



ОСВІТНІ РЕФОРМИ ТА ІННОВАЦІЇ

УДК 317.014.3+316.4+65.011.8

АЛЬТЕРНАТИВНІ ТИПОЛОГІЇ ОСВІТНІХ РЕФОРМ

Алла Василюк

У статті висвітлено сучасні підходи до дослідження типологій освітніх реформ, які ґрунтуються на визначених критеріях і можуть застосовуватися для аналізу змін систем освіти минулого, сучасного і майбутнього.

Ключові слова: освітні реформи, критерії змін, аналіз, типології освітніх реформ, класифікація освітніх реформ

Актуальність дослідження. В умовах глобалізації господарства й формування інформаційного суспільства освіта виступає стратегічним багатством, фактором посилення інтелектуального потенціалу народу, гарантом його самостійності та міжнародної конкурентоспроможності. У багатьох країнах світу зростає потреба в удосконаленні освіти, подекуди – через її реформування. При аналізі будь-якої реформи освіти важливо визначити, до якого типу її можна віднести, що допоможе точніше з'ясувати й описувати властивості та механізми, характерні для конкретної освітньої реформи.

Метою статті є висвітлення і систематизація альтернативних типологій освітніх реформ.

Виклад основного змісту дослідження. Підставою для типології реформ передусім є критерії змін, оскільки власне зміни становлять сутність кожної реформи. Зауважимо, що у загальнотеоретичних підходах до проблеми аналізу реформ використовують критерій масштабу змін. Так, В. Лексин і О. Швецов виокремлюють два типи реформ: *загальні* та *часткові* [1]. На думку авторів, *загальними* вважаються такі реформи, які спеціально організовані, законодавчо врегульовані та стосуються перетворень широкого спектра суспільного життя (одночасно змінюють декілька сфер, наприклад, політичну, економічну, соціальну, освітню) і проводяться вищими органами державної влади. Як масштабні організаційні дії, такі реформи неможливі без суспільної підтримки, легітимності дій, визначеної послідовності, відповідальності за результати. Загальні реформи перетворюють суспільну дійсність двома способами. Перший ґрунтується на організованих змінах «згори» з одночасним охопленням кількох сфер суспільного життя. Другий переважно змінює одну з головних надбудовних сфер, а решта змінюється у відповідності до нової ідеології й політики. Загальні реформи тим більше «загальні», чим сильніша й цілісніша влада «нагорі», а також чим більше вона спроможна одночасно впливати на різні сфери суспільного життя. Такі реформи в тоталітарних суспільствах проводяться керівниками, які зміцнили свою владу, а в демократичних – керівниками, які прийшли до влади на хвилі суспільних



очікувань змін і обіцянок модернізації на краще. Загальні реформи формулюють як нові правові основи життя суспільства, так і нові інституційні відносини, створюючи те нове середовище, в якому вони реалізуються. У ході проведення загальної реформи необхідна постійна й ретельна робота з упорядкування суспільних відносин, усунення суперечностей і корекції реформаторських дій.

Додамо, що загальні (або системні) освітні реформи є наслідком і результатом політичних і соціально-економічних змін. Це тип глибоких реформ, пов'язаних зі зміною зв'язків між освітньою та суспільною системами (нова дефініція держави, децентралізація освіти, лібералізація ринку підручників та іншої навчальної літератури, пристосування системи управління освітою до нової структури держави). Такі реформи спрямовані на радикальну зміну контролю за якістю та ефективністю навчання, створення національних освітніх стандартів, модернізацію відносин між освітою та ринком праці, удосконалення систем фінансування і управління освіти.

Часткові реформи, як вказують В. Лексин і О. Швецов, проводяться на тих же засадах, але в межах якоїсь однієї сфери, що має лише опосередкований вплив на інші процеси. Зауважимо, що часткові освітні реформи почали домінувати в розвинених західних країнах у 1980–90-х рр. Їх метою була не перебудова всього шкільництва, а лише покращення якоїсь її частини, передусім навчальних програм і організації навчально-виховного процесу. Як вказує Р. Пахоцінський, «...школи потребують не лише загальних, але й часткових реформ, які стосуються евалюації результатів навчання, підготовки й удосконалення вчителів, розвитку в учнів ширшої сфери інтелектуальних вмінь» [2, с. 5].

