2013 г., а в России — в мае-июне 2013 г. и сентябре 2014 г.

Материалы интервью обрабатывались методом тематического анализа, который заключается в поиске обобщающих тем. Некоторые коды были нами определены до начала анализа и соответствовали темам, заложенным в вопросах интервью, но по мере анализа данных изначальные коды были дополнены новыми.

В ходе количественного анализа сравнивались динамика достижений в тестах PISA в школах, в которых языком обучения является государственный и русский² в Эстонии и Латвии, и школах в России. Проанализированы результаты анкетирования учеников и показатели тестов PISA по чтению, естествознанию и математике 2006, 2009, 2012 и 2015 гг.³ В обеих при-

² Не все ученики разговаривают на одном и том же языке в школе и дома. Родители-эстонцы редко посылают своих детей в русскоязычные школы, и наоборот. Суммарно во всех четырех волнах PISA 4% детей, говорящих дома на русском языке, посещали школы, в которых обучают на эстонском, и 0,8% детей, говорящих дома на эстонском языке, посещали русскоязычные школы. В Латвии 8% детей, использующих дома русский язык, посещали школы, в которых обучают на латышском, и 2% детей, говорящих дома на латышском языке, посещали русскоязычные школы. Принимая во внимание, что в этих странах большое число этнически смешанных семей, мы не ограничивали исследование только теми детьми, которые говорят в семье и обучаются в школе на одном и том же языке.

³ Выборка PISA является репрезентативной для 15-летних учащихся в каждой стране. В России дети в возрасте 15 лет могут посещать общеобразовательную школу или профессиональное учебное заведение.

Таблица 1. Размер выборки для каждой из пяти групп по годам проведения PISA

Число учеников в школах...	2006	2009	2012	2015
с русским языком обучения в Латвии	1515	1034	1064	1282
с латышским языком обучения в Латвии	3177	3457	3230	3567
с русским языком обучения в Эстонии	1190	885	989	1245
с эстонским языком обучения в Эстонии	3675	3837	3768	4337
в России	4871	5002	5005	5849
Всего	14 428	14 215	14 056	16 280

балтийских странах исследование PISA проводилось на двух языках, государственном и русском, причем русскоязычные версии опросников и тестов были полностью идентичны версиям, используемым в России. Наличие таких данных позволило нам сравнить не только школьников разных стран, но и подгруппы учеников в зависимости от языка обучения в школе. В табл. 1 показаны выборки для каждой из пяти групп по годам. Выборки являются репрезентативными как для каждой из стран, так и для языковых групп внутри стран.

Для оценки изменений в показателях этих групп использован регрессионный анализ, где зависимой переменной выступали баллы PISA, а независимой — тип школы с точки зрения языка обучения в каждой стране (табл. 1). Кроме того, в модель включен ряд контрольных переменных, в частности социально-экономическое положение семьи ученика на индивидуальном и групповом уровне. Регрессионные модели были рассчитаны для каждого года проведения исследования PISA.

$$S_{ij} = b_0 + b_1St_i + b_2Cnt_j + e_i,$$

в которой S_{ij} — стандартизированный балл ученика в PISA (по математике, естествознанию или чтению); St_i — социально-эко-

В выборку из российских школ были включены только те, кто посещал общеобразовательную школу. Число учащихся профессиональных учебных заведений, исключенных из рассмотрения, составило 14% выборки в 2006 г., 5% в 2009 г., 4% в 2012 г. и 3% в 2015 г. Резкое снижение данного показателя к 2009 г. объясняется переходом от трех к четырем годам обучения в начальной школе. Таким образом, начиная с 2009 г. в России дети в возрасте 15 лет обычно посещают 9-й класс общеобразовательной школы, так же как и в прибалтийских школах. В Эстонии и Латвии менее 1% детей в возрасте 15 лет обучаются в профессиональных учебных заведениях.

номическое положение семьи ученика (образование матери, количество книг дома, среднее число книг у его одноклассников); Cnt_j — фиктивная переменная для каждой группы школ в зависимости от языка обучения.

2. Результаты
2.1. Образовательные реформы в Латвии и Эстонии: предлагаемый образовательный стандарт

После распада СССР в Латвии и Эстонии в школах, в которых обучение проходит на государственном языке, начались реформы, касающиеся образовательного стандарта, учебников и других учебных материалов, а также переподготовки учителей [OECD, 2001a; Silova, 2002b; Anweiler, 1992; Mitter, 1992]. В Эстонии некоторые новшества в сфере образования начали вводиться еще в конце 1980-х годов [OECD, 2001b]. К тому же, в 1960-х и 1970-х эта республика уже отличалась от других: здесь было принято одиннадцатилетнее обучение (вместо десятилетнего), имели место некоторые отклонения от образовательного стандарта по естествознанию, иностранному языку, музыке и искусству и профильное обучение было организовано почти в половине школ.

В Латвии первый закон об образовании принят в 1991 г., в 1998 г. он был пересмотрен. В новом национальном образовательном стандарте, принятом в апреле 1998 г., особое значение придается практическому применению полученного знания, умениям решать задачи и проблемы (*problem solving*) и активному обучению (*active learning*). Также в стандарте акцентируется роль латышского языка как языка обучения и языка национального единства [Carnoy, Khavenson, Ivanova, 2015; OECD, 2001a; Dedze, Catlaks, 2001; Kangro, James, 2008].

Первый закон об образовании в Эстонии был принят в 1992 г., за ним последовал закон об основном и среднем образовании в 1998 г. Новый национальный образовательный стандарт введен в 1996 г. и пересмотрен в 2011 г. Подходы к обучению, заложенные в нем, во многом схожи с указанными в национальном образовательном стандарте Латвии. В новом национальном образовательном стандарте Эстонии продвигается идея научить учиться, подчеркивается важность социальных компетенций и поощрения инициативы и предпринимательских способностей [Kitsing, 2011; OECD, 2001b].

