Концептуальная исследовательская статья / Conceptual article

Исследования резильентных школ: новые перспективы

С. Г. Косарецкий
Московский государственный психолого-педагогический университет. Москва, Россия

АННОТАЦИЯ В статье рассматривается возникновение, текущее состояние и перспективы российских исследований резильентности школ. Обосновывается тезис о том, что исследования достигли рубежа, преодоление которого возможно на основе новых теоретико-методологических подходов: экосистемного, социокультурного, теории проактивности (агентности). Демонстрируется, как применение данных подходов к анализу имеющихся знаний о резильентных школах позволяет понять условия, механизмы формирования и динамику резильентности, а также выстроить сбалансированную политику поддержки школ в неблагоприятных условиях.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА резильентность, резильентные школы, эффективные школы, проактивность, экосистемный подход, социокультурный подход

ССЫЛКА ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ Косарецкий, С. Г. (2025). Исследования резильентных школ: новые перспективы. *Образовательная политика,* 21(2), 108–118.

© Косарецкий С. Г., 2025

Контент доступен под лицензией
Creative Commons Attribution 4 License.
The content is available under
a Creative Commons Attribution 4 License.

Поступила: 20.07.25
Принята: 21.08.25
Дата публикации: 20.09.25



Сергей Геннадьевич КОСАРЕЦКИЙ

к. псих. н., проректор по научной деятельности, Московский государственный психолого-педагогический университет
(127051, Москва, РФ, ул. Сретенка, 29),
https://orcid.org/0000-0002-8905-8983,
e-mail: kosaretskijsg@mgppu.ru

Введение

Вопросы резильентности в образовании становятся все более значимыми в условиях возрастания в современном мире политической и экономической турбулентности, рисков масштабных эпидемий и экологического кризиса (Borazon et al., 2023). В российском образовании, учитывая сохраняющиеся различия в условиях работы школ и качестве образовательных результатов[1], изучение феномена академической резильентности по-прежнему вызывает интерес у практиков и исследователей.

Еще в 2009 году в Институте образования НИУ «Высшая школа экономики» было начато под руководством М. А. Пинской исследование межшкольных различий в качестве образовательных результатов и их связи с условиями работы школ, управленческими и педагогическими практиками. Первые публикации продемонстрировали детерминированность качества образования социальным контекстом, в котором работают школы, но также выявили группу образовательных учреждений, способных справиться с внешними вызовами (Пинская и др., 2011, 2012).

На следующем этапе разработанный в Институте образования инструмент контекстуализации образовательных результатов позволил выявлять школы, демонстрирующие академические результаты выше тех, что ожидались с учетом социального контекста их работы (Ястребов и др., 2014).

В публикациях исследователей Института образования 2016–2019 гг. оформился переход от концепта «эффективные школы» к концепту «резильентные школы» (Козина и др., 2016; Пинская и др., 2018, 2019; Pinskaya et al., 2019).

Важно отметить, что в тот период группа М. А. Пинской находилась на переднем крае мировых исследований академической резильентности и резильентных школ (Acevedo & Hernandez-Wolfe, 2014; Schelvis et al., 2014; Phillips et al., 2014; Agasisti et al., 2018; Chu, 2018).

Академическая резильентность определялась как достижение учебного успеха в школе несмотря на неблагоприятные условия окружающей среды, бедность, низкий социально-экономический статус семей учащихся, депривацию территории (Wang et al., 1994; Agasisti et al., 2018). Академически резильентными считались образовательные учреждения, входящие в группу с низким индексом социального благополучия, но эффективно противостоящие внешним вызовам и добивающиеся результатов в обучении (Пинская и др., 2018; Agasisti et al., 2018).

Последующие российские публикации по вопросам резильентности учащихся и школ опирались преимущественно на работы Института образования (Ильясов и др., 2017; Муравьева, 2017; Давыденко, 2019; Аринушкина, 2022), проводя исследования на материале региональных кейсов (Майоров & Хямяляйнен, 2021; Золотарева, 2021; Заиченко & Гехтман, 2024; Виноградов & Шатунова, 2024).

Важным моментом в развитии этого направления стало использование понятия «резильентность» и соответствующих методов изучения в системе национальных исследований качества образования[2]. Это способствовало в известном смысле легитимации понятия в официальном дискурсе образовательной политики, расширило практики идентификации и изучения таких школ, стимулировало попытки использования знаний об эффективных и неэффективных практиках в федеральных и территориальных проектах[3].

НА СЕГОДНЯШНИЙ ДЕНЬ ИССЛЕДОВАТЕЛИ ПРИШЛИ К ВЫВОДУ, ЧТО АКАДЕМИЧЕСКАЯ РЕЗИЛЬЕНТНОСТЬ ПРЕДСТАВЛЯЕТ СОБОЙ В БОЛЬШЕЙ СТЕПЕНИ СТРУКТУРНЫЙ ФЕНОМЕН И ЧТО ЕЕ ОБУСЛАВЛИВАЮТ СКОРЕЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ШКОЛЫ, ЧЕМ КАЧЕСТВА ОТДЕЛЬНЫХ УЧЕНИКОВ

На сегодняшний день исследователи пришли к выводу, что академическая резильентность представляет собой в большей степени структурный феномен и что ее обуславливают скорее характеристики школы, чем качества отдельных учеников (Звягинцев, 2022). Накопленные данные позволили дополнить и систематизировать эти характеристики,

1 *Результаты общероссийской оценки качества общего образования на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся – 2023* (ч. 1). (2023). ФИОКО. https://fioco.ru/Media/Default/Documents/pisa/FG-2023-I.pdf

2 *Анализ резильентности российских школ.* (2020). ФИОКО.