На основі досліджень різних освітніх систем та їх змін, зарубіжні науковці розробили альтернативні типології освітніх реформ. Зокрема, М. Карной і Г. Левін побудували таксономію освітніх реформ, яка ґрунтується на критеріях обсягу й характеру впроваджуваних змін. Ними виділено чотири типи реформ: *мікротехнічні*, *макротехнічні*, *мікрополітичні* та *макрополітичні* [3].

Мікротехнічні реформи стосуються незначних змін в існуючих структурах й укладах шкільництва. Такими прикладами можуть бути впровадження нового предмета, нових технологій навчання. У цілому подібні зміни не мають істотного впливу на функціонування шкільництва в широкому контексті. Натомість *макротехнічні* належать до змін функціонування освітніх структур та інституцій як цілісності. Модифікаціям підлягає внутрішня організація шкільництва. Такі реформи включають зміну формальних вимог до кваліфікації учителів і засад руху по наступних ступенях професійної кар'єри (сертифікація); упровадження навчання, сконцентрованого на груповій роботі; уведення навчальних модулів з використанням сучасних дидактичних засобів (наприклад, медіальної освіти).

Мікрополітичні реформи пов'язані зі змінами внутрішнього управління освітніми закладами, нововведеннями у сфері контролю за освітньо-виховним процесом. Сутність такого переміщення у сфері регулювання надання права для рішень (певних компетенцій) між представниками адміністрації,



учителями і батьками учнів. Такими прикладами можуть бути забезпечення батькам можливості вибору школи для власних дітей або правове врегулювання реалізації шкільного обов'язку вдома (*home education*). А *макрополітичні* – виникають зі змін у сфері зовнішнього управління й контролю за системою шкільництва. Прикладами такого типу реформ є передача значної частини прерогатив з контролю за шкільництвом місцевим органам самоврядування (децентралізація) або використання ідеї дешколяризації.

Типологію освітніх реформ, побудовану за критерієм аналізу різних процесів освітніх змін, представляє А. Тхожевський, виділяючи *адаптаційні, радикальні, часткові й холістичні* реформи [4].

Адаптаційні реформи є таким типом реформ, які вносять незначні зміни в існуючі освітні системи, зокрема у структуру й мережу навчальних закладів. Ці зміни дають змогу пристосуватися до вимог часу і, зокрема, охоплюють способи управління навчальними закладами, зміст навчання, методи й освітні технології та ін. Прикладом адаптаційної реформи може бути впровадження виборності директорів шкіл, новий спосіб фінансування освітнього закладу, впровадження нових предметів і технологій (комп'ютерних, мультимедійних). Адаптаційна реформа надає нового імпульсу певному фрагменту освітнього процесу, щоб він міг відповідати змінам, які відбуваються в інших суспільних галузях.

Радикальні реформи враховують важливі зміни в різних системах, структурах, освітніх інституціях і стосуються основи їх функціонування. Як правило, вони мають безкомпромісний, установчий і безповоротний характер. Після затвердження плану їх впровадження забороняються дискусії (чи ігноруються їх наслідки), що пояснюється бажанням уникнути зміни запланованого. Перед остаточним рішенням про впровадження радикальної реформи, як правило, організовуються загальнодержавні обговорення, темами яких можуть бути питання врахування економічних і суспільних коштів, потрібних для втілення реформи, а також прогнози ефективності її результатів. Такий тип реформ з'являється у період організаційних і структурних змін шкільництва, створюючи нові сегменти (рівень початкового, гімназійного, ліцейного, академічного навчання), сектори освіти (державний, недержавний) або інституції (загальноосвітні, пропедевтичні, професійні). Радикальним чином впроваджуються зміни у сфері професійного навчання, в тому числі – підготовки вчителів. Радикальні реформи пов'язані з рішеннями законодавчої та адміністративної влади, яким належать зовнішнє управління й контроль за освітніми системами і процесами.

Часткові реформи стосуються більш обмежених освітніх секторів, а їх впровадження залежить від рішень місцевої влади (наприклад, у сфері локалізації середніх навчальних закладів та їх фінансування), керівництва освітніми інституціями (дирекції школи, педагогічної ради), батьківської чи учнівської рад. Усі ці суб'єкти утворюють певну місцеву спільноту, мають визначені права для впровадження реформ часткового характеру на рівні наданих їм законодавством компетенцій. Предметом часткової реформи можуть бути кодекси учня, система оцінювання учнів, статут школи. Вони



стосуються конкретних освітніх суб'єктів, можуть частіше змінюватися під впливом тиску представників місцевої спільноти і мають прагматичний, суб'єктивний, тенденційний (інколи) виміри.

