

В статье описываются особенности использования вспомогательных средств с целью обеспечения наглядности в процессе обучения иностранным языкам в 60–80-е годы XX в. Исследуется влияние применения технических средств на результаты работы с учениками.

Ключевые слова: *наглядные пособия, фланелеграф, фонозаписи, средства развития устной речи, современные методы, вспомогательные средства.*

The article is devoted to peculiarities of auxiliary facilities utilization in the process of teaching foreign languages in the 60–70th of the 20th century. It investigates the influence of using technical facilities on the results of work with pupils.

Key words: *visual aids, flannelegraph, phonographic records, means of oral speech development, modern methods, auxiliary facilities.*

Кряжев П. В., старший викладач кафедри теорії та історії педагогіки
Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка,
кандидат педагогічних наук

ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛЕЙ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ У РОЗВИНЕНИХ КРАЇНАХ ЄВРОПИ

У статті розглядаються моделі реформування вищої освіти, які застосовувалися у розвинених країнах Європи. Встановлено особливості трьох базових моделей: перша, найбільш рання, визначена як «наказова», або «мілітарна»; друга — «новоміністерська»; третя — «демократично-законодавча».

Ключові слова: *вища освіта, реформа, «наказова» модель, «новоміністерська» модель, «демократично-законодавча» модель, децентралізація, законодавчий механізм, освітній експеримент.*

Які моделі реформування вищої освіти застосували країни Західної Європи, коли вони прагнули гарантовано отримати позитивний результат?

Для початку нашого порівняльного аналізу потрібно з'ясувати тлумачення терміна «модель». «Словник іншомовних слів» дає таке його тлумачення: «Модель [*фр. modele, латин. modulus* — міра] — зразок, примірник» [7, 443].

Пошуки вдалої моделі не були легкими — надто тривала історія європейської вищої освіти, і дуже багато традицій накопичилося у ній, формуючи той моноліт, який відзначається примхливим поєднанням позитивних і негативних рис. Реформаторам необхідно було не лише правильно запланувати зміни, але й переконати всіх у тому, що вони не загрожують «національним освітнім досягненням». Поєднання плин-

ності і стабільності, нового і старого ще ніколи не було легким і очевидним. І все ж європейські науковці опублікували чимало цікавих праць із тематики «реформ», важливі документи приймали ЮНЕСКО та інші міжнародні організації [1; 2; 10 та ін.].

У країнах Західної Європи перші університети виникли задовго до введення обов'язкового навчання дітей і підлітків, тому, в певному сенсі, західноєвропейська вища освіта є старшою від «народної» освіти. У той час у Західній Європі не було країн, у яких не існував би у тих чи інших формах монархізм і майже повна концентрація всіх владних аспектів у руках однієї особи. Ця особа просто змушена була бути «постійним реформатором», намагаючись понад усе модернізувати і посилити армію, використовуючи для цього специфічні («наказові» чи «мілітарні») методи.

Ще у добу середньовіччя сформувалася перша модель здійснення освітніх реформ — «наказова» (чи «мілітарна»). Особливо чітко вона простежувалася на рівні вищих шкіл із простої причини — у ті часи ці заклади були інтегральною частиною відразу двох армій — цивільної (адміністративної) і «військової» (збройних сил). Студенти ходили в уніформі, як і солдати та офіцери, утім, досить часто вони поєднували у собі і перше, і друге. Зміни в систему вищої освіти вносили тими ж методами і засобами, як і в армію: головнокомандуючий (король, цар чи імператор) планував і віддавав накази, а його підвладні ревно виконували сказане. Непослух чи неповне виконання суворо каралися, а тому реформа відбувалася швидко і, як правило, досить успішно. Поняття «громадськість» в освітній сфері не існувало, а тому побажання населення ніколи не враховувалися.

«Наказова» модель освітніх реформ пережила і Наполеона, і навіть період тоталітаризму: керівники-демократи не уявляли собі ненаполеонівські методи управління, та й населення не могло за кілька років забути про абсолютизм чи тоталітаризм і діяти на засадах демократії. Тому в Західній Європі навіть після буржуазних революцій, появи парламентів і поділу гілок влади мало не кожен міністр освіти був переконаний, що керувати мережею ВНЗ можна лише у разі відсутності у них автономії. Традиції примушували і його, і всю освітню громадськість розглядати посаду міністра як посаду «головнокомандуючого у сфері освіти». Тому навіть у другій половині ХХ ст. міністри освіти європейських країн фактично намагалися за кожної нагоди звертатися до «наказової» моделі, сподіваючись на негайний ефект і магічну силу наказів. Вони лише забували про те, що не мали аналогічної Наполеонові чи Петру I сили влади, а дуже розгалужена система вищої освіти була інертною, а тому складною для внесення змін.