3 *Методика оказания адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся.* (2022). ФИОКО. https://fioco.ru/Media/Default/Documents/ШНОР/Методрекомендации%20по%20ШНОР.pdf

обосновать особенности резильентных школ (Козина и др., 2016; Brooks, 2006; Звягинцев, 2022; Silva, 2022).

В последних публикациях российские авторы предложили варианты дифференциации стратегий (Заиченко & Гехтман, 2024) и моделей (Виноградов & Шатунова, 2024) школ, отличающихся резильентностью. Похоже, что основное направление исследований, связанное с инвентаризацией характеристик/практик упомянутых образовательных учреждений (Козина и др., 2016; Brooks, 2006; Пинская и др., 2018, 2019; Pinskaya et al., 2019; Звягинцев, 2022), исчерпало свой потенциал.

Похожий путь ранее проделали исследователи школьной «эффективности» (School Effectiveness Research), изучавшие процессы, характерные для организаций, работающих в наиболее сложных социальных условиях и с наиболее неблагополучным контингентом и при этом демонстрирующих успешность (Edmonds, 1979; Mortimore et al., 1995; Harris, 2008; Chapman et al., 2012). Результатом анализа стали списки характеристик, коррелирующих с академической успешностью школ.

Данное направление исследований в свое время стало объектом критики, отмечавшей:

- тенденцию определять эффективность в терминах ограниченного и часто неадекватного диапазона результатов;
- отсутствие продольных данных; необоснованность предположений об однородности школьных «эффектов»;
- недостаточную аргументацию тезиса о том, что разный уровень «эффективности» обусловлен внутришкольными факторами и тем более факторами, находящимися под контролем школы.

На наш взгляд, к корпусу исследований резильентности применимы все эти замечания, а также заключение о том, что выводы о связанных с «эффективностью» «коррелятах» не могут заменить хорошо обоснованного понимания конкретных механизмов (Coe & Fitz-Gibbon, 1998).

Даже интересный поворот, осуществленный в исследованиях Института образования, когда особенности резильентных школ объясняются не столько наличием эффективных практик, сколько отсутствием неэффективных (Звягинцев, 2022; Mikhailova et al., 2023), ранее уже был реализован (van de Grift & Houtveen, 2007).

Это вполне объяснимо, поскольку большинство исследователей резильентности использовали при изучении нового феномена подход, ранее примененный в изучении школьной эффективности. На определенном этапе это было продуктивно, поскольку направление School Effectiveness Research было тесно связано с рядом других важных теорий и концепций (school improvement, лидерство, профессиональные обучающиеся сообщества, коллаборативный профессионализм, школьные сети, самообучающиеся организации и др.).

Однако есть основания считать, что исследования резильентности приблизились к рубежу, преодоление которого требует теоретико-методологических подходов, адекватных исследуемому феномену и позволяющих по-новому интерпретировать имеющиеся данные и синтезировать полученные знания. Новые методы могут также выступить основанием для дизайна исследований, способных пролить свет на пока не решенные или игнорируемые вопросы.

В основной части статьи мы рассматриваем несколько таких подходов и демонстрируем их потенциал в раскрытии условий, механизмов формирования и динамики резильентности, определении сбалансированного подхода в политике поддержки школ в неблагоприятных условиях.

Основная часть

Экосистемный подход

Следует признать, что исследования школьной резильентности, как в России, так и за рубежом, в целом не отличаются особым вниманием к теоретическим подходам (рамкам), которые позволили бы дать альтернативные интерпретации собранным данным или обеспечить интересный синтез полученных результатов.

Между тем, в исследованиях индивидуальной резильентности мы наблюдаем другую картину. Речь идет о последовательном развитии системного и социально-экологического подходов и их интеграции на данном этапе в мультисистемный подход, раскрывающий то, как резильентность человека возникает в результате взаимодействия различных систем (внутри и вне его) и может быть мобилизована координированными стимулирующими и защитными воздействиями (Rutter, 1987; Lerner, 2006; Ungar, 2021; Masten et al., 2023).

Опираясь на наработки в области исследования индивидуальной резильентности, теорию экологических систем (Bronfenbrenner, 1977) и отечественные версии подхода к школе как «открытой системе» (Моисеев & Моисеева, 2008; Шамова, 2009), мы находим экосистемный подход к исследованию феномена резильентности школ наиболее перспективным (Косарецкий, 2025).

Данная рамка позволяет рассматривать резильентность не как свойство происходящих внутри школы процессов, но как свойство образовательной экосистемы, в которую она включена. Как отмечается в одной из последних российских публикаций, условия для формирования резильентности надо выявлять (создавать) как внутри системы (школьный уровень) — «возможности, которые встроены в культуру школы, культуру образовательных взаимодействий», так и во внешней среде (районный или региональный уровень) — «возможности, предоставляемые школе внешними организациями для выращивания способности к резильентности (районные органы, социальные партнеры, грантодатели)» (Заиченко & Гехтман, 2024).

Экосистемный подход обнаруживает за фасадом эффективных практик резильентных школ (управленческие стратегии, педагогические практики и др.) связи, отношения и взаимодействия участников экосистемы на разных уровнях — внутри школы (между учащимися и учителями, директором и учителями) и вне школы (с родителями, местным сообществом, другими школами) — и делает предметом изучения их особенности.