Холістичні реформи мають комплексний характер, охоплюють освітню систему в цілому чи окремих, значний за обсягом, сектор (провінція або округ), тип шкільництва. Холістичні реформи проводяться поетапно, а пов'язані з ними кошти є значно більшими, ніж на проведення адаптаційних чи радикальних реформ без урахування вже часткових реформ. Як правило, ці реформи проводяться досить рідко, зокрема в період кризових станів політичного устрою, під час якого освіті надається роль чинника, що стабілізує результати змін у межах цієї суспільно-економічної системи. Холістичні реформи можуть дозволити собі багаті країни, такі як Японія, Великобританія, Канада, США, Австралія чи Нова Зеландія [4].

Представлена типологія освітніх реформ створює можливість іншого підходу до об'єкта пізнання. Однак А.Тхожевський зауважує, що ця типологія (згідно з її характером і властивостями) не є однозначним ствердженням того, що та чи інша освітня реформа належить виключно до одного якогось типу. Певним чином домінування

деяких рис конкретної освітньої реформи може відносити її до реформи окресленого типу, що не виключає пізнання тієї самої реформи в аспекті інших типів. Варто зазначити, що частина з виділених автором типів реформ зустрічається у класифікаціях інших авторів.

Як відомо, наприкінці 1980-х рр. у більшості постсоціалістичних країн Центральної та Східної Європи розпочався інтенсивний процес реформування систем освіти. Аналіз спрямованості освітніх реформ у цих країнах дозволив спеціалістам, зокрема Ц. Бірзеа, виділити чотири типи реформ. Його типологія побудована з урахуванням критеріїв сутності, обсягу та якості освітніх змін. До неї, зокрема, входять *корекційні, модернізаційні, структурні та системні* реформи [5].

Корекційні реформи освіти розглядаються як частина тих глобальних політичних і соціально-економічних змін, які почалися у східноєвропейському регіоні з 1989 р. Вони спрямовані на демонтаж і виправлення перегинів старої системи освіти, їх метою є безпосередня зміна найбільш характерних рис цієї системи, зокрема відмова від політичної індоктринації, надмірного централізму, контролю служб органів внутрішньої безпеки за особами й інституціями та ін. На цьому рівні реформи відбуваються у Молдові, Білорусі та Албанії.

Модернізаційні реформи стосуються лише оновлення змісту навчання, шкільних підручників, оснащення шкіл дидактичними засобами, розвитку освітніх технологій або підготовки вчителів. У випадку модернізаційних реформ йдеться про такий процес, який включає: регресивні зміни, тобто звернення до минулих рішень (перевічених або дезактуалізованих); адаптаційні зміни, коли до старих рішень додаються нові, або старі структури замінюються модифікованими рішеннями. У більшості постсоціалістичних країн такий тип реформи пов'язаний із бажанням наблизити освітні системи до західних стандартів. Однак через брак фінансування, непослідовність у



проведенні перетворень багато країн зупинилися вже на першій стадії реалізації реформ і звузили реформаторські дії до оновлення організаційних форм навчання.

Структурні реформи спрямовані не лише на внутрішні зміни освітньої системи, але й на реорганізацію освітніх структур, особливо на перебудову системи управління та фінансування освіти; зміну статусу вчителів, їхню підготовку, системи підвищення кваліфікації; механізми контролю в освітній системі; зміну тривалості обов'язкової освіти; зміну типів шкіл, зв'язки між освітніми рівнями тощо.

У фазі структурної реформи перебуває більшість країн Центральної та Східної Європи, переважно СНД (за винятком країн Прибалтики).

Системні реформи вважаються найбільш динамічним типом освітніх реформ, які мають глобальний характер. Вони спрямовані на зміни існуючої парадигми освіти, яка проникає у «внутрішню логіку» освітньої системи й освітньої політики. Системні реформи є наслідком і результатом політичних та соціально-економічних змін. Це тип глибоких реформ, який сягає інституційних та організаційних аспектів, пