

## **Хавенсон Татьяна Евгеньевна**

Научный сотрудник Международной лаборатории анализа образовательной политики Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

Адрес: 101000, Москва, Потаповский пер., 16, стр.10

E-mail: tkhavenson@hse.ru

Интеграция школ в Латвии и Эстонии через реформу содержания образования

School integration in Latvia and Estonia through the content of education reform

Ключевые слова: Реформа школьного образования. Постсоциалистические страны. PISA. Сравнительные исследования в образовании. Методология анализа реформ. Государственный образовательный стандарт.

**Аннотация:** В статье описывается реформа образовательного стандарта в школах с русским языком преподавания в Латвии и Эстонии. Цель исследования ответить на вопрос: были ли данные реформы успешными в плане принятия нового стандарта и улучшения показателей в PISA (Международной программе оценки образовательных достижений учащихся)? Проведен анализ того, каким образом 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, когда страны, вышедшие из одной образовательной системы, реализовывали свой курс реформ и достигли различных результатов. Анализ проводился с использованием трёхуровневого подхода к изучению образовательного стандарта: предлагаемого (отражаемого в документах), реализуемого (преподаваемого в школах) и освоенного (отражаемого в результатах оценки знаний). Для решения поставленных задач проведен анализ документов, описывающих основные положения реформ; серия глубинных интервью в русскоязычных школах с целью изучения процесса включения предлагаемых нововведений в педагогический процесс; а также анализ тенденций, наблюдаемых в PISA за период с 2006 по 2015 гг. по математике, чтению и естествознанию. Согласно полученным результатам, дистанция между предлагаемым образовательным стандартом и освоенным сократилась в обеих странах. Школы активно

внедряют предлагаемые изменения в обучение, а результаты в PISA непрерывно растут. Однако процесс достижения этого в исследуемых странах проходит по-разному. Методология естественного эксперимента позволила изучить как процесс реформирования в двух странах, так и оценить эффекты вводимых преобразований.

## **Введение**

После распада СССР в постсоветских и шире постсоциалистических странах во всех сферах жизни произошли значительные и не всегда просто принимаемые изменения. Выстраивание новой системы образования также проходило не без затруднений. Для бывших советских республик одной из основных трудностей в развитии страны стала интеграция этнически русского населения<sup>1</sup>. Во-первых, в начале 1990-х гг. статус русского сильно изменился: ранее, в каждой из 15 советских республик русские находились на вершине социально-экономической лестницы; после распада СССР русские 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 в ситуации наличия большого этнического меньшинства [Eesti arvudes. Estonie en chiffres, 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, когда каждый ученик в стране получает примерно одинаковые знания и умения в сравнительно одинаковых условиях обучения [Heyneman, 1998; Heyneman, Catlaks, Dedze, 2001; Livingstone и др., 1986; Njeng'ere, 2014]. С этой точки зрения, интеграция русскоязычного меньшинства в национальную образовательную систему являлось целью реформы русскоязычных школ в целом и реформы образовательного стандарта в частности. К тому времени в обеих странах школы, в которых обучение проходило на

---

<sup>1</sup> После получения суверенитета в 1991 г. в Латвии и Эстонии русскоязычное население являлось наиболее многочисленным национальным меньшинством. Большая часть русскоязычного населения мигрировала в прибалтийские страны в советский период. Согласно данным переписи населения, в 1934 г. в Эстонии проживало 8% этнических русских, в 1989 г. – 30% и в 2000 г. – 26%. В Латвии наблюдается примерно такая же картина: в 1935 г. в Латвии проживало 9% русскоязычного населения, в 1989 г. эта цифра увеличилась до 34% и снизилась до 30% в 2000 г. [Soros Foundation - Latvia, 2001; Statistics Estonia, 2016; Eesti arvudes. Estonie en chiffres. Resume retrospectif de 1920-1935, 1937; 2000 round of population and housing censuses in Estonia, Latvia, and Lithuania, 2003].

государственном языке, в целом уже выработали новые системы образовательных ценностей, используя конструктивистский подход и обучение, ориентированное на ребенка, и были готовы распространить данные подходы на всю образовательную систему.

Преыдушие исследования образовательного стандарта показывают, что для его всестороннего изучения важно учитывать все грани его проявления: 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; и освоенный стандарт – это то, чему ученики действительно научились. Три грани никогда не могут быть полностью тождественны друг другу, однако степень их совпадения является важным показателем внедрения стандарта в реальную школьную жизнь [Bempchat, Jimenez, Boulay, 2002; Livingstone и др., 1986; Martin, 1996]. В данном исследовании сравнение всех трех проявлений образовательного стандарта используется как призма, через которую рассматривается процесс внедрения нового образовательного стандарта, являющимся основным аспектом интеграции русскоязычных школ в национальную систему школьного образования в Латвии и Эстонии. Можно предположить, 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.