Уже в имеющихся исследованиях мы можем найти такие характеристики этих отношений, как доверие, высокие ожидания, внимание к потребностям и возможностям, баланс требований и поддержки, распределение ответственности, консолидация усилий, координация действий, связанность, регулярная обратная связь, а также варианты их оформления в организационной культуре (коллегиальность принятия решений, взаимообучение, партисипативность, распределенное лидерство и др.).

Специально отметим, что исследования обращают наше внимание на важность эмпатии в отношениях между членами сообщества резильентных школ. Установлено, что резильентности учащихся в большей степени способствует личный характер их отношений с учителями (Быкова & Чиркина, 2020). Что касается взаимодействия директора и учителей, то в современных исследованиях применительно к школам в неблагоприятных условиях проблематизируется эффективность традиционной модели «сильного», трансформационного лидерства, подчеркивается важность сочетания настойчивости руководителя с чувствительностью и откликом на потребности и возможности учителей, проявлением «заботы» (Zumpe, 2024).

СПЕЦИАЛЬНО ОТМЕТИМ, ЧТО ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЩАЮТ НАШЕ ВНИМАНИЕ НА ВАЖНОСТЬ ЭМПАТИИ В ОТНОШЕНИЯХ МЕЖДУ ЧЛЕНАМИ СООБЩЕСТВА РЕЗИЛЬЕНТНЫХ ШКОЛ

Peter Demerath (2018) описывает «эмоциональную экологию» культуры в успешных школах, работающих в сложных условиях: «взаимосвязанные циклы обратной связи формировали эмоционально значимые смыслы, которые определяли приоритеты, практику и направление развития; сотрудники и руководители проявляли эмпатию к учащимся из неблагополучных семей, выражали оптимизм в отношении их способностей и были мотивированы помогать

им в обучении и процветании,... руководство и персонал школы укрепляли доверие к профессиональным компетенциям коллег, способствуя совместному обучению и решению возникающих проблем» (Там же).

Экосистемный подход может приблизить нас к ответу на малоизученный вопрос об устойчивости резильентности школ. Сегодня доминирует представление о резильентных школах как о «раз и навсегда» успешно ответивших на вызовы и пребывающих в этом состоянии (в «нирване») год за годом резильентности.

Между тем как передовые исследования индивидуальной резильентности, так и ряд не систематизированных пока должным образом наблюдений в отношении резильентных школ позволяют говорить о резильентности как о динамической характеристике, изменяющейся в течение времени и способной сойти на нет. Данную особенность, на наш взгляд, важно изучать и обсуждать, поскольку она раскрывает драматизм феномена, показывает хрупкость побед, достигаемых школьной командой, и возможность отступлений.

Такого рода понимание крайне важно и для самих резильентных школ, и для взаимодействующих с ними органов управления, и для образовательных учреждений, рассматривающих их как ориентир. В истории уже был пример исследования (Rutter et al., 1979), которое вначале вернуло веру в возможности школ и учителей существенно влиять на академические и социальные успехи своих учеников. Однако в дальнейшем были получены свидетельства того, что некоторые школы не могут удержаться на достигнутом высоком уровне, переходят в разряд менее эффективных, демонстрируют снижение потенциала и даже тенденцию к долгосрочной неэффективности. Все это в определенном смысле «отрезвило» научное и профессиональное сообщество (Best, 2025).

Для объяснения эксклюзивности и неустойчивости феномена «резильентная школа» экосистемный подход предлагает рассматривать резильентность как эмерджентное свойство образовательной экосистемы.

Теории проактивности (агентности)

Во многих исследованиях резильентность школ связывается с их активностью и усилиями, предпринимаемыми командами для решения проблем (Christie, 1999; Пинская и др., 2011; Муравьева, 2017; Naicker et al., 2016; Silva, 2022; Виноградов, 2024). Резильентные школы «борются», в отличие от «тонущих», признавших свою неспособность справиться с трудностями (Пинская и др., 2012).

Исследования показывают, что активность резильентных школ проявляется как по отношению к внешней среде, что выражается в привлечении родителей, укреплении связей с местным сообществом, вхождении в профессиональные сети (Bryan et al., 2005; Phillips et al., 2014; Пинская и др., 2018, 2019; Mikhailova et al., 2023), так и по отношению к внутренним процессам и структурам, что проявляется в инициативах по развитию внеурочной деятельности и дополнительного образования, созданию профессиональных обучающих сообществ и др. (Пинская и др., 2012; Christie, 1999; Звягинцев, 2022; Silva, 2022; Виноградов, 2024).

Эта активность направлена на преодоление базового для резильентных школ дефицита ресурсов, привлекает внешние возможности, распаковывает ресурсы внутри школы и повышает эффективность их использования.

При этом, с нашей точки зрения, феномену активности резильентных школ не уделяется должного внимания. Между тем активность — это «неестественная» характеристика школ, находящихся в неблагоприятных условиях. Ожидать от них активности заметно менее обоснованно, чем от школ, действующих внутри благоприятной среды, а стимулировать и поддерживать ее развитие в них сложнее. В неблагоприятных условиях проактивность депривируется (Zumpe, 2024), а естественной становится именно пассивная позиция, принятие своей неспособности к обеспечению качественных образовательных результатов, снятие с себя ответственности, ощущение беспомощности.

Лучше понять этот базовый атрибут резильентных школ нам помогают современные теории проактивности (агентности), которые описывают способность человека влиять на обстоятельства и решать проблемы (Emirbayer & Mische, 1998; Bandura, 2001), воздействовать на существующие структуры и создавать новые (Udehn, 2002; Сорокин, 2021).