В обеих странах реформы образовательного стандарта в русскоязычных школах отличались от тех, которых проводились в школах с обучением на государственном языке. В 1990-х и даже в начале 2000-х в Эстонии эти школы были предоставлены сами себе, и к их образовательной программе не предъявлялось строгих требований. В Латвии реформа русскоязычных школ началась в 2000 г. Одной из основных черт этой реформы стало обучение на двух языках начиная с младших классов. Образовательный стандарт русскоязычных школ

изменили в соответствии с национальным образовательным стандартом. Несмотря на интенсивное переобучение учителей и директоров школ в соответствии с новыми стандартами и широкое общественное обсуждение реформы двуязычного обучения до введения нового образовательного стандарта, для русскоязычных школ проведение данной реформы и внедрение новых правил оказалось болезненным [Carnoy, Khavenson, Ivanova, 2015; Dedze, Catlaks, 2001; Silova, 2002a; Khavenson, Carnoy, 2016; Latvian Centre for Human Rights and Ethnic Studies, 2004].

В Эстонии комплексная реформа образовательного стандарта в русскоязычных школах началась еще позднее — в 2006–2007 гг. Ее целью стало введение практикоориентированного активного подхода к обучению (т. е. не только усвоение знаний, но и их практическое применение), обучение навыкам функционального чтения и внедрение других инновационных педагогических практик, к тому времени широко распространенных в эстоноязычных школах. Были приложены значительные усилия для мотивации учителей и директоров школ к участию в реформе [Logvina, 2014; OECD, 2001b]. Эти изменения можно рассматривать как предлагаемый образовательный стандарт и как сигнал, посланный русскоязычным школам в Латвии и Эстонии, о том, чему дети должны научиться.

Основываясь на результатах интервью и наблюдений, мы воссоздали процесс обучения в школах, уделяя особое внимание методам преподавания и изменениям в образовательном стандарте, введенным в результате проведения реформы.

Интервьюируемые в Латвии и Эстонии часто упоминали новые практики и изменения в образовательном стандарте (рис. 1), появившиеся в результате проведения реформы: индивидуализация обучения («не единое отношение ко всем ученикам, а подходящее для каждого отдельного ученика»); проблемно ориентированное обучение; связь с реальной жизнью; практический и экспериментальный подход с использованием внеклассных занятий в обучении естествознанию; практическое применение полученных знаний и задания на логику по всем предметам; функциональное чтение по всем предметам (особенно в Эстонии); групповая работа (проекты; задания в классе, требующие командной работы); использование новых технологий (электронные учебники; интерактивная доска; интернет-ресурсы и т. д.); внедрение новых инструментов оценивания, содержащих задания формата PISA.

Однако отношение учителей и директоров школ к данным изменениям в Эстонии и Латвии различается. Эстонские участники проекта в основном положительно отзывались о новых подходах к преподаванию и изменениям в образовательном

2.2. Процесс обучения в школе: реализуемый образовательный стандарт

2.2.1. Образовательный процесс и образовательный стандарт

Рис. 1. Код «образовательный стандарт» и его подкоды

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ

- Положительное отношение к новому образовательному стандарту (особенно Эстония)
- Практическое применение знаний, эксперименты, связь с реальной жизнью
- Уровень исследования, а не воспроизведения
- Проекты
- Межпредметные навыки
- Функциональное чтение
- PISA

Рис. 2. Код «образовательный процесс» и его подкоды

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

- Внеаудиторные занятия, путешествия, музеи, заводы, особенно для занятий по естествознанию
- Доброжелательность, уважение к ученикам
- Индивидуализация
- Групповая работа
- Активное обучение
- Не обучение, а развитие
- ИКТ

стандарте, в то время как в Латвии у директоров школ и их заместителей сложилось неоднозначное отношение к нововведениям. Они признают, что у новых подходов есть свои преимущества, но недовольны количеством времени, отводимым на инновации: *«Проведение экспериментов не должно занимать более 20% учебного времени; сейчас же эта цифра выросла до 60%»*. Однако они отмечают, что школьники охотнее вовлекаются в учебную работу, если занятия в классе строятся с применением новых подходов.

В обеих странах опрошенные положительно оценивают индивидуализацию обучения и как образовательную траекторию, и как стратегию каждодневной работы в классе. Судя по материалам интервью, и в Эстонии, и в Латвии учителя уделяют много внимания успеваемости каждого ученика по разным предметам; они готовы давать ученикам разноуровневые задания и оценивать их успеваемость исходя из прогресса каждого из них. В интервью часто встречались такие объяснения учителей: *«Обычное дело: делишь доску на три части для трех групп»* и *«Ученики пишут один тест, но они могут выполнить разное количество заданий»*. Единый подход ко всем ученикам в классе связан в сознании учителей с советской эпохой, учителя и руководители в русскоязычных школах также не являются сторонниками этого подхода.

Многие интервьюируемые в обеих прибалтийских странах отмечали, что изменения в образовательном стандарте и способы его реализации соответствуют подходам к обучению формата PISA, т. е. образовательные стандарты для школьных предметов были разработаны с опорой на концепцию, близкую к той, на которой основан тест PISA, — а значит, в тесте оцениваются те же умения, на формирование которых нацелен новый образовательный стандарт. В результате достижения прибалтийских школьников в PISA по каждому из предметов (особенно по чтению и естествознанию) повысились.

В отличие от Эстонии и Латвии, в России большая часть учителей на момент проведения исследования продолжали вести занятия по-старому. Первый государственный стандарт, основанный на новой, несоединительной парадигме, был предложен в 2009 г. и введен для 1-го класса в 2011 г. Однако, по мнению интервьюируемых в России, методы преподавания изменились несильно, даже у тех учителей, которые прошли курсы переподготовки. Кроме того, учителя старших классов столкнулись с проблемой: новый образовательный стандарт и выпускной экзамен в форме ЕГЭ преследовали разные цели: стандарт направлен на формирование компетенций, а экзамен — на проверку знаний. В российских школах не удалось индивидуализировать обучение. Чаще всего информанты ссылаются в объяснении этого неуспеха на большую рабочую нагрузку учителей: *«Учитель не может учесть разную успеваемость учеников, так как это требует дополнительной подготовки и дифференцированного оценивания, а учителя и так сильно загружены»*. Однако из материалов интервью очевидно, что учителя и не стремятся найти время на индивидуальный подход к каждому ученику, потому что не считают его важным элементом образовательного процесса (рис. 2). Они ориентируются в основном на среднего ученика. Таким образом, за постсоветский период образовательный стандарт и практики преподавания в российских школах изменились мало.