Методология анализа предполагала изучение каждого проявления образовательного стандарта и разделялась на три следующих шага: (1) Данные по предлагаемому образовательному стандарту были получены в результате анализа документов по национальному образовательному стандарту для каждой из стран. (2) Интервью с учителями и директорами школ позволили получить информацию о реализуемом образовательном стандарте. (3) Оценка степени освоенности образовательного стандарта проводилось с использованием данных PISA. Такой подход предполагает использование методологии смешанного дизайна, предполагающий совмещение качественных и количественных методов сбора и анализа данных. Для возможности оценки эффекта введения новых образовательных стандартов на

образовательные результаты, была использована методология естественного эксперимента.

Далее в статье проводится подробный анализ методологических особенностей анализа образовательных реформ и приводится методология и описание данных, использованных в данном исследовании. Затем, в соответствии с трехуровневым подходом к анализу образовательного стандарта, приводятся результаты и проводится их анализ.

### **Методология трехуровневого подхода к анализу образовательного стандарта**

Так как предлагаемый, реализуемый и освоенный грани образовательного стандарта предполагают разное содержание, они не могут быть проанализированы с помощью какого-либо одного метода и требуют различных аналитических подходов.

1) Предлагаемый образовательный стандарт был изучен с помощью анализа официальных документов, касающихся содержания и процесса внедрения нового образовательного стандарта в рамках реформы русскоязычных школ в Эстонии и Латвии.

2) Для оценки реализуемого образовательного стандарта были проведены интервью с учителями и директорами школ, чтобы оценить степень внедрения образовательного стандарта и определить отношение к нему преподавательского состава. Такая методология была выбрана в связи с тем, что именно учителя и директора школ 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 и др., 2014; Spreen, 2004; Livingstone и др., 1986, с. 7].

3) Для оценки освоенного образовательного стандарта были изучены изменения результатов Латвии, Эстонии и России в исследовании PISA<sup>2</sup> по математике, чтению и естествознанию за период с 2006 по 2015 гг., то есть 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 других процессов, происходящих в тот же период времени, реформы вводятся постепенно, что размывает картину, и другие причины. Для преодоления этих методологических проблем, в настоящем исследовании использована ситуация естественного эксперимента, сложившаяся в силу исторических событий конца 20 века. В начале 1990-х гг., когда государства, получившие независимость, стали формировать свои собственные

---

<sup>2</sup> Международная программа оценки образовательных достижений учащихся.

образовательные системы, условия существования изначально схожих групп стали отличаться, 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).

О схожести образовательных систем говорит тот факт, что в СССР прилагались большие усилия по унификации образовательных систем 15 республик. К концу 1980-х гг. поставленная цель была в целом достигнута, образовательные системы были очень сильно похожи во всех республиках СССР [Herbst, Wojciuk, 2017; Mitter, 1992]. Помимо этого, образование учителей в трех странах было идентичным, т.к. много латышских и эстонских учителей в русскоязычных школах получили образование в СССР: у себя на родине или в РСФСР.

Напротив, о значительных различиях систем образования к настоящему моменту можно говорить в связи с тем, что в Латвии и Эстонии национальный образовательный стандарт и педагогические практики претерпели значительные изменения. В то же время образовательный стандарт и практики преподавания в Российской Федерации остались к началу/середине 2000-х гг. 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 ещё в конце 1980-х гг. и продолжались в течение 1990-х гг., 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 гг. в Латвии и в середине 2000-х гг. в Эстонии.

Сравнительный анализ достижений учащихся в России, Латвии и Эстонии предоставляет редкую возможность исследовать достигнутые образовательные результаты (освоенный образовательный стандарт) русскоговорящих школьников, проходящих обучение в различных странах и, соответственно, разных образовательных контекстах. Сравнение академических успехов русскоговорящих школьников, обучающихся в русскоязычных школах данных стран, поможет определить, какую роль играет непосредственно образовательная среда в различающихся результатах учащихся.

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, с одной стороны, имеют собственные цели, с другой, объединение полученных результатов дает возможность сделать мета-выводы.

1) 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 проведены наблюдения за ходом урока в классе. Интервью включали вопросы о школе в целом, учителях, национальном образовательном стандарте и изменениях в нем; методах обучения, подходах к оцениванию и изменениях в них под влиянием реформ; участие в международных исследованиях качества образования, таких как PISA или TIMSS. Также интервьюируемых просили дать свое объяснение тому факту, что показатели русскоязычных школ в PISA улучшались. Целью наблюдений в классе являлось определить подход учителей к преподаванию, элементы новых педагогических практик и общую обстановку в классе. Интервью также проводились с работниками Министерства образования и теми, кто участвовал в разработке реформ. В выборку вошли 7 школ в Эстонии (в городах Таллин, Нарва, Кохтла-Ярве), 6 школ в Латвии (Рига) и 3 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 варьировалась 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.