Как правило, в исследованиях проактивную позицию резильентных школ связывают с руководством — лидером (Patterson & Kelleher, 2005; Harris, 2008; Day, 2014; Денисенко, 2023). Однако, на наш взгляд, проактивность не локализуется на этом уровне. Исследования выявляют проявления проактивности у детей, учителей, родителей из резильентных школ.

Во многих научных работах коллективы школ с атмосферой сотрудничества и внутренним социальным капиталом рассматриваются как главный ресурс и причина резильентности[4] (Silva, 2022; Zumpe, 2024). В этом контексте важной является категория коллективной проактивности — одного из трех режимов человеческой проактивности (агентности) (Bandura, 2001).

ОДНОЙ ИЗ ВЕДУЩИХ ХАРАКТЕРИСТИК РЕЗИЛЬЕНТНЫХ ШКОЛ ЯВЛЯЮТСЯ «ВЫСОКИЕ ОЖИДАНИЯ»

Коллективная проактивность описывает основополагающую способность групп признавать проблемы, брать ответственность за их решение и решать их вместе. Она возникает на основе горизонтальных неиерархических отношений между членами школьного сообщества и развивается в направлении усиления интеграции, сплоченности и взаимности. Важными ее условиями является вовлечение рядовых членов в принятие решений (партисипативность), делегирование руководителем полномочий (распределенное лидерство), создание «институтов коллегиальной работы» (к которым можно отнести профессиональные обучающиеся сообщества учителей) (Parker et al., 2016; Gehring et al., 2023).

В отношении коллективной проактивности в школах в неблагоприятных условиях следует вновь подчеркнуть ее «неестественность». Отмечается, что некоторые исследователи изменений в образовании склонны рассматривать коллективную проактивность как неотъемлемую. Однако такая концептуализация затемняет понимание возникновения и формирования способности к коллективной проактивности в неблагоприятной среде (Zumpe, 2024). Коллективная проактивность может возникать и угасать в зависимости от контекста и проблем, с которыми сталкивается группа, и от того, как группа с ними справляется. Однажды возникнув, коллективная проактивность может сохраниться, а может исчезнуть (Там же).

Мы предполагаем, что достижение качественных академических результатов в школах в неблагоприятных условиях следует связывать с индуцированием и поддержкой проактивности различных участников (руководителя, учителей, учащихся, родителей), интегрирующейся в коллективную проактивность.

Условия данного процесса создаются в рассмотренной выше системе отношений и взаимодействий, характерных для резильентных школ. Исследования показывают, что учащиеся берут на себя ответственность за свои достижения или неудачи в том случае, когда доверяют учителям (Пинская и др., 2012).

Одной из ведущих характеристик резильентных школ являются «высокие ожидания»: учителя возлагают надежды на всех своих учеников; знают, что те могут быть успешными в школе; верят, что они могут добиться академических достижений, несмотря на различия в их социальном происхождении и стартовой успеваемости (Brooks, 2006; Пинская и др., 2018).

При этом «высокие ожидания» эффективны не сами по себе, а как элемент согласованного

4 *Анализ резильентности российских школ.* (2020). ФИОКО.

взаимодействия: они трансформируются в прозрачные требования к учащемуся, ему предоставляется поддержка, включая дополнительные образовательные ресурсы (индивидуальные занятия, кружки), обеспечивается обратная связь. Вероятность стать резильентным значимо выше в тех случаях, когда преподаватели слушают учащегося, относятся к нему справедливо и готовы оказать необходимую помощь (Быкова & Чиркина, 2020). Все это в совокупности стимулирует и культивирует проактивность ученика. Если ожидания снижены, дети с меньшей вероятностью верят, что могут добиться успеха в школе, и с меньшей вероятностью будут прилагать усилия. Если их усилия не получают необходимых ресурсов для реализации, то импульс активного действия быстро угасает.

Сходным образом лидер школы стимулирует проактивность учителей: он формулирует высокие ожидания и предъявляет требования, задающие пространство для реализации проактивности, обеспечивает поддержку (в том числе предоставляет ресурсы) в зависимости от потребностей и возможностей, обеспечивает регулярную обратную связь.

Наконец, политика органов управления в отношении школы в неблагоприятных условиях, основанная не на внешнем давлении и формальной подотчетности, а на высоких ожиданиях, предоставлении обратной связи и гибкой поддержки, будет способствовать коллективной проактивности школьных команд и использованию ими внешних требований для продвижения собственных целей и стратегий (Zumpe, 2024; Заиченко & Гехтман, 2024; Honig & Hatch, 2004).

Социокультурный подход

Еще один аспект исследований школьной резильентности пока не получил должного внимания. Это роль социокультурных факторов, влияющих на возможности и особенности резильентности в специфических социокультурных контекстах. Как правило, мы видим в исследованиях резильентных школ одни и те же характеристики, независимо от того, находятся они в Подмосковье, Красноярском крае, Ярославской области или Санкт-Петербурге. Фактически реализуется максима Льва Толстого про счастливые семьи.