Назвемо найбільш поширену в Західній Європі середини ХХ ст. модель освітніх реформ «новоміністерською» і висвітлимо її особливості та головні етапи впровадження.

1. Посада міністра освіти вважається політичною, тому всі «новоміністерські» реформи є політичними заходами. Уряди мають повноваження «від виборів до виборів», тому ініціатори реформ досить обмежені у часі, до того ж повинні виконувати передвиборчі обіцянки. Тому система освіти розглядається не як певна «самоцінність», а як певний засіб втілення політично-економічних планів.

Під час «новоміністерських» реформ уряд створює проект *законодавчих змін* у разі значних нововведень і обмежується власними постановами в усіх інших випадках.

2. У демократичних країнах обов'язково існують якщо не справжні «тіньові уряди», то принаймні дуже впливові громадські організації, думка яких через засоби масової інформації має великий вплив як на урядові структури, так і на законодавців. Наслідком цього впливу найчастіше є корекція планів реформ, яку пропонують або самі ці організації, або змішані комісії, створені для досягнення консенсусу в найбільш гострих питаннях між адміністративними і законодавчими органами.

3. Після обговорення, узгоджень і урівноважень парламент приймає закон, який разом із додатками визначає весь перебіг реформи. Якщо зміни більш обмежені, то аналогічну роль відіграють постанови чи рішення Міністерства освіти та інших урядових структур.

4. Ці державні документи надалі використовуються різноманітними виконавчими органами для створення оперативних планів і алгоритмів втілення реформ: вибір відповідальних осіб, канали надходження коштів, проведення тендерів і конкурсів між різноманітними фірмами, перепідготовка і навчання кадрів, контроль виконання тощо.

5. Теоретично «новоміністерські» реформи включають у себе етап моніторингу виконання плану. Та у дійсності не вдавалося досягнути більшого від контролю використання коштів, а от на вимірювання педагогічних чи інших результатів не вистачало кадрів і зусиль. Та ще важливішим ставав брак часу — реформи затягувалися, після виборів до влади приходили нові політичні сили, які могли одразу ж відмежуватися від напіввиконаного нововведення і розпочати все спочатку на базі власної освітньої політики.

Досить цікавим ми вважаємо порівняння висвітленого вище сценарію «новоміністерської» моделі освітніх реформ з її варіантом американського зразка, орієнтованого на зміни через децентралізацію. Подібні поради ми знаходимо у книзі Е. Фіске «Децентралізація освіти» [9],

де у підрозділі «Політика і консенсус» автор наводить вісім кроків, необхідних для досягнення успіху.

1. *Ідентифікація всіх зацікавлених політичних сил та їх інтересів* передбачає значну попередню аналітичну роботу групи фахівців та експертів, що виконує завдання організаторів реформи. Необхідно детально вивчити пропозиції і ставлення всіх зацікавлених у змінах освіти впливових осіб і груп, причетних до освіти, передбачити, що вони отримають або втратять від децентралізації управління та супутніх змін. Слід врахувати також ієрархію цих учасників — від правлячої партії та адміністраторів вищого рівня аж до значно численніших працівників низових структур, вчителів і викладачів, учнів і студентів, промисловців і батьків. Особливу увагу слід звернути на потенціальних спонсорів — як фінансових, так і кадрово-інтелектуальних.

2. *Формування планів на основі поєднання загальних інтересів* полягає у винайденні такого варіанту змін, децентралізації чи модернізації, який більш чи менш повно дає змогу врахувати інтереси всіх впливових учасників цього процесу.

3. *Проведення публічного обговорення* є обов'язковою передумовою успішності реформи. Метою є не просто поширення інформації про реформу, рекрутація прихильників і потенційних активних учасників і знешкодження аргументації супротивників. В ідеалі ця стадія має стати «національним форумом» в усіх ЗМІ країни, зібрань, конференцій, дебатів, круглих столів, різноманітних публікацій відомих авторів тощо. Організатори реформи мають концентрувати увагу не на собі і власних пріоритетах, а на тому, чому і як децентралізація чи інший реформаторський захід підвищить якість освіти і забезпечить загальну суспільну та індивідуальну користь.