2) В ходе анализа интервью мы провели тематический анализ, который заключается в поиске обобщающих тем, основываясь на общностях и связях внутри текстов интервью. 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, выявленными в ходе интервью.

3) В ходе количественного сравнивались динамика достижений в тестах PISA в школах, в которых языком обучения является государственный и русский<sup>3</sup> в Эстонии и Латвии, и школ в России. Для этого были проанализированы результаты анкетирования учеников и результаты тестов PISA по чтению, естествознанию и математике 2006-го, 2009-го, 2012-го и 2015-го гг.<sup>4</sup> В обеих прибалтийских странах исследование PISA проводилось на двух языках (государственном и русском), причем русскоязычные версии опросников и тестов были полностью идентичны версиям, используемым в России. Это позволило нам сравнить не только страны, но и подгруппы учеников в зависимости от языка обучения в их школе. В таблице 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.

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

<b>Число учеников в школах...:</b>	<b>2006</b>	<b>2009</b>	<b>2012</b>	<b>2015</b>
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	14428	14215	14056	16280

Для оценки изменений в баллах этих групп использован регрессионный анализ, где зависимой переменной выступали баллы PISA, а независимой тип школы, с точки зрения языка обучения в каждой стране (таблица 1). Кроме того, в модель включалось 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: 2006-й, 2009-й, 2012-й и 2015-й гг.

<sup>3</sup> Не все ученики, посещающие эти школы, разговаривают на том же языке дома. Родители-эстонцы редко посылали своих детей в русскоязычные школы и наоборот. Суммарно во всех трех волнах PISA 4% детей, говорящих дома на русском языке, посещали школы, в которых язык обучения – эстонский, и 0,8% детей, говорящих дома на эстонском языке, посещали русскоязычные школы. В Латвии 8% детей, использующих дома русский язык, посещали школы, в которых язык обучения – латышский, и 2% детей, говорящих дома на латышском языке, посещали русскоязычные школы. Принимая во внимание, что в этих странах проживает большое число этнически смешанных семей, мы не ограничивали исследование только теми детьми, для которых совпадали язык в семье и язык обучения.

<sup>4</sup> Выборка PISA является репрезентативной для 15-ти летних учащихся в стране. В России дети 15-ти лет могут посещать общеобразовательную школу или профессиональное учебное заведение. Принимая во внимание такую возможность, в выборку из российских школ были включены только те, кто посещал общеобразовательную школу. Число учеников из профессиональных учебных заведений, исключённых из выборки, в России составило 14% 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 PISA дети 15-ти лет обычно посещают 9-й класс общеобразовательной школы, так же как и ученики в прибалтийских школах. В Эстонии и Латвии менее 1% детей 15-ти лет обучались в профессиональных учебных заведениях.

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

в которой  $S_{ij}$  – стандартизированный балл ученика в PISA (по математике, естествознанию или чтению),  $St_i$  – социально-экономическое положение семьи ученика (образование матери, количество книг дома, среднее число книг у его/ее одноклассников) и  $Cnt_j$  – фиктивная переменная для каждой группы школ в зависимости от языка обучения.

## Результаты

### *Образовательные реформы в Латвии и Эстонии: предлагаемый образовательный стандарт*

После распада СССР реформы в сфере образования, касающиеся изменения образовательного стандарта, учебников и других учебных материалов, а также переподготовки учителей, начались в обеих странах в школах, в которых обучение проходит на государственном языке [OECD, 2001a; Silova, 2002b; Anweiler, 1992; Mitter, 1992]. В Эстонии некоторые шаги реформы в сфере образования начали предприниматься ещё в конце 1980-х гг. [OECD, 2001b]. Помимо этого, уже в 1960-х и 1970-х гг. в Эстонии наблюдались отличия от других республик. К таким отличиям относятся одиннадцатилетнее обучение (вместо десятилетнего), некоторые отклонения от образовательного стандарта по естествознанию, иностранному языку, музыке и искусству и профильное обучение почти в половине школ.