В Эстонии и Латвии была проведена серьезная кампания по переподготовке учителей и руководителей на местах. В качестве примеров курсов, которые они прошли за последние годы, респонденты называли обучение новым педагогическим практикам, применяемым в преподавании всех предметов: индивидуализации обучения, групповой работе в классе, организации проектов, обеспечению связи обучения с реальной жизнью; а также курсы по новым подходам к оцениванию; курсы по развитию навыков функционального чтения. Интервьюируемые оценивают такие курсы как полезные и высказывают заинтересованность в участии в таких формах профессионального развития. В обеих странах целью курсов профессионально-

2.2.2. Повышение квалификации учителей

го развития было не только обучить учителей новым методам преподавания и ознакомить с изменениями в образовательном стандарте, но и способствовать тому, чтобы они действительно приняли новую образовательную парадигму, новую систему ценностей и новые подходы. По словам одного из директоров школы, *«эти курсы помогли нам отойти от советского способа руководства школой и принять свою собственную, эстонскую стратегию управления, а также поменялся и образ мышления о школе и учениках»*.

2.2.3. Двухязычное обучение

В интервью, проведенных в латышских школах, двухязычное обучение (рис. 3) оказалось одной из самых обсуждаемых и эмоционально окрашенных тем. Информанты говорили как о преимуществах такого обучения, так и о недостатках. Двухязычное обучение рассматривается как основной двигатель реформы в русскоязычных школах. Большинство директоров и учителей признают, что оно помогает ученикам стать успешными во взрослой жизни, но для школ его внедрение сопряжено с трудностями. Именно методы, которыми вводилось в школах двухязычное обучение, вызвали наибольшее недовольство учителей и администрации. Кроме того, интервьюируемые не считают, что двухязычное обучение настолько сильно способствовало интеграции образовательной системы Латвии, насколько на него полагались авторы реформ.

Тем не менее хорошие показатели учеников русскоязычных школ в PISA участники исследования часто объясняют именно двухязычным обучением. Директора школ отмечали, что изучение двух языков и многократное переключение с одного языка на другой в течение дня и даже в течение одного урока способствует общему развитию ученика, и результатом стали достижения в самых разных областях, в том числе и в PISA. Опрошенные директора школ довольны тем, что результаты учеников русскоязычных школ в PISA улучшились. В 2012 г. ученики русскоязычных школ по чтению опередили учеников школ, в которых обучение идет на латышском. Эти результаты убедили учителей и директоров школ, что двухязычное обучение эффективно.

Помимо введения двухязычного обучения в период реформирования образования в прибалтийских странах был запущен ряд других инициатив: обучение учителей новым способам оценивания учеников, новые методы преподавания и актуальные учебные материалы. Существует большая вероятность, что именно эти инициативы обусловили развитие конструктивистских подходов к обучению и способствовали улучшению результатов в PISA.

В Эстонии двухязычное обучение изначально рассматривалось как способ интеграции учеников из русскоязычных школ в общество. Двухязычное обучение для младших и средних клас-

Рис. 3. Код «Двуязычное обучение» и его подкоды

ДВУЯЗЫЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ

- Необходимость
- Улучшение успеваемости (особенно в Латвии)
- Положительное отношение к методу погружения для обучения языку, но редко применяется на практике (особенно в Эстонии)
- Положительная, но внешняя мотивация у учителей к изучению государственного языка

сов является добровольным. Директора школ редко упоминали двуязычное обучение, когда говорили об академической успеваемости, но многие из них высказали положительное отношение к двуязычному обучению, особенно к занятиям методом погружения; они заметили растущую готовность родителей отправлять детей на такие занятия.

Принципы и подходы к оцениванию достижений учеников часто определяют методы преподавания, которые выбирает учитель [OECD, 2005; Erss, Kalmus, Autio, 2016; Khavenson, Carnoy, 2016]. В прибалтийских странах итоговая аттестация проводится в 9-м и 12-м классах. Многие интервьюируемые отмечали, что данные экзамены близки к PISA: «*Экзамены не копируют PISA, но основаны на тех же принципах*». Интервью с координаторами PISA в Латвии и Эстонии также показали, что концепция реформы национального стандарта в этих странах соответствует целям ОЭСР в сфере образования, что во многом отражено в содержании теста PISA. И, следовательно, участие в PISA объясняется желанием оценить то, как ученики освоили измеряемые данными тестами компетенции. В России итоговая аттестация ориентирована в большей степени на проверку знаний, а не сформированности компетенций.

В Латвии и России участие в PISA не вызывало особого интереса у школ. Однако в Эстонии школы были мотивированы к участию в этой международной аттестации. Учитывая серьезное отношение к PISA на государственном уровне в Эстонии [Khavenson, Carnoy, 2016], большая вовлеченность школ в проект может означать большую интеграцию русскоязычных школ в Эстонии, чем в Латвии.

В Эстонии директора школ и их заместители часто высказывали положительное или нейтральное отношение к введенным изменениям, они в целом принимают основные принципы проведенной реформы. Они показали высокую готовность пробовать что-то новое и считали себя активными участниками реформ. В Латвии интервьюируемые были более сдержанны

2.2.4. Экзамены
и PISA

Таблица 2. Регрессионный анализ PISA за 2006–2015 гг. по трем предметам

	Математика				
	2006	2009	2012	2015	2006
Школа:					
с русским языком обучения в Латвии	-0,06 (0,07)	0,15 (0,07)**	0,19 (0,06)***	-0,13 (0,06)**	0,18 (0,07)***
с латышским языком обучения в Латвии	0,00 (0,05)	0,23 (0,05)***	0,16 (0,05)***	-0,11 (0,05)**	0,30 (0,05)***
с русским языком обучения в Эстонии	-0,11 (0,07)	0,11 (0,08)	0,18 (0,07)***	0,07 (0,07)	-0,15 (0,07)**
с эстонским языком обучения в Эстонии	0,34 (0,05)***	0,49 (0,06)***	0,44 (0,05)***	0,32 (0,06)***	0,58 (0,05)***
Контрольные переменные (социально-экономическое положение):					
26–100 книг в доме	0,30 (0,05)***	0,24 (0,03)***	0,36 (0,04)***	0,31 (0,05)***	0,34 (0,05)***
Более 100 книг в доме	0,58 (0,05)***	0,47 (0,04)***	0,57 (0,05)***	0,49 (0,06)***	0,53 (0,06)***
Образование матери (школа)	-0,28 (0,14)**	-0,12 (0,09)	-0,30 (0,11)***	-0,28 (0,11)**	-0,27 (0,11)**
Образование матери (высшее)	0,15 (0,04)***	0,25 (0,05)***	0,20 (0,06)***	0,15 (0,06)**	0,11 (0,04)***
Среднее число книг в классе	0,19 (0,03)***	0,23 (0,04)***	0,20 (0,04)***	0,11 (0,03)***	0,24 (0,04)***
Константа	-0,35 (0,05)***	-0,51 (0,06)***	-0,34 (0,07)***	-0,35 (0,08)***	-0,54 (0,06)***
R^2	0,13	0,15	0,14	0,07	0,16
Количество наблюдений	14 227	13 881	13 655	15 798	14 227

*** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$, * $p < 0,1$.

В скобках даны робастные стандартные ошибки.

в оценках реформы и не выражали особого энтузиазма относительно внедрения изменений в школах. Если эстонские участники часто употребляли местоимение «мы» (например, «мы переходим к...», «мы меняем...» и «мы пытаемся...»), то в Латвии при обсуждении введения новых мер интервьюируемые использовали местоимение «они».

Судя по интервью с работниками Министерства образования и науки Эстонии, правительство прилагало много усилий, чтобы показать руководству школ и учителям, что предлагаемые изменения в русскоязычных школах полезны как для интеграции, так и для улучшения академической успеваемости. Значительную роль сыграли личные контакты работников Министерства образования и науки со школами. Преподаватели и администрация русскоязычных школ отметили, что правительство вступило с ними в диалог, а не просто спускает очередные требования. Очевидно, высокая степень принятия учителями и администрацией школ в Эстонии новой парадигмы образования

Чтение			Естествознание			
2009	2012	2015	2006	2009	2012	2015
0,22 (0,06)***	0,36 (0,07)***	0,03 (0,06)	-0,12 (0,06)**	0,10 (0,07)	0,25 (0,06)***	0,15 (0,06)***
0,32 (0,04)***	0,21 (0,05)***	-0,09 (0,05)*	0,01 (0,05)	0,26 (0,05)***	0,28 (0,05)***	0,05 (0,05)
0,12 (0,07)*	0,16 (0,06)**	0,02 (0,07)	-0,04 (0,07)	0,18 (0,07)***	0,34 (0,07)***	0,20 (0,07)***
0,38 (0,05)***	0,43 (0,05)***	0,26 (0,05)***	0,48 (0,04)***	0,55 (0,06)***	0,63 (0,05)***	0,59 (0,05)***
0,31 (0,04)***	0,29 (0,03)***	0,44 (0,04)***	0,33 (0,05)***	0,27 (0,04)***	0,39 (0,04)***	0,42 (0,03)***
0,53 (0,04)***	0,50 (0,04)***	0,56 (0,05)***	0,54 (0,06)***	0,53 (0,04)***	0,59 (0,04)***	0,62 (0,05)***
-0,22 (0,11)**	-0,24 (0,11)**	-0,16 (0,11)	-0,26 (0,10)**	-0,16 (0,11)	-0,24 (0,10)**	-0,16 (0,10)
0,22 (0,04)***	0,28 (0,05)***	0,16 (0,07)**	0,13 (0,04)***	0,24 (0,05)***	0,26 (0,05)***	0,17 (0,06)***
0,26 (0,04)***	0,30 (0,04)***	0,17 (0,03)***	0,21 (0,03)***	0,21 (0,04)***	0,23 (0,03)***	0,17 (0,03)***
-0,41 (0,05)***	-0,21 (0,06)***	-0,43 (0,07)***	-0,38 (0,05)***	-0,48 (0,06)***	-0,42 (0,06)***	-0,45 (0,07)***
0,18	0,19	0,11	0,14	0,13	0,18	0,11
13 881	13 655	15 798	14 227	13 881	13 655	15 798

Контрольная группа: ученики школ в России; 0–25 книг в доме, среднее профессиональное образование матери.

не в последнюю очередь объясняется такой позицией правительства.

Данные интервью свидетельствуют о том, что элементы предлагаемого образовательного стандарта были введены в школах. Многие из них воплотились в педагогических практиках. На этом основании можно заключить, что заявленные цели реформы образовательного стандарта реализуются в классе.

О степени освоенности образовательного стандарта мы считаем возможным судить на основании данных PISA. Мы предположили, что если концепция PISA в значительной степени совпадает с предлагаемым образовательным стандартом в прибалтийских странах, то повышение баллов школьников в PISA означает продвижение в освоении образовательного стандарта⁴. Мы оцени-

2.3. Изменение показателей в PISA: освоенный образовательный стандарт

⁴ Мы не пытаемся установить причинно-следственные связи, которые могли бы оценить значимость тех или иных аспектов образовательно-

вали показатели PISA по математике, чтению и естествознанию в русскоязычных школах и школах, в которых языком обучения является эстонский или латышский. Для оценки статистической значимости различий и контроля по показателям социально-экономического положения на индивидуальном и групповом уровне составлены регрессионные уравнения (табл. 2).

2.3.1. Математика В течение всего исследуемого периода школы с эстонским языком обучения показывали более высокие результаты в тестах PISA по математике по сравнению с русскоязычными школами в обеих странах и школами с латышским языком обучения. В 2006 г. показатели остальных трех групп (школы с русским языком обучения в Эстонии, школы с русским языком обучения в Латвии, школы с латышским языком обучения в Латвии) практически равны результатам российских школ. В Латвии ученики русскоязычных школ, проходившие тесты PISA в 2006 г., пошли в школу в 1997–1998 гг. и не учились в период реформ. Следующая когорта учеников — проходившие тесты PISA в 2009 г. — учились в школе, когда были внесены изменения в образовательный стандарт. Из табл. 2 видно, что показатели PISA выросли в 2009 г. и были выше показателей школ в России в 2012 г.

В Эстонии между 2009 и 2012 гг. наблюдается значительный рост показателей по математике. Реформы в Эстонии начались сразу после PISA 2006 г., но так быстро улучшить достижения по математике оказалось проблематичным (по сравнению с другими предметами), отчасти потому, что успеваемость по математике в СССР была высокой и учителя неохотно отказывались от своих успешных в той парадигме методов преподавания в пользу нового образовательного стандарта. Постепенное внедрение математических заданий прикладного характера привело к значительному улучшению показателей PISA только в 2012 г.

2.3.2. Чтение На протяжении всего исследуемого периода ученики в школах с эстонским и латышским языком обучения показывали результаты по чтению статистически значимо более высокие, чем в российских школах. Разница между показателями продолжала расти до 2012 г. Динамика изменений баллов PISA русскоязычных школ в Эстонии в большей степени согласуется с ходом реформы, чем динамика баллов русскоязычных школ в Латвии. Следовательно, изменения показателей PISA могут быть свя-

го стандарта для повышения показателей PISA. Однако методология естественного эксперимента позволяет нам получить менее смещенные выводы, чем могли бы быть получены при применении традиционных подходов к анализу кросс-секционных данных, и выдвинуть гипотезы относительно того, что именно сработало.

заны с изменениями образовательного стандарта. Систематическое и активное внедрение функционального чтения в Эстонии может быть причиной явного роста показателей по чтению между 2006 и 2012 гг.

Как и в случае с математикой и чтением, к 2012 г. во всех языковых группах обе прибалтийские страны показали результаты выше, чем в российских школах, хотя в начале исследуемого периода, в 2006 г., показатели русскоязычных школ в Эстонии и Латвии были равны или ниже показателей российских школ. После 2006 г. в Эстонии начались изменения образовательного стандарта средней школы по естествознанию в русскоязычных школах. В 2009 г. показатели русскоязычных школ в Эстонии по естествознанию повысились и продолжили расти в 2012 г. В Латвии внедрение нового образовательного стандарта проходило постепенно, и достичь высоких результатов стало возможным только в 2012 г.

2.3.3. Естествознание

Таким образом, к 2012 г. русскоязычные школы в Эстонии и Латвии статистически значимо превосходили по результатам PISA школы в России, в которой образовательный стандарт был таким же, как в Эстонии и Латвии до реформы, и на тот момент значительных изменений в него не вносилось. Высокие показатели прибалтийских школьников в PISA и их положительная динамика в течение исследуемого периода указывают на сокращение дистанции между предлагаемым и освоенным образовательными стандартами.

Стоит отдельно проанализировать изменения, произошедшие к 2015 г. С одной стороны, результаты PISA 2015 г. достаточно сильно отдалены от проводимых реформ, и их рассмотрение является проблематичным с точки зрения методологии естественного эксперимента. К этому периоду во всех странах вводились новшества не только в ходе реформы образовательного стандарта, но и в рамках других программ. Применительно к анализу эффекта реформ эти дополнительные преобразования «зашумляют» выводы и не позволяют соотнести изменения в освоенном стандарте с изменениями в предлагаемом и реализуемом стандартах с необходимой точностью. С другой стороны, рассмотрение результатов 2015 г. может показать долгосрочные последствия вводимых изменений, хотя и с поправкой на другие возможные причины.

К 2015 г. в силу разных причин, включая изменения в образовательных стандартах, значительно выросли результаты российских школьников в PISA по чтению и математике [Капуза и др., 2017]. Они оказались несколько выше результатов школьников в Латвии (в обоих типах школ), в которых эффект реформ, по-видимому, не такой сильный и недостаточно долгосрочный. Без давления извне школы с русским языком обучения, педа-

гогический состав которых внутренне не принял новые подходы к обучению, могли вернуться к привычному преподаванию. В Эстонии школы с эстонским языком преподавания, давно реализующие учебную программу, близкую по содержанию тесту PISA, в 2015 г. по-прежнему показали более высокие результаты. Между эстонскими русскоязычными школами и российскими нет статистически значимых различий в показателях PISA по математике и чтению. Кроме угасания эффекта реформ и роста достижений российских школьников в PISA возросло действие других факторов, не связанных с языком преподавания в школе [Poder, Lauri, Rahnu, 2017].

Результаты по естествознанию отличаются от динамики показателей по чтению и математике: баллы русскоязычных школ и в Латвии, и в Эстонии остались к 2015 г. статистически значимо более высокими, чем результаты России. Как мы видели из интервью, и образовательный стандарт, и процесс преподавания естественнонаучных предметов, был, во-первых, в большей степени пересмотрен, во-вторых, легче принят педагогами и, следовательно, реализуемый стандарт в большей степени соответствовал предлагаемому, а освоенный — реализуемому.

3. Заключение и обсуждение результатов

Интеграция национальных меньшинств стала одной из проблем, стоявших перед сферой образования стран, возникших после распада СССР. Прибалтийские страны провели серьезные реформы в сфере образования, отказавшись от советского прошлого. Первая волна реформ стартовала в начале 1990-х. В Эстонии и Латвии реформы 1990-х годов были направлены на школы с обучением на национальном языке — эстонском и латышском соответственно. Реформа русскоязычных школ началась позже.

Одной из составляющих этих реформ стало выравнивание образовательного стандарта в школах, различающихся языком обучения. Существует мнение, что данная мера способствовала интеграции этнического меньшинства в национальное сообщество, или по крайней мере в этом была ее цель. Чтобы определить, приняли ли русскоязычные школы новый образовательный стандарт, мы проследили процесс его внедрения и оценили динамику академических достижений школьников в течение всего периода проведения реформ.

Дистанция между предлагаемым, реализуемым и освоенным образовательными стандартами действительно сокращается. Предлагаемый образовательный стандарт, описанный в официальных документах, явно присутствует в процессе обучения в русскоязычных школах. Школы активно используют новые подходы к обучению, например расширение спектра заданий, направленных на развитие компетенций, связанных

с практическим применением знаний и критическим мышлением; функциональное чтение; активное обучение и внеаудиторные занятия; индивидуализация и уважение к ученикам как основа педагогического подхода. В исследуемый период наблюдается непрерывный рост баллов русскоязычных школ в PISA, и он свидетельствует о том, что освоенный образовательный стандарт приближается к предлагаемому. Остается открытым вопрос, насколько долгосрочен эффект проведенных реформ. Результаты 2015 г. показывают, что относительный рост баллов PISA в русскоязычных школах замедлился. Здесь могли сказаться, во-первых, снижение эффекта различий в баллах между российскими и прибалтийскими школами вследствие изменений в учебном плане в России и, во-вторых, дополнительные реформы в прибалтийских странах, ослабившие видимый эффект проведенных ранее реформ.

Согласно результатам интервью, директора школ и учителя в Эстонии приняли изменения образовательного стандарта более позитивно, чем в Латвии. Они в большей степени осознали и приняли предлагаемые новшества. Реформы по-разному проходили в Эстонии и Латвии. В Эстонии изменения вводились интенсивно и поэтому заняли меньше времени. Они были в основном направлены на внедрение определенных подходов к обучению и элементов нового образовательного стандарта. Государственные деятели в сфере образования в Эстонии потратили больше времени и усилий на то, чтобы привлечь руководство школ и педагогический состав на свою сторону. В Латвии в начале проведения реформы нововведения вызывали более сильное неприятие, чем в Эстонии. Учителя и директора школ не чувствовали, что они являются активными участниками проводимых реформ, даже если в целом соглашались с новыми подходами. Таким образом, наше исследование также показало, что положительная эмоциональная обстановка способствует более эффективному внедрению изменений, связанных с реформой.

Качество и глубина проводимых реформ в сфере образования сильно зависят от того, принимают ли нововведения их непосредственные участники. Несмотря на то что данный факт всем известен, этот шаг часто пропускают при планировании реформы. Объяснение целей, полноценное профессиональное развитие и повышение квалификации, а также вовлечение всех участников в процесс обсуждения и проведения реформы может упростить принятие нововведений и способствует тому, чтобы преобразования прошли более гладко, что в конечном итоге помогает сэкономить ресурсы в широком смысле слова.

Литература

1. Борисенков В. П. (2006) Стратегия образовательных реформ в России (1985–2005 гг.) // Педагогика. № 7. С. 3–16.
2. Капуза А., Керша Ю., Захаров А., Хавенсон Т. (2017) Образовательные результаты и социальное неравенство в России: динамика и связь с образовательной политикой // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. № 4. С. 10–35. doi: 10.17323/1814-9545-2017-4-10-35.
3. Anweiler O. (1992) Some Historical Aspects of Educational Change in the Former Soviet Union and Eastern Europe // D. Phillips, M. Kaser (eds) Education and Economic Change in Eastern Europe and the Former Soviet Union Oxford Studies in Comparative Education. Wallingford, UK: Triangle Books. P. 29–39.
4. Bempechat J., Jimenez N. V., Boulay B. A. (2002) Cultural-Cognitive Issues in Academic Achievement: New Directions for Cross-National Research // A. C. Porter, A. Gamoran (eds) Methodological Advances in Cross-National Surveys of Educational Achievement. Washington, DC: National Academies. P. 117–149.
5. Bureau central de statistique de Estonie (1937) Eesti arvudes. Estonie en chiffres. Resume retrospectif de 1920–1935. Tallinn: Bureau central de statistique de Estonie.
6. Carnoy M., Khavenson T., Ivanova A. (2015) Using TIMSS and PISA Results to Inform Educational Policy: A Study of Russia and its Neighbours // Compare: A Journal of Comparative and International Education. Vol. 45. No 2. P. 248–271.
7. Dedze I., Catlaks G. (2001) Who Makes Education Policy in Latvia? // Peabody Journal of Education. Vol. 76. No 3–4. P. 153–158.
8. Erss M., Kalmus V., Autio T. H. (2016) 'Walking a Fine Line': Teachers' Perception of Curricular Autonomy in Estonia, Finland and Germany // Journal of Curriculum Studies. Vol. 48. No 5. P. 589–609. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1167960>
9. Erss M., Mikser R., Lõfström E., Ugaste A., Rõuk V., Jaani J. (2014) Teachers' Views of Curriculum Policy: The Case of Estonia // British Journal of Educational Studies. Vol. 62. No 4. P. 393–411.
10. Herbst M., Wojciuk A. (2017) Common Legacy, Different Paths: The Transformation of Educational Systems in the Czech Republic, Slovakia, Hungary and Poland // Compare: A Journal of Comparative and International Education. Vol. 47. No 1. P. 118–132.
11. Heyneman S. P. (1998) The Transition from Party/State to Open Democracy: The Role of Education // International Journal of Educational Development. Vol. 18. No 1. P. 21–40.
12. Heyneman S. P., Catlaks G., Dedze I. (2001) A Passport to Social Cohesion and Economic Prosperity. Riga, Latvia: Soros Foundation.
13. Kangro A., James D. (2008) Rapid Reform and Unfinished Business: The Development of Education in Independent Latvia 1991–2007 // European Journal of Education. Vol. 43. No 4. P. 547–561.
14. Khavenson T., Carnoy M. (2016) The Unintended and Intended Academic Consequences of Educational Reforms: The Cases of Post-Soviet Estonia, Latvia and Russia // Oxford Review of Education. Vol. 42. No 2. P. 178–199.
15. Kitsing M. (2011) Feasible Reasons for Estonian Results in PISA-Survey. Paper Presented at the Conference at the National Institute for Certified Educational Measurements, Bratislava.
16. Latvian Centre for Human Rights and Ethnic Studies (2004) Minority Education in Latvia. Vienna. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/275-EDU-Latvia-final.pdf
17. Leech N. L., Onwuegbuzie A. J. (2009) A Typology of Mixed Methods Research Designs // Quality & Quantity. Vol. 43. No 2. P. 265–275.