4. *Пояснення цілей децентралізації* насамперед найбільш впливовим політичним і суспільним силам, формування у них спільного бачення мети і усвідомлення загального блага. Залучення до прихильників реформ відомих менеджерів і адміністраторів дає змогу повною мірою сподіватися на те, що керовані ними структури чи інстанції теж стануть на бік реформи.

5. *Аналіз перешкод, з якими зустрінеться реформа*, на всіх стадіях її реалізації. Аналіз має включати не лише очевидні для всіх проблеми, але й вторинні наслідки цих головних перешкод. Легше помітити і передбачити дії відкритих опозиціонерів, набагато важче виявити можливі реакції громадськості й великих за чисельністю суспільних груп. Метою цього аналізу є створення стратегії і тактики вирішення вказаних проблем, а також усунення більшості перешкод на шляху впровадження реформи.

6. *Поважання ролі різних учасників реформи* і поширення інформації про легітимність і бажаність дотримання цих ролей. Вище керівництво у процесі переходу до децентралізованого управління має визнати справедливість вищої автономії ВНЗ і викладачів, а останні — необхідність створення в країні конкретного координуючого органу, яким, очевидно, можуть бути і наявні структури у разі участі в них представників громадськості.

7. *Проведення необхідної попередньої підготовки учасників* програми і процесу децентралізації державної освіти чи іншої освітньої реформи, оскільки лише в цьому разі стане можливим успішне виконання ними нових функцій в умовах зміненої відповідальності. Це особливо важливо для групи менеджерів проекту реформи і низових виконавців, від яких, власне, і залежить успіх усього проекту.

8. *Створення і забезпечення роботи системи моніторингу* діяльності освітньої системи і втілення у ній децентралізації чи інших змін. Для цього можна використати і наявні структури у разі об'єднання зусиль, наприклад, інспекційних служб з державного сектору освіти, представників недержавного сектора і широкої громадськості (освітян, батьків, промисловців та ін.).

Якщо зіставити викладений вище опис 5-крокової «новоміністерської» реформи з переліком Е. Фіске, то виникає запитання: «Хто в його моделі здійснює реформу?» Ми можемо пояснити його концентрацію на подоланні «людського фактора» тим, що він виріс і жив у Америці, де цілковито відсутній центральний освітній орган, а тому справами освіти займаються якщо не «всі», то принаймні досить велика група впливових осіб — політики, вищі адміністратори, промисловці, науковці та митці, які входять до складу місцевих органів влади, наглядових рад, різноманітних бюджетних та інших комісій. Від них залежить прийняття законодавчих рішень щодо переходу до нового (реформованого) стану системи освіти і засобів управління й забезпечення, а також організація роботи низових виконавців щодо втілення реформи. Ця обставина дуже відчутна, якщо звернутися до багатьох досліджень освітніх реформ, які нещодавно були перекладені з англійської мови українською [3; 5; 6; 8 та ін.].

Наслідком вказаних особливостей порад американців щодо освітніх реформ та управління освітою є, на наш погляд, обмежене їх застосування в країнах Західної Європи, де розвиток подій іде не до цілковитої децентралізації, а до урівноваженого розподілу повноважень центру і місць, міністерств і керівників закладів, вищих адміністраторів і викладачів. У Західній Європі переважає думка про те, що міністерство має «відробляти» витрачені на нього з бюджету кошти, а тому воно не може

бути відстороненим від реформ і має лишатися головним органом виконання через координацію і моніторинг вищого рівня, а не шляхом дріб'язкового регламентування кожного кроку ректора ВНЗ і його викладачів.

Тому за останні два-три десятиріччя держави Західної Європи (йдеться насамперед про невеликі — Фінляндію, Австрію, Норвегію та ін.) сформували нову модель реформування освіти, яку запропоновано називати «демократично-законодавчою» [4]. Розглянемо її головні етапи.

1. Із назви нової моделі реформи можна зробити висновок, що в її основі лежить законодавчий механізм і дотримання засад демократії. Будь-яка реформа за новою моделлю обов'язково один чи кілька разів проходить через парламент, оскільки передбачає або зміни законодавства, або створення і прийняття цілком нових законів. Тому на своїй початковій стадії ця модель передбачає формування політичного бачення та оцінки наявного стану освітньо-наукового комплексу, загальні пропозиції щодо векторів його змін [10]. Це бачення включає роботу аналітично-наукового центру головних партій напередодні парламентських виборів і формування концепції внесення найбільш доцільних стратегічних і тактичних змін. У наш час значення освітньо-наукового комплексу стало таким важливим, що партія може отримати підтримку виборців і у цій галузі, а не лише у напрямку виконання соціальних програм, ліквідації безробіття і розвитку виробництва.

2. Після виборів нова політична більшість може використати як свої передвиборчі напрацювання, так і пропозиції конкурентів, якщо вони видаються цікавими. На цій стадії часто з'являються різноманітні узагальнюючі видання, які містять виклад нового загальнонаціонального бачення основних питань, проблем і пріоритетів розвитку освітньо-наукового комплексу разом із пропозиціями стратегічних підходів до їх аналізу і шляхів вирішення.

На цій стадії особливо важливо поєднати наукові досягнення вітчизняних науковців і зарубіжних фахівців, матеріали міжнародних організацій (Світового банку, ООН, ОЕСР, ЮНЕСКО, Ради Європи та ін.). У цей момент особливо важливо виявити пріоритети майбутнього зростання і запропонувати дії, які можуть у майбутньому дати значні позитивні результати. Засади демократії спонукають максимально розширити коло учасників дискусій, залучати незалежних (позапартійних) експертів, науковців із системи вищої освіти і Національної академії наук тощо. Негативним наслідком такого підходу може стати сповільнення розробки плану реформ, а позитивним — прискорення формування суспільного консенсусу щодо стратегічних цілей реформи. За-

уважимо, що вдалий вибір цілей реформ сприяє появі цього консенсусу, якщо ж вони суперечливі чи викликають надмірно емоційні реакції, то дискусії можуть надто загостритись і вивести події на безплідний шлях. Можна сказати і так: у суспільстві з низькою культурою дискусії далеко не завжди є кращим варіантом розвитку подій, у розвиненому і демократичному — навпаки.

3. Результатом перших двох стадій демократично-законодавчих реформ є поява підсумкового програмного документа, аналогом якого в Україні можна вважати Національну доктрину розвитку освіти України, прийняту у 2002 р. Програмний документ має бути поширеним в усьому суспільстві — від депутатів парламенту до загалу освітян. В одних країнах на його основі швидко створювався рамковий закон, що передбачав першу стадію експерименту, в інших — сам цей документ без особливих трансформацій потрапляв на розгляд парламенту. Проходження планів реформ через парламент є характерною ознакою демократично-законодавчої реформи. Поява закону виключає опір з боку державних службовців, врешті — громадян. У демократичних правових країнах усі зобов'язані виконувати закони.

4. Четвертий етап включає підготовку на основі закону серії постанов, яких мають дотримуватися міністерства і відомства під час здійснення передбаченого законом експерименту. Встановлені терміни мають бути реальними, а виділені ресурси — достатніми. Дороговказом є закон як політичне рішення, засобами — закони ергономіки і теорії впровадження. На відміну від СРСР з його жорстким плануванням, під час втілення реформ за новою моделлю виконавці мають автономію і свободу дій у виборі найкращого варіанту втілення задумів. План реформи не є догмою, більш важливим є рамковий закон, на основі якого і створюються плани. Вказана децентралізація формування оперативного плану дає змогу уникнути технічних помилок, які виникають унаслідок відсутності інформації про конкретні локальні умови у працівників «центру» в тому разі, коли застосовується «міністерська» модель реформи.

5. Нова модель реформи практично завжди передбачає обмежений експеримент і такі зміни в освіті, які дають змогу реформаторам виявити успішність чи неуспішність ухваленого закону і здійснених на його основі заходів. Реформування через законодавство отримує вищу підтримку загалу освітян, які «традиційно» не довіряють міністерствам, а тому навіть без вагомих підстав сумніваються у корисності всіх задумів і пропозицій, які надходять до них із Міністерства освіти. У даному разі багато рядових учасників роблять позитивний внесок стосовно втілення у життя освітньої реформи. Масова підтримка реформи є вирішальною

передумовою її кінцевого успіху, адже опір таких великих груп, як вчителі, учні, студенти, дуже гальмує або й унеможливорює втілення планів реформи у життя.

6. Після виконання того освітнього експерименту, що був передбачений законом про реформу, здійснюють дослідження отриманих результатів та оцінюють новий стан системи освіти з урахуванням змін ринку праці і швидкозмінних вимог суспільства до роботи освітньої системи. Результати оцінювання експерименту публікуються і викликають цикл нової політично-освітньої дискусії.

На наш погляд, країни Західної Європи відмовляються від характерної у минулому формули реформи «згори-донизу», замінюючи її на протилежну — «знизу-вгору». У наш час все частіше створюють плани і ухвалюють рішення не мала група вищих керівників, а більш широкі робочі комісії, до складу яких входять представники тих суспільних верств, які у минулому не мали змоги істотно впливати на діяльність національних систем освіти.

ДЖЕРЕЛА

1. Всемирный статистический обзор по высшему образованию. Рабочий документ Всемирной конференции по высшему образованию, 5—9 октября 1998 г. — Париж : ЮНЕСКО, 1998. — 71 с.
2. Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры. Всемирная конференция по высшему образованию. — Париж : ЮНЕСКО, 1998. — 90 с.
3. Д'юї Д. Демократія і освіта / Д. Д'юї. — Л. : Літопис, 2003. — 294 с.
4. Ляшенко Л. М. Реформування професійної освіти у Фінляндії в умовах глобалізаційних процесів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. М. Ляшенко ; АПН України; Інститут вищої освіти. — К., 2003. — 20 с.
5. Раймерз Ф. Компетентний діалог: використання досліджень для формування світової освітньої політики / Ф. Раймерз, М.-Г. Ноел. — Л. : Літопис, 2004. — 219 с.
6. Сарасон С. Політичне провідництво і можливі невдачі в реформуванні освіти / С. Сарасон ; пер. з англ. Г. Пехник. — Л. : Літопис, 2004. — 176 с.
7. Словник іншомовних слів / за ред. члена-кор. АН УРСР О. С. Мельничука. — К. : Гол. редакція укр. рад. енциклопедії АН УРСР, 1975. — 776 с.
8. Тімар Т. Б. Як домогтися досконалості в освіті / Т. Б. Тімар, Д. Л. Кірі ; пер. з англ. А. Кам'янець. — Л. : Літопис, 2004. — 176 с.
9. Fiske E. Decentralization of Education. Politics and Consensus / E. Fiske. — W., 1996. — 416 p.
10. Jallade L. National education policies and programmes and international cooperation. What role for UNESCO? / L. Jallade, M. Radi, S. Cuenin. — Paris : UNESCO, 2001. — 91 p.

В статье рассматриваются модели реформирования высшего образования, которые применялись в развитых странах Европы. Определены особенности трёх базовых моделей: первая, наиболее ранняя, определена как «приказная», или «милитарная»; вторая — «новоминистерская»; третья — «демократически-законодательная».

Ключевые слова: *высшее образование, реформа, «приказная» модель, «новоминистерская» модель, «демократически-законодательная» модель, децентрализация, законодательный механизм, образовательный эксперимент.*

The models of reforming higher education which were applied in the developed countries of Europe are considered. The features of three base models are defined. The first, the earliest, model is defined as model of supreme orders. The second model is «new-ministerial» and third model is legislative (democratic).

Key words: *higher education, reform, model of supreme orders, new-ministerial model, legislative (democratic) model, decentralization, legislative mechanism, educational experiment, singular decentralization, plural decentralizations.*

Меленець А. І., аспірантка, викладач кафедри методики та психології дошкільної і початкової освіти Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка

УЧАСТЬ СІЛЬСЬКИХ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ЕКСПЕРИМЕНТАХ: ПОГЛЯД В ІСТОРІЮ

У статті зроблено аналіз історико-педагогічних джерел, в яких представлено факти участі сільських дошкільних закладів у педагогічних експериментах II половини XX ст.; виявлено умови, які сприяли реалізації ідей впровадження психолого-педагогічних досліджень з проблем дошкільного виховання у практику.

Ключові слова: *педагогічний експеримент, експериментальний майданчик, опорні дошкільні заклади, педагогічна наука, дошкільне виховання, педагогічні кадри.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Розвиток педагогічної науки залежить від кардинальних політичних, соціальних та економічних змін, що відбуваються у суспільстві. Педагогіка як фундаментальна суспільна наука визначає мету і зміст, форми і методи виховання та підготовки молоді до життя, впливає на розвиток і вдосконалення національної системи освіти. У будь-який період розбудови національної школи від педагогічної науки суспільство очікує розробки теоретичних проблем виховання і навчання, визначення практичних