В Латвии первый закон об образовании принят в 1991 г., а в 1998 г. этот закон был пересмотрен. В новом национальном образовательном стандарте, принятом в апреле 1998 г., придавалось особое значение практическому применению полученного знания, умениям решать задачи и проблемы (*problem solving*) и активному обучению (*active learning*). Также в стандарте акцентировалась роль латышского языка как языка обучения и как 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. В нем подчеркивалась важность примерно тех же подходов, что и в национальном образовательном стандарте Латвии. В новом национальном образовательном стандарте продвигались идея научить учиться, социальные компетенции и поощрение инициативы и предпринимательских способностей [Kitsing, 2011; OECD, 2001b].

В обеих странах реформы образовательного стандарта в русскоязычных школах отличались от тех, в которых обучение происходило на государственном языке. В 1990-х и даже в начале 2000-х гг. в Эстонии эти школы были предоставлены сами себе. Обучение



проходило в основном на русском языке и к 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 широкого общественного обсуждения 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; Minority Education in Latvia, 2004].

В Эстонии комплексная реформа образовательного стандарта в русскоязычных школах началась еще позднее – в 2006-2007 гг. Целью данной реформы стало введение практико-ориентированного активного подхода к обучению (т.е. не только усвоение знаний, но и их практическое применение), обучение навыкам функционального чтения и введение 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]. Принимая во внимание три возможных проявления образовательного стандарта, описанные ранее, можно рассматривать эти изменения как предлагаемый образовательный стандарт и как сигнал, посланный русскоязычным школам в Латвии и Эстонии, о том, чему дети должны научиться.

### ***Процесс обучения в школе: реализуемый образовательный стандарт***

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

*Образовательный процесс и образовательный стандарт* (Рисунки 1 и 2). Интервьюируемые в Латвии и Эстонии часто упоминали широко распространённые практики и изменения в образовательном стандарте, 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 знания 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 было разным. Эстонские участники в основном давали положительные отзывы по поводу новых подходов к преподаванию и изменений в образовательном стандарте в то время, как в Латвии у директоров школ и их заместителей сложилось неоднозначное отношение к нововведениям. Они признали, что у новых подходов есть свои преимущества, но недовольны количеством времени, отводимому на обучение согласно этим инновациям: *«проведение экспериментов не должно занимать более 20% учебного времени; сейчас же эта цифра выросла до 60%»*. Однако, они признали, что школьники охотнее вовлекаются в работу, основанную на новых подходах.

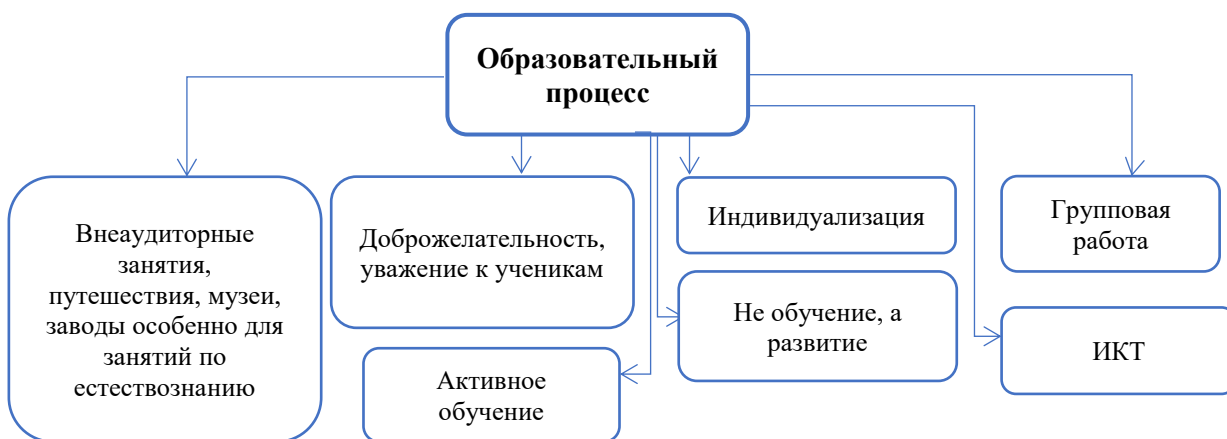


Рисунок 1. Код «образовательный процесс» и его подходы.

В обеих странах наблюдалось положительное отношение к индивидуализации как для образовательной траектории в целом, так и для каждодневной работы в классе в частности. Согласно интервью, в обеих прибалтийских странах учителя уделяют много внимания успеваемости каждого ученика по разным предметам; они готовы давать ученикам разноуровневые задания и оценивать их успеваемость в индивидуальном порядке. Одними из часто встречаемых ответов в интервью являются *«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 связывался в интервью с советской эпохой и учителя и руководители в русскоязычных школах не являлись сторонниками этого подхода.