Некоторые «оттенки» проявляются в исследованиях, использующих качественные, в частности этнографические, методы (Пинская и др., 2019), однако и в этих работах исследователи стремятся получить «дистилированную», «очищенную от примесей» резильентность. Между тем, вероятно, что именно в «примесях» кроются важные знания о феномене резильентности. Понимание важности социального контекста и использование инструментов контекстуализации позволили в свое время выделить феномен резильентности. Более тонкие методы анализа контекста, возможно, дадут шанс «контекстуализировать» саму резильентность, обосновать, что не существует формулы, применимой ко всем контекстам (Whitney et al., 2012), показав особенности характеристик, стратегий резильентных школ в разных социокультурных условиях.

Например, в исследованиях резильентных школ в Якутии отмечена особая готовность местного сообщества и меценатов поддерживать среднее образование (Пинская и др., 2019). Обнаружено влияние конфуцианства и коллективизма на отношение к обучению и на внимание к усилиям, связанным с академическими достижениями (Sandoval-Hernández & Białowolski, 2016).

В одном из последних исследований резильентных школ показано, что резильентные школы учитывают конкретные условия и контекст и действуют в соответствии с социальными, культурными и экономическими обстоятельствами как в своих стенах, так и за их пределами, извлекая из этого выгоду. Высказывается предположение, что чувствительность к внешней реальности и ценность местной культуры являются условиями резильентности (Silva, 2022).

Надо отметить, что исследования индивидуальной резильентности ранее эволюционировали в направлении большей культурной и контекстуальной чувствительности (Ungar et al., 2023; Kuperminc et al., 2009).

В российской науке перспективным для изучения данных аспектов может стать социокультурный подход, предложенный А. М. Цырульниковым (2009), включая метод диагностики социокультурных ситуаций школы и релевантные им дифференцированные стратегии развития и модели школ.

Заключение

Изучение феномена резильентных школ стало одним из наиболее интересных и важных направлений образовательных исследований в России во втором десятилетии XXI века и продолжает сохранять научную значимость и практическую актуальность.

При этом исследования по указанной теме достигли рубежа, преодоление которого возможно, с нашей точки зрения, только при использовании новых (применительно к данному направлению) теоретико-методологических подходов.

ИЗУЧЕНИЕ ФЕНОМЕНА РЕЗИЛЬЕНТНЫХ ШКОЛ СТАЛО ОДНИМ ИЗ НАИБОЛЕЕ ИНТЕРЕСНЫХ И ВАЖНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В РОССИИ ВО ВТОРОМ ДЕСЯТИЛЕТИИ XXI ВЕКА

В качестве таковых мы предложили экосистемный, социокультурный подход, теории проактивности (агентности). Они позволяют по-новому взглянуть на условия, механизмы формирования и динамику резильентности.

Связи и взаимоотношения участников образовательной экосистемы на разных уровнях, внутри и вне школы, выступают условиями возникновения индивидуальной и коллективной проактивности.

Разнообразие, масштаб и характер этих отношений, а также их представленность в организационной культуре определяют вероятность возникновения, устойчивость и эффективность (скорость и глубину изменений, мобилизации ресурсов и т. д.) проактивности.

Проактивность направляется на активацию разнообразных ресурсов во внешнем окружении и распаковку ресурсов внутри школы. В свою очередь, формирование связей, использование отношений, организация взаимодействия также становятся важным предметом приложения проактивности и требуют соответствующих способностей и стратегий.

Сочетание многоуровневости образовательной экосистемы с многообразными социокультурными контекстами определяет специфику формирования и динамику резильентности в известном смысле; позволяет объяснить редкость и неустойчивость феномена «резильентная школа», рассматривать резильентность как эмерджентное свойство образовательной экосистемы.

Описанные теоретико-методологические подходы также открывают, на наш взгляд, новые возможности в выстраивании сбалансированной образовательной политики в отношении школ, находящихся в неблагоприятных условиях.

Актуальное состояние исследований школьной резильентности оставляет возможности для противоречивых практических выводов в отношении образовательной политики: 1) соблазн оставить школы в неблагоприятных условиях наедине с проблемами; 2) искушение «масштабировать резильентность» без учета уникальных социокультурных случаев.

В первом случае тот факт, что резильентность обнаруживается в школах, которые не являлись объектом целенаправленного внешнего воздействия, дает основания считать, что и другие могут успешно справиться с вызовами сами (феномен лягушки, сбившей сметану в масло) и не нуждаются во внешней поддержке. Отмечается, что политики в сфере образования могут использовать резильентность как оправдание ограничений для вмешательства в жизнь уязвимых и обездоленных детей, школ и сообществ, передавая им ответственность за их благополучие и успех (Mikhailova et al., 2023).

В другом случае риски несет такое использование знания о школьной

резильентности и ее факторах («открытие формулы резильентности»), при котором у политиков возникает соблазн ее культивирования. Характеристики резильентности в этом варианте превращаются в целевые ориентиры, выступающие основанием для давления на школы и роста отчетности. Здесь также можно вспомнить уроки подхода «школьной эффективности», который был использован в программе США Never child Left Behind, ставшей примером жесткого менеджмента в вопросах преодоления неуспешности школ, негативно сказавшегося на моральном духе учителей (Husband & Hunt, 2015). Эффекты такого подхода остаются противоречивыми, даже если политики готовы предоставлять школам ресурсы, а тем более, когда этого не происходит и закрепление обязательств не увязывается с адекватным стимулированием.

Такие уроки мы встречаем нередко в образовательной политике. Они являются частным примером игнорирования социокультурных аспектов при проведении реформ и управления сложными социальными системами без мотивации, блестяще раскрытой в свое время А. Г. Асмоловым (2009).