18. Livingstone I. D., Postlethwaite N. T., Travers K. J., Suter L. E. (1986) *Second International Mathematics Study. Perceptions of the Intended and Implemented Mathematics Curriculum*. Washington, DC: Center for Statistics (OERI/ED).
19. Logvina I. (2014) *Funktsionaalse kirjaoskuse arendamine ja hindamine koolis teksti lugemisel ja mõistmisel*. Narva, Estonia.
20. Martin M. O. (1996) *Third International Mathematics and Science Study: An Overview*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
21. Mitter W. (1992) *Education in Eastern Europe and the Former Soviet Union in a Period of Revolutionary Change: An Approach to Comparative Analysis* // D. Phillips, M. Kaser (eds) *Education and Economic Change in Eastern Europe and the Former Soviet Union*. Wallingford, UK: Triangle Books. P. 15–28.
22. Njeng'ere D. (2014) *The Role of Curriculum in Fostering National Cohesion and Integration: Opportunities and Challenges*. Geneva, Switzerland: UNESCO International Bureau of Education.
23. OECD (2001a) *Reviews of National Policies for Education: Latvia 2001*. Paris: OECD.
24. OECD (2001b) *Reviews of National Policies for Education: Estonia 2001*. Paris: OECD.
25. OECD (2005) *Assessment for Learning Formative Assessment*. Paris: OECD, Centre for Educational Research and Innovation.
26. Poder K., Lauri T., Rahnu L. (2017) *Challenges Facing the Estonian School System: The Achievement Gap between Language-Stream Schools and School Choice by Immigrants* *Estonian Human Development Report 2016/2017*. <https://inimareng.ee/en/immigration-and-integration/challenges-facing-the-estonian-school-system>
27. Rannut M. (1991) *Beyond Linguistic Policy: The Soviet Union versus Estonia* // *ROLIG Papir*. Vol. 48. P. 23–52.
28. Raun T. U. (2009) *Estonia after 1991: Identity and Integration* // *East European Politics & Societies*. Vol. 23. No 4. P. 526–534.
29. Silova I. (2002a) *The Manipulated Consensus: Globalisation, Local Agency, and Cultural Legacies in Post-Soviet Education Reform* // *European Educational Research Journal*. Vol. 1. No 2. P. 308–330.
30. Silova I. (2002b) *Bilingual Education Theater: Behind the Scenes of Latvian Minority Education Reform* // *Intercultural Education*. Vol. 13. No 4. P. 463–476.
31. Soros Foundation — Latvia. (2001) *A Passport to Social Cohesion and Economic Prosperity: Report of Education in Latvia 2000* // *Peabody Journal of Education*. Vol. 76. No 3–4. P. 159–174.
32. Spreen C. A. (2004) *Appropriating Borrowed Policies: Outcomes-Based Education in South Africa* // G. Steiner-Khamsi (ed.) *The Global Politics of Educational Borrowing*. New York: Teachers College. P. 101–113.
33. *Statistical Office of Estonia, Central Statistical Bureau of Latvia and Statistics Lithuania (2003) // 2000 round of population and housing censuses in Estonia, Latvia, and Lithuania*. Vilnius: Statistical Office of Estonia, Central Statistical Bureau of Latvia and Statistics Lithuania.
34. *Statistics Estonia (2016) Population by Ethnic Nationality*. <https://www.stat.ee/34278>
35. Vihalemm T., Hogan-Brun G. (2013) *Language Policies and Practices across the Baltic: Processes, Challenges and Prospects* // *European Journal of Applied Linguistics*. Vol. 1. No 1. P. 55–82.

Integration of Schools in Latvia and Estonia Using Curriculum Reforms

Author **Tatiana Khavenson**

PhD in Education, Research Fellow Educational Innovations Laboratory, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. Address: 20 Myasnitskaya Str., 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: tkhavenson@hse.ru

Abstract This article investigates into the reform of national school curriculum in Russian-language schools in Latvia and Estonia. We assess how well the reform-related regulations have been integrated into everyday schooling practices and reflected in educational outcomes in order to measure the success of the education reform in terms of adopting the new learning standard and improving the PISA results. The study exploits the situation of natural experiment that followed the collapse of the Soviet Union, with countries that used to have a common education system taking different reform paths and achieving different outcomes. National school curriculum is analyzed at three levels: as intended (stipulated in documents), as implemented (taught by school teachers), and as attained (reflected in test results). Such three-level analysis required studying the documents that described the key reform provisions, conducting a series of in-depth interviews in Russian-language schools to investigate the process of integrating the proposed innovations in teaching practices, and analyzing how PISA results in Latvia and Estonia had changed between 2006 and 2015. It is shown that the gap between the curriculum as intended and as attained has reduced in both countries. Schools have been actively integrating the changes proposed, and PISA results have been improving consistently, yet the methods of achieving those results differ between the countries. The natural experiment study design allowed to explore educational reform processes in the two countries as well as to assess the effects of the reforms introduced.

Keywords school education reforms, post-socialist countries, PISA, comparative research in education, reform analysis methodology, national curriculum.

- References**
- Anweiler O. (1992) Some Historical Aspects of Educational Change in the Former Soviet Union and Eastern Europe. *Education and Economic Change in Eastern Europe and the Former Soviet Union Oxford Studies in Comparative Education* (eds D. Phillips, M. Kaser), Wallingford, UK: Triangle Books, pp. 29–39.
- Bempechat J., Jimenez N. V., Boulay B. A. (2002) Cultural-Cognitive Issues in Academic Achievement: New Directions for Cross-National Research. *Methodological Advances in Cross-National Surveys of Educational Achievement* (eds A. C. Porter, A. Gamoran), Washington, DC: National Academies, pp. 117–149.
- Borisenkov V. (2006) Strategiya obrazovatelnykh reform v Rossii (1985–2005 gg.) [Educational Reform Strategy in Russia (1985–2005)]. *Pedagogika*, no 7, pp. 3–16.
- Carnoy M., Khavenson T., Ivanova A. (2015) Using TIMSS and PISA Results to Inform Educational Policy: A Study of Russia and its Neighbours. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 45, no 2, pp. 248–271.
- Dedze I., Catlaks G. (2001) Who Makes Education Policy in Latvia? *Peabody Journal of Education*, vol. 76, no 3–4, pp. 153–158.