Многие интервьюируемые в обеих странах отмечали, что изменения в образовательном стандарте и то, как учителя реализуют новый образовательный стандарт, тесно соотносятся с подходами к обучению формата PISA, т.е. образовательные стандарты

для школьных предметов были разработаны с опорой на концепцию, близкой к тесту PISA, с целью обучения и оценивания тех же умений. В результате, достижения по каждому из предметов (особенно по чтению и естествознанию) в PISA улучшился.



Рисунок 2. Код «образовательный стандарт» и его подкоды.

Данные, собранные в России, отличаются от данных из Эстонии и Латвии. Большая часть учителей продолжали вести занятия по-старому. Первый государственный стандарт, основанный на новой не-советской парадигме, был предложен в 2009 г. и введен для первого класса в 2011 г. Однако, по мнению интервьюируемых из России, методы преподавания изменились не сильно, 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 основан на компетенциях, а экзамен – на проверке знаний. В российских школах не удалось успешно индивидуализировать обучение. Распространенное объяснение этого связано с загруженностью учителей «учитель не может учесть разную успеваемость учеников, т.к. это требует дополнительной подготовки и дифференцированного оценивания, а учителя и так сильно загружены». Однако из интервью видно, что это также не признается важным элементом образовательного процесса и поэтому учителя не стараются найти на это время. Учителя в основном ориентируются на среднего ученика. Таким образом, одно из предположений, лежащих в основе нашего методологического подхода, подтвердилось: за постсоветский период образовательный стандарт и практики преподавания в российских школах изменились мало.

*Повышение квалификации учителей.* В Эстонии и Латвии было уделено большое внимание переподготовке учителей и руководителей на местах. В качестве примеров респонденты называли курсы, развивающие новые педагогические практики по всем

предметам: индивидуализация, групповая работа, проекты, связь с реальной жизнью; новые подходы к оцениванию; развитие навыков функционального чтения. Интервьюируемые отмечали полезность таких курсов и заинтересованность в участии в таких формах профессионального развития. В обеих странах целью курсов профессионального развития являлось не только обучить новым методам преподавания и ознакомить с изменениями в образовательном стандарте, но и способствовать принятию новых образовательных парадигм, ценностей и подходов. 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»*.

*Двуязычное обучение* (Рисунок 3). В интервью в латышских школах двуязычное обучение оказалось одной из самых обсуждаемых и эмоционально окрашенных тем. Затрагивались как преимущества такого обучения, так и недостатки. Двуязычное обучение рассматривается как основной двигатель реформы в русскоязычных школах. Большинство директоров и учителей признавали, что двуязычное обучение помогает ученикам стать успешными во взрослой жизни, но, с другой стороны, для школ проведение данной реформы сопряжено с трудностями. То есть именно то, как оно было введено в школах, вызывало больший негатив. Кроме того, интервьюируемые не считали, что двуязычное обучение настолько сильно способствовало интеграции образовательной системы Латвии, насколько на него полагались авторы реформ.

Однако хорошие показатели достижений учеников русскоязычных школ в PISA часто объяснялись именно двуязычным обучением. Директора школ отмечали, что изучение двух языков и многократное переключение с одного языка на другой в течение дня или даже в течение одного урока помогло общему развитию ученика и это отразилось на достижениях и в других 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 языком обучения является латышский. Данные результаты убедили учителей и директоров школ, что двуязычное обучение эффективно.



Рисунок 3. Код «двухязычное обучение» и его подкоды.

Помимо введения двухязычного обучения был запущен ряд других инициатив: обучение учителей новым способам оценивания учеников, новые методы преподавания и учебные материалы. Существует большая вероятность того, что данные дополнительные инициативы повлияли на 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 классов является добровольным. Директора школ редко упоминали двухязычное обучение, когда говорили об академической успеваемости. Однако, многие директора школ высказали положительное отношение к двухязычному обучению, особенно к занятиям, обучающим языку методом погружения; они заметили растущую готовность родителей отправлять детей на такие занятия.

*Экзамены и PISA.* Принципы и подходы к оцениванию учеников часто определяют методы преподавания, которые выбирает учитель [OECD, 2005; Erss, Kalmus & Autio, 2016; Khavenson & Carnoy, 2016]. В прибалтийских странах, особенно в Эстонии, итоговая аттестация (по всей стране) имеет место 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 в прибалтийских странах придерживается целей ОЭСР в сфере образования. В обеих странах участие в PISA объясняется желанием оценить то, чему, по их мнению, ученики должны научиться. В России наблюдалась совершенно противоположная ситуация, т.к. итоговая аттестация ориентирована в большей степени на проверку знаний, а не на сформированность 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 & Carnou, 2016], бóльшая вовлеченность школ в проект может означать бóльшую интеграцию русскоязычных школ в Эстонии, чем в Латвии.