Экосистемный подход, рассматривающий внешние ресурсы и поддержку как неотъемлемую составляющую образовательной экосистемы, и концепция проактивности, стимулируемая доверительными отношениями, распределенной ответственностью и обратной связью, открывают возможность внести вклад в дискуссию об оптимальных подходах к согласованию внешних и внутренних целей. Речь идет о стратегиях «снаружи внутрь / изнутри наружу», «сверху вниз / снизу вверх» (outside-in / inside-out, top-down / bottom-up) (Honig & Hatch, 2004; Fullan, 2016).

Предпринятая нами попытка анализа результатов исследований резильентных школ на основе предложенных подходов открывает, с нашей точки зрения, новые теоретические и практические перспективы. При этом, безусловно, потенциал рассмотренных подходов нуждается в верификации на новом эмпирическом материале.

Список источников

Аринушкина, А. А. (2022). О резильентности малокомплектных школ. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование, 20*(3), 8-2–94. EDN: MYKWPG

Асмолов, А. Г. (2009). Стратегия социокультурной модернизации образования как института социализации. *Развитие личности*, 1, 38–63. EDN: KXTXJF

Быкова, Е. В., & Чиркина, Т. А. (2020). Связь характеристик учителя с академической резильентностью учащихся. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, 4(158), 445–460. https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1599

Денисенко, И. С. (2023). Повышение эффективности механизмов управления качеством образования как основное условие повышения результатов образовательной организации. *Психологическая наука и образование, 28*(5), 131–141. EDN: CBOSYU

Давыденко, А. А. (2019). *Методическое сопровождение деятельности педагогических коллективов школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях* [Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Кемеровский государственный университет]. EDN: OEVBQB

Ильясов, Д. Ф., Кеспиков, В. Н., Солодкова, М. И., Данельченко, Т. А., & Ильясова, О. А. (2017). Идентификация общеобразовательных организаций, осуществляющих деятельность в неблагоприятных социальных условиях. *Казанский педагогический журнал*, 3(122), 22–28. EDN: YUAPMX

Заиченко, Н. А., & Гехтман А. Л. (2024). Триполярная стратегия школьных команд: кейс резильентности школ Василеостровского района Санкт-Петербурга. *Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования*, 4, 3–15. EDN: JNJSYM

Золотарева, А. В. (Ред.). (2021). *Как школе стать эффективной: управление переходом школы в эффективный режим работы.* ГАУ ДПО ЯО ИРО.

Звягинцев, Р. С. (2022). *Резильентные школы в России: методы определения и практики работы.* [Диссертация ученой степени кандидата наук об образовании, НИУ ВШЭ]. https://www.hse.ru/data/2022/02/26/1447555264/%D0%97%D0%B2%D1%8F%D0%B3%D0%B8%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%B2_%D1%80%D0%B5%D0%B7%D1%8E%D0%BC%D0%B5.pdf

Козина, Н. С., Пинская, М. А., & Косарецкий, С. Г. (2016). Анализ управленческих стратегий в «резильентных» и «фейлинговых» школах с учетом контекстных показателей. В *Тенденции развития образования: Лидерство в школьном и дошкольном образовании: вчера, сегодня, завтра* (сс. 156–171). Издательский дом «Дело» РАНХиГС. EDN: ZRUEGH

Косарецкий, С. Г. (2025). Экосистемный подход к пониманию феномена резильентности школ. *Ярославский педагогический вестник*, 3.

Майоров, Д. С., & Хямяляйнен, О. А. (2021). Формирование резильентности школы, функционирующей в неблагоприятных социальных условиях. В *Успешные практики перехода школ в режим эффективной работы* (сс. 5–10). Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании. EDN: HRTTGU

Моисеев, А. М., & Моисеева, О. М. (2008). *Основы стратегического управления школой.* Центр педагогического образования.

Муравьева, А. А., & Олейникова, О. Н. (2017). Недооцененная компетенция или педагогические аспекты формирования резильентности. *Казанский педагогический журнал,* 2, 16–21. EDN: YLNKFV

Пинская, М. А., Косарецкий, С. Г., & Фрумин, И. Д. (2011). Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах. *Вопросы образования*, 4, 148–177. EDN: OKLQVR

Пинская, М. А., Фрумин, И. Д., Косарецкий, С. Г., & Плахотнюк, Т. А. (2012). Школы в сложных социальных контекстах: «тонущие» и «борющиеся». *Тенденции развития образования: проблемы управления и оценки качества образования* (сс. 172–185). Издательский дом «Дело» РАНХиГС. EDN: YNNEIS

Пинская, М. А., Хавенсон, Т. Е., Косарецкий, С. Г., и др. (2018). Поверх барьеров: исследуем резильентные школы. *Вопросы образования*, 2, 148–177. https://doi.org/10.17323/1814–9545–2018–2–198–227

Пинская, М. А., & Косарецкий, С. Г. (Ред.). (2019). *Поверх барьеров: истории школ, работающих в сложных социальных условиях.* Издательский дом НИУ ВШЭ.

Райхельгауз, Л. Б. (2019). Резильентность образовательных результатов как новый принцип современной дидактики. *Ярославский педагогический вестник*, 4, 8–14. https://doi.org/10.24411/1813–145X-2019–10446

Сорокин, П. С. (2021а). «Трансформирующая агентность» как предмет социологического анализа: современные дискуссии и роль образования. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология, 21*(1), 124–138. https://doi.org/10.22363/2313–2272–2021–21–1–124–138

Спивак, В. А., Силина, С. Н., Новоселов, К. А., и др. (2024). Резильентные школы: модели и функционирование. В Ж. В. Мурзина (Ред.), *Теоретические и практические аспекты педагогики и психологии* (сс. 99–13). ИД «Среда». https://doi.org/10.31483/a-10609

Цырульников, А. М. (2009). Социокультурные основания развития системы образования. Метод социокультурной ситуации. *Вопросы образования*, 2, 40–66. EDN: KUFQUN

Шамова, Т. И. (2009). *Управление образовательными системами.* Учебный центр «Перспектива».