- Bureau Central de Statistique de Estonie (1937) *Eesti Arvudes. Estonie en Chiffres. Resume Retrospectif de 1920–1935*. Tallinn: Bureau central de statistique de Estonie.
- Erss M., Kalmus V., Autio T. H. (2016) 'Walking a Fine Line': Teachers' Perception of Curricular Autonomy in Estonia, Finland and Germany. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 48, no 5, pp. 589–609. Available at: <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1167960> (accessed 10 July 2019).
- Erss M., Mikser R., Löffström E., Ugaste A., Rõuk V., Jaani J. (2014) Teachers' Views of Curriculum Policy: The Case of Estonia. *British Journal of Educational Studies*, vol. 62, no 4, pp. 393–411.
- Herbst M., Wojciuk A. (2017) Common Legacy, Different Paths: The Transformation of Educational Systems in the Czech Republic, Slovakia, Hungary and Poland. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 47, no 1, pp. 118–132.
- Heyneman S. P. (1998) The Transition from Party/State to Open Democracy: The Role of Education. *International Journal of Educational Development*, vol. 18, no 1, pp. 21–40.
- Heyneman S. P., Catlaks G., Dedze I. (2001) *A Passport to Social Cohesion and Economic Prosperity*. Riga, Latvia: Soros Foundation.
- Kangro A., James D. (2008) Rapid Reform and Unfinished Business: The Development of Education in Independent Latvia 1991–2007. *European Journal of Education*, vol. 43, no 4, pp. 547–561.
- Kapuz A., Kersha Y., Zakharov A., Khavenson T. (2017) Obrazovatelnye rezultaty i sotsialnoe neravenstvo v Rossii: dinamika i svyaz s obrazovatelnoy politikoy [Educational Attainment and Social Inequality in Russia: Dynamics and Correlations with Education Policies]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 10–35. doi: 10.17323/1814-9545-2017-4-10-35.
- Khavenson T., Carnoy M. (2016) The Unintended and Intended Academic Consequences of Educational Reforms: The Cases of Post-Soviet Estonia, Latvia and Russia. *Oxford Review of Education*, vol. 42, no 2, pp. 178–199.
- Kitsing M. (2011) *Feasible Reasons for Estonian Results in PISA-Survey*. Paper Presented at the Conference at the National Institute for Certified Educational Measurements (Bratislava).
- Latvian Centre for Human Rights and Ethnic Studies (2004) *Minority Education in Latvia*. Vienna. Available at: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/275-EDU-Latvia-final.pdf (accessed 10 July 2019).
- Leech N. L., Onwuegbuzie A. J. (2009) A Typology of Mixed Methods Research Designs. *Quality & Quantity*, vol. 43, no 2, pp. 265–275.
- Livingstone I. D., Postlethwaite N. T., Travers K. J., Suter L. E. (1986) *Second International Mathematics Study. Perceptions of the Intended and Implemented Mathematics Curriculum*. Washington, DC: Center for Statistics (OERI/ED).
- Logvina I. (2014) *Funktsionaalse Kirjaoskuse Arendamine ja Hindamine Koolis Teksti Lugemisel ja Mõistmisel*. Narva, Estonia.
- Martin M. O. (1996) *Third International Mathematics and Science Study: An Overview*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mitter W. (1992) Education in Eastern Europe and the Former Soviet Union in a Period of Revolutionary Change: An Approach to Comparative Analysis. *Education and Economic Change in Eastern Europe and the Former Soviet Union* (eds D. Phillips, M. Kaser), Wallingford, UK: Triangle Books, pp. 15–28.
- Njeng'ere D. (2014) *The Role of Curriculum in Fostering National Cohesion and Integration: Opportunities and Challenges*. Geneva, Switzerland: UNESCO International Bureau of Education.

- OECD (2001a) *Reviews of National Policies for Education: Latvia 2001*. Paris: OECD.
- OECD (2001b) *Reviews of National Policies for Education: Estonia 2001*. Paris: OECD.
- OECD (2005) *Assessment for Learning Formative Assessment*. Paris: OECD, Centre for Educational Research and Innovation.
- Poder K., Lauri T., Rahnu L. (2017) *Challenges Facing the Estonian School System: The Achievement Gap between Language-Stream Schools and School Choice by Immigrants*. Estonian Human Development Report 2016/2017. Available at: <https://inimareng.ee/en/immigration-and-integration/challenges-facing-the-estonian-school-system> (accessed 10 July 2019).
- Rannut M. (1991) Beyond Linguistic Policy: The Soviet Union versus Estonia. *ROLIG Pajir*, vol. 48, pp. 23–52.
- Raun T. U. (2009) Estonia after 1991: Identity and Integration. *East European Politics & Societies*, vol. 23, no 4, pp. 526–534.
- Silova I. (2002a) The Manipulated Consensus: Globalisation, Local Agency, and Cultural Legacies in Post-Soviet Education Reform. *European Educational Research Journal*, vol. 1, no 2, pp. 308–330.
- Silova I. (2002b) Bilingual Education Theater: Behind the Scenes of Latvian Minority Education Reform. *Intercultural Education*, vol. 13, no 4, pp. 463–476.
- Soros Foundation—Latvia. (2001) A Passport to Social Cohesion and Economic Prosperity: Report of Education in Latvia 2000. *Peabody Journal of Education*, vol. 76, no 3–4, pp. 159–174.
- Spreen C. A. (2004) Appropriating Borrowed Policies: Outcomes-Based Education in South Africa. *The Global Politics of Educational Borrowing* (ed. G. Steiner-Khamsi), New York: Teachers College, pp. 101–113.
- Statistical Office of Estonia, Central Statistical Bureau of Latvia and Statistics Lithuania (2003) *2000 Round of Population and Housing Censuses in Estonia, Latvia, and Lithuania*. Vilnius: Statistical Office of Estonia, Central Statistical Bureau of Latvia and Statistics Lithuania.
- Statistics Estonia (2016) *Population by Ethnic Nationality*. Available at: <https://www.stat.ee/34278> (accessed 10 July 2019).
- Vihalemm T., Hogan-Brun G. (2013) Language Policies and Practices across the Baltic: Processes, Challenges and Prospects. *European Journal of Applied Linguistics*, vol. 1, no 1, pp. 55–82.