В результате анализа интервью были выявлены отношение и мнения учителей и директоров школ. В Эстонии директора школ и их заместители часто высказывали положительное или нейтральное отношение к введенным изменениям. Они показали высокую готовность пробовать что-то новое и считали себя активными участниками процесса проведения реформ. Создалось впечатление, что интервьюируемые в Эстонии в большей степени принимают для себя принципы реформы. В Латвии интервьюируемые были более сдержаны в своих 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».

Согласно интервью с работниками Министерства образования в Эстонии, правительство прикладывало много усилий, чтобы показать руководству школ и учителям, что предлагаемые изменения в русскоязычных школах полезны как для интеграции, так и для улучшения академической успеваемости. Личные контакты работников Министерства образования со школами сыграли значительную роль в этом процессе. Русскоязычные школы отметили, что правительство вступило с ними в диалог, а не просто спускает очередные требования. Таким образом, данные установки выступили важным элементом принятия новой вводимой парадигмы.

Результаты интервью свидетельствуют, что элементы предлагаемого образовательного стандарта были введены и реализуются в школах. Многие из этих элементов воплотились в педагогических практиках. В этом отношении многое в интервью указывало на то, что заявленные цели реформы образовательного стандарта реализуются в классе.

### ***Изменения достижений в PISA: освоенный образовательный стандарт***

Для определения степени освоенности образовательного стандарта проведен анализ данных PISA. Мы предположили, что если концепция PISA частично совпадает с предлагаемым образовательным стандартом в прибалтийских странах, то повышение баллов в PISA может указывать на степень освоенности образовательного стандарта<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Мы не пытаемся установить причинно-следственные связи, которые помогли бы оценить значимость разных аспектов образовательного стандарта в повышение результатов PISA. Однако методология

Изменения в достижениях описываются в сравнении показателей PISA по математике, чтению и естествознанию в русскоязычных школах и школах, в которых языком обучения является эстонский или латышский. Для оценки статистической значимости и контроля по показателям социально-экономического положения на индивидуальном и групповом уровне оцениваются регрессионные уравнения (Таблица 2).

*Математика.* Школы с эстонским языком обучения показывали более высокие результаты теста PISA за весь период изучения по сравнению с русскоязычными школами в обеих странах и школами с латышским языком обучения. Результаты остальных трех групп были равны результатам школ в России в 2006 г. В Латвии ученики из русскоязычных школ, тестируемые в PISA в 2006 г., пошли в школу в 1997-1998 гг. и не попали в период реформ в то время, как следующая группа учеников из русскоязычных школ учились в школе во время введения изменений в образовательный стандарт. Из таблицы 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.

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

	Математика				Чтение				Естествознание			
	2006	2009	2012	2015	2006	2009	2012	2015	2006	2009	2012	2015
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)	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)
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)	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)
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)	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)
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)	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)
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)	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)
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)	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)
Образование матери (школа)	-0.28** (0.14)	-0.12 (0.09)	-0.30*** (0.11)	-0.28** (0.11)	-0.27** (0.11)	-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)
Образование матери (высшее)	0.15*** (0.04)	0.25*** (0.05)	0.20*** (0.06)	0.15** (0.06)	0.11*** (0.04)	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)
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)	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)



Не опубликовано. Принято к публикации в журнал Вопросы образования. Не распространять без согласия автора

Константа	-0.35*** (0.05)	-0.51*** (0.06)	-0.34*** (0.07)	-0.35*** (0.08)	-0.54*** (0.06)	-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)
R <sup>2</sup>	0,13	0,15	0,14	0,07	0,16	0,18	0,19	0,11	0,14	0,13	0,18	0,11
Количество наблюдений	14227	13881	13655	15798	14227	13881	13655	15798	14227	13881	13655	15798

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

В скобках даны робастные стандартные ошибки.

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

Не опубликовано. Принято к публикации в журнал Вопросы образования. Не распространять без согласия автора

*Чтение.* На протяжении всего периода ученики в школах с эстонским или латышским языком обучения показали результаты статистически значимо выше, чем в школах в России. Разница между показателями продолжала расти до 2012 г. Показатели русскоязычных школ в Эстонии согласуются с ходом реформы больше, чем показатели русскоязычных школ в Латвии. Это свидетельствует о том, что изменения показателей PISA могут быть связаны 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.

*Естествознание.* Как в случае с математикой и чтением, к 2012 г. во всех языковых группах обе прибалтийские страны показали результаты выше, чем в России, хотя в начале исследуемого периода в 2006 г. показатели русскоязычных школ в Эстонии и Латвии были равны или ниже показателей в России. После 2006 г. в Эстонии начались изменения образовательного стандарта средней школы по естествознанию в русскоязычных школах. В 2009 г. показатели русскоязычных школ в Эстонии 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.