Ястребов, Г. А., Пинская, М. А., & Косарецкий, С. Г. (2014). Использование контекстных данных в системе оценки качества образования: опыт разработки и апробация инструментария. *Вопросы образования*, 4, 58–95. https://doi.org/10.17323/1814–9545–2014–4–58–95

References

Acevedo, V. E., & Hernandez-Wolfe, P. (2014). Vicarious resilience: An exploration of teachers and children's resilience in highly challenging social contexts. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma, 23*(5), 473–493. doi: 10.1080/ 10926771.2014.904468

Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F., & Longobardi, S. (2018). Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. *OECD Education Working Papers*, 167. OECD.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. A*nnual Review of Psychology,* 52, 1–26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1

Best, S. (2025). Unleashing Greatness: A Strategy for School Improvement. *British Journal of Educational Studies*, 73(4), 553–561. https://doi.org/10.1080/00071005.2025.2458941

Borazon, E. Q., & Chuang, H. H. (2023). Resilience in educational system: A systematic review and directions for future research. *International Journal of Educational Development, 99*. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102761

Brooks, J. E. (2006). Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools. *Children & Schools, 28*(2), 69–76. https://doi.org/10.1093/cs/28.2.69

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist, 32*(7), 513. https://doi.org/10.1037/0003–066X.32.7.513

Bryan, J. (2005). Fostering educational resilience and achievement in urban schools through school-family-community partnerships. *Professional School Counseling, 8*(3), 219–227. http://www.jstor.org/stable/42732462

Chapman, C., Armstrong, P., Harris, A., Muijs, D., Reynolds, D., & Sammons, P. (2012). *School effectiveness and improvement research, policy, and practice: Challenging the orthodoxy?* https://doi.org/10.4324/9780203136553

Christie, P., & Potterton, M. (1999). *Resilient schools: A South African study. Creating people centred schools: school organisation and change in South Africa.* In J. Gultig, D. Butler (Eds.). SAIDE. https://www.oerafrica.org/system/files/2024–01/creating-people-centred-schools.pdf

Chu, W. (2018). *Resilience in education: concepts, contexts and connections.* In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, F. Caroline, & M. Cham (Eds.). Springer.

Coe, R., & Fitz-Gibbon, C. T. (1998). School Effectiveness Research: criticisms and recommendations. *Oxford Review of Education, 24*(4), 421–438. https://doi.org/10.1080/0305498980240401

Day, C. (2014). Resilient principals in challenging schools: the courage and costs of conviction. *Teachers and Teaching, 20*(5), 638–654. https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937959

Demerath, P. (2018). The emotional ecology of school improvement culture: Charged meanings and common moral purpose. *Journal of Educational Administration, 56*(5), 488–503. https://doi.org/10.1108/JEA-01–2018–0014

Edmonds, R. R. (1979). *Effective Schools for the Urban Poor.* https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_197910_edmonds.pdf

Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology, 103*(4), 962–1023. https://doi.org/10.1086/231294

Flinn, S. (2020). Ecosystems of educational disadvantage: Supporting children and young people receiving child protection and welfare services in Ireland. *Social Work & Social Sciences Review, 21*(3), 45–69. https://doi.org/10.1921/swssr.v21i3.1359

Fullan, M. (2016). The elusive nature of whole system improvement in education. *Journal of educational change,17*, 539–544. https://doi.org/10.1007/s10833–016–9289–1

Gehring, T., & Marx, J. (2023). Group Actors. Why Social Science Should Care About Collective Agency. *Historical Social Research/Historische Sozialforschung, 48*(3), 7–39. https://www.jstor.org/stable/27221352

Gibbon, C. T. (1998). School Effectiveness Research: criticisms and recommendations. *Oxford Review of Education, 24*(4), 421–438. https://doi.org/10.1080/0305498980240401

van de Grift, W., & Houtveen, T. (2007). Weaknesses in Underperforming Schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 12*(4), 383–403. https://doi.org/10.1080/10824660701758942

Harris, A. (2010). Effective Leadership in Challenging Schools. International Encyclopedia of Education (Third Edition), 777–782. https://doi.org/10.1016/B978–0–08–044894–7.00448–6

Harris, D. (2007). High-flying schools, student disadvantage, and the logic of NCLB. *American Journal of Education, 113*(3), 367–394. https://doi.org/10.1086/512737

Henderson, N., & Milstein, M. (2003). *Resiliency in Schools: Making It Happen for Students and Educators.* Corwin Press.

Honig, M. I., & Hatch, T. C. (2004). Crafting Coherence: How Schools Strategically Manage Multiple, External Demands. *Educational Researcher, 33*(8), 16–30. https://doi.org/10.3102/0013189X033008016

Husband, T., & Hunt, C. (2015). A review of the empirical literature on No Child Left Behind from 2001 to 2010. *Planning and Changing, 46*, 212–254.

de Klerk, W., le Grange, J. J. P., de Klerk, M., & Pretorius, J. (2020). Guidelines for promoting organisational resilience in South African schools. *Journal of Psychology in Africa, 30*(4), 362–368. https://doi.org/10.1080/14330237.2020.1796023

Kuperminc, G., Wilkins, N., Roche, C., & Álvarez Jiménez, A. (2009). Risk, resilience and positive development among Latino youth. In J. M. Grau, F. A. Villarruel, T. J. Chahin, N. J. Cabrera, & M. Azmitia (Eds.), *Handbook of U. S. Latino psychology: Developmental and community-based perspectives* (pp. 213–233).