Таким образом, к 2012 г. русскоязычные школы в Эстонии и Латвии статистически значимо превосходили по результатам PISA школы в России, в которой образовательный стандарт совпадал со стандартом в Эстонии и Латвии до реформы, но в которой на тот момент не проводилась реформа, направленная на внесение значительных изменений в образовательный стандарт. В связи с тем, что PISA отражает предлагаемый образовательный стандарт, т.е. то, чему ученики должны научиться по мнению общества, то положительная динамика и высокие показатели указывают на сокращение дистанции между предлагаемым и освоенным образовательными стандартами.

Стоит отдельно проанализировать изменения, произошедшие к 2015 году. С одной стороны, результаты PISA 2015 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. С точки зрения анализа эффекта реформ, это «зашумляет» выводы и не позволяет соотнести изменения в освоенном стандарте с изменениями в предлагаемом и реализуемом стандартах с необходимой точностью. С другой стороны, рассмотрение результатов 2015 года может показать долгосрочные последствия вводимых изменений, хотя и с поправкой на другие возможные причины.

К 2015 году, в силу разных причин, включая изменения в образовательных стандартах, значительно выросли результаты России в PISA по чтению и математике [Капуза и др., 2017]. Это привело к тому, что результаты российских школьников оказались несколько выше результатов

Не опубликовано. Принято к публикации в журнал Вопросы образования. Не распространять без согласия автора

школьников в Латвии (в обоих типах школ), в которых эффект реформ, по-видимому, не такой сильный и недостаточно долгосрочный. Без внутреннего принятия и без давления со стороны школы с русским языком обучения могли вернуться к привычному преподаванию. В Эстонии школы с эстонским языком преподавания, давно реализующие учебную программу, близкую по содержанию тесту PISA, по-прежнему имеют значительно более высокие результаты. С русскоязычными школами Россия не имеет статистически значимых различий по математике и чтению. Кроме угасания эффекта реформ и роста баллов в России, возросло действие других факторов, не связанных с языком преподавания в школе [Poder, 2017]. Результаты по естествознанию демонстрируют другую картину: баллы русскоязычных школ и в Латвии, и в Эстонии продолжают оставаться статистически значимо выше, чем результаты России. Как мы видели из интервью, и образовательный стандарт, и процесс преподавания этих предметов, был, во-первых, в большей степени пересмотрен. Во-вторых, был легче принят педагогами и, следовательно, реализуемый стандарт в большей степени соответствовал предлагаемому, и в конечной степени освоенному.

### **Заключение и обсуждение результатов**

После распада СССР вновь образовавшиеся страны столкнулись с необходимостью создания общества, в котором будут учтены все новые обстоятельства. Интеграция национальных меньшинств стала одной из проблем, стоявших перед сферой образования. Прибалтийские страны провели серьезные реформы в сфере образования, отказавшись от советского прошлого. Первая волна реформ началась в начале 1990-х гг. Однако в случае с Эстонией и Латвией реформы, проводимые в 1990-х гг., были направлены на школы, в которых языком обучения является национальный язык (эстонский и латышский языки соответственно). Реформа русскоязычных школ началась позже.

Одним из аспектов этих реформ стало выравнивание образовательного стандарта в школах с разными языками обучения. Существует мнение, что данная мера способствовала большей интеграции этнического меньшинства внутри общества или по крайней мере в этом была ее цель. Для того, чтобы определить, приняли ли русскоязычные школы образовательный стандарт, мы проследили процесс его внедрения и оценили динамику академических достижений во время 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,

Не опубликовано. Принято к публикации в журнал Вопросы образования. Не распространять без согласия автора  
связанных с применением знаний и критическим мышлением; функциональное чтение; активное обучение и внеаудиторные занятия; индивидуализация и уважение к ученикам как основа педагогического подхода. В тот же период наблюдается непрерывный рост баллов русскоязычных школ в PISA, и это свидетельствует о том, что освоенный образовательный стандарт приближается к предлагаемому. Однако, остается открытым вопрос, насколько эти изменения долгосрочны. Результаты 2015 года показывают, с одной стороны, что рост баллов PISA в русскоязычных школах замедлился. С другой, последовавшие изменения в России и разнообразные реформы в прибалтийских странах, могли привести к снижению эффекта.

Исследование также показало, что положительная эмоциональная обстановка способствует лучшему внедрению изменений, связанных с реформой. 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 изменения. Реформы по-разному проходили в Эстонии и Латвии. В Эстонии процесс введения изменений отличался интенсивностью и поэтому занял меньше времени. Изменения были в основном направлены на определенные подходы к обучению и элементы образовательного стандарта. Государственные деятели в сфере образования потратили больше времени и усилий на то, чтобы привлечь руководство школ и педагогический состав на свою сторону. В Латвии в начале проведения реформы наблюдалось большее неприятие нововведений. Учителя и директора школ не чувствовали, что они являются активными участниками проводимых реформ, даже когда они в целом соглашались с новыми подходами.

Качество и глубина проводимых реформ в сфере образования сильно зависит от того, принимают ли участники процесса новую волну. 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 нововведение и поспособствует тому, что этот процесс пройдет более гладко, что в конечном итоге поможет сэкономить ресурсы в широком смысле слова.

Благодарственное слово

Я благодарна Мартину Карною (Стэнфордский университет) за его бесценную помощь в нашей работе над этим проектом.

**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. № 4. С. 10–35.
3. 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, 2003.
4. 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. / под ред. D. Phillips, M. Kaser. Wallingford, UK: Triangle Books. С. 29–39.
5. 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. Washington, DC: National Academies Press. С. 117–149.
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. Т. 45. № 2. С. 248–271.
7. Dedze I., Catlaks G. (2001) Who makes education policy in Latvia? // Peabody Journal of Education. Т. 76. № 3–4. С. 153–158.
8. Eesti arvudes. Estonie en chiffres. Resume retrospectif de 1920-1935. Tallinn: Bureau central de statistique de Estonie, 1937.
9. Erss M., Mikser R., Löfström E., Ugaste A., Rõuk V., Jaani J. (2014) Teachers' Views of Curriculum Policy: the case of Estonia // British Journal of Educational Studies. С. 1–19.
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. Т. 47. № 1. С. 118–132.
11. Heyneman S.P. (1998) The transition from party/state to open democracy: The role of education // International Journal of Educational Development. Т. 18. № 1. С. 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*. Т. 43. № 4. С. 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*. Т. 42. № 2. С. 178–199.
15. Kitsing M. (2011) Feasible reasons for Estonian results in PISA-survey. Bratislava.
16. Leech N.L., Onwuegbuzie A.J. (2009) A typology of mixed methods research designs // *Quality & Quantity*. Т. 43. № 2. С. 265–275.
17. 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).
18. Logvina I. (2014) *Funktsionaalse kirjaoskuse arendamine ja hindamine koolis teksti lugemisel ja mõistmisel*. Narva, Estonia.
19. Martin M.O. (1996) *Third International Mathematics and Science Study: An Overview*. Chestnut Hill, MA, USA: Boston College.
20. *Minority Education in Latvia*. Vienna: Latvian Centre for Human Rights and Ethnic Studies, 2004.
21. 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 Oxford Studies in Comparative Education*. / под ред. D. Phillips, M. Kaser. Wallingford, UK: Triangle Books. С. 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*. OECD Publishing.
24. OECD (2001b). *Reviews of National Policies for Education: Estonia 2001*. OECD Publishing
25. Poder K., Lauri T., Rahnu L. *Challenges facing the Estonian school system: the achievement gap between language-stream schools and school choice by immigrants* // *Estonian Human Development Report 2016/2017 Estonia at the Age of Migration* / под ред. Т. Tammaru. Foundation Estonian Cooperation Assembly, 2017.
26. Rannut M. (1991) *Beyond Linguistic Policy: The Soviet Union Versus Estonia* // *ROLIG* paper. Т. 48. С. 23–52.

27. Raun T.U. (2009) Estonia after 1991: Identity and Integration // East European Politics & Societies. Т. 23. № 4. С. 526–534.
28. Silova I. (2002b) Bilingual Education Theater: Behind the scenes of Latvian minority education reform // Intercultural Education. Т. 13. № 4. С. 463–476.
29. Silova I. (2002a) The Manipulated Consensus: globalisation, local agency, and cultural legacies in post-Soviet education reform // European Educational Research Journal. Т. 1. № 2. С. 308–330.
30. Soros Foundation - Latvia. A Passport to Social Cohesion and Economic Prosperity: Report of Education in Latvia 2000 // Peabody Journal of Education. 2001. Т. 76. № 3–4. С. 159–174.
31. Spreen C.A. (2004) Appropriating Borrowed Policies: Outcomes-Based Education in South Africa // The global politics of educational borrowing / под ред. G. Steiner-Khamsi. New York: Teachers College Press. С. 101–113.
32. Statistics Estonia. Population by ethnic nationality // 2016.
33. Vihalemm T., Hogan-Brun G. (2013) Language policies and practices across the Baltic: processes, challenges and prospects // European Journal of Applied Linguistics. Т. 1. № 1.