Lerner, R. M. (2006). Resilience as an attribute of the developmental system: Comments on the papers of Professors Masten & Wachs. A*nnals of the New York academy of sciences, 1094*(1), 40–51. https://doi.org/10.1196/annals.1376.005

Masten, A. S., Tyrell, F. A., & Cicchetti, D. (2023). Resilience in development: Pathways to multisystem integration. *Development and Psychopathology, 35*(5), 2103–2112. https://doi.org/10.1017/S0954579423001293

Mikhailova, A., Zviagintsev, R., Pinskaya, M., & Anderson, L. (2023). Differences in school effectiveness between resilient and struggling Russian schools. *International Journal of Leadership in Education,* 1–23. https://doi.org/10.1080/13603124.2023.2254736

Naicker, I., Grant, C., & Pillay, S. (2016). Schools performing against the odds: Enablements and constraints to school leadership practice. *South African Journal of Education, 36*(4), 1–10. https://doi.org/10.15700/saje.v36n4a1321

Parker, G. (2016). An ecological approach to teacher agency: a theoretical overview. *Annual Review of Education, Communication & Language Sciences, 13.*

Patterson, J. L., & Kelleher, P. (2005). *Resilient school leaders: Strategies for turning adversity into achievement.* ASCD.

Phillips, M. D., Turner, M. G., & Holt, T. J. (2014). Exploring resiliency within schools: An investigation of the effects of protective factors. *Youth & Society, 46*(1), 89–111. https://doi.org/10.1177/0044118X11425644

Pinskaya, M., Kosaretsky, S., Zvyagintsev, R., & Derbishire, N. (2018). Building resilient schools in Russia: effective policy strategies. *School Leadership & Management, 39*(2), 127–144. https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1470501

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American journal of orthopsychiatry, 57*(3), 316–331. https://doi.org/10.1111/j.1939–0025.1987.tb03541.x

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children.* Harvard University Press.

Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research.* University of London, Institute of education.

Sandoval I-Hernández, A., & Białowolski, P. (2016). Factors and conditions promoting academic resilience: a TIMSS-based analysis of five Asian education systems. *Asia Pacific Education Review, 17*(3). https://doi.org/10.1007/s12564–016–9447–4

Schelvis, R. M. C. et al. (2014). Exploring teacher and school resilience as a new perspective to solve persistent problems in the educational sector. *Teachers and Teaching, 20*(5), 622–637. https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937962

Siebecke, D. E., & Jarl, M. (2022). Does the material well-being at schools successfully compensate for socioeconomic disadvantages? Analysis of resilient schools in Sweden. *Large-scale assessments in education,* 10. https://doi.org/10.1186/s40536–022–00130-y

Silva, A. M., & Silva, S. M. (2022). Resilient schools: indicators from literature and border schools' projects. *Cadernos de Pesquisa, 52,* https://doi.org/10.1590/198053148438_en%0D

Udehn, L. (2002). The Changing Face of Methodological Individualism. *Annual Review of Sociology, 28*(1), 479–07. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.140938

Ungar, M., Theron, L., & Höltge, J. (2023). Multisystemic approaches to researching young people's resilience: Discovering culturally and contextually sensitive accounts of thriving under adversity. *Development and Psychopathology, 35*(5), 2199–2213. https://doi.org/10.1017/S0954579423000469

Ungar, M. (ed.). (2021). *Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change.* Oxford University Press.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1998). Educational Resilience. *Publication Series*, 11.

Whitney, S. D., Maras, M. A., & Schisler, L. J. (2012). Resilient schools: Connections between districts and schools. *Middle Grades Research Journal, 7*(3), 35–50.

Zumpe, E. (2024). School improvement at the next level of work: the struggle for collective agency in a school facing adversity. *Journal of Educational Change*, 25, 485–529. https://doi.org/10.1007/s10833–023–09500-x

Research on Resilient Schools: New Perspectives

Sergey G. Kosaretsky
PhD in Psychology, Moscow State University of Psychology and Education (29, Sreteneka Str., Moscow, Russian Federation, 127051), https://orcid.org/0000-0002-8905-8983, e-mail: kosaretskijsg@mgppu.ru

ABSTRACT The article examines the emergence, current status and prospects of Russian studies of school resilience. It is proposed that research has reached a frontier that can be overcome using new theoretical and methodological approaches.
The ecosystem, sociocultural approach and proactivity (agency) theories are considered as such. It is demonstrated how the use of these approaches to the analysis of existing knowledge about resilient schools allows us to better understand the conditions, mechanisms of formation and dynamics of resilience, as well as to build a balanced policy of supporting schools in adverse conditions.

KEY WORDS resilience, resilient schools, effective schools, agency, ecosystem approach, sociocultural approach

TO CITE Kosaretsky, S. G. (2025). Research on Resilient Schools: New Perspective. *Educational Policy*, 21(2), 108–118.

© Kosaretsky S. G., 2025

Received: 20.07.25
Accepted: 21.07.25
Date of publication: 20.09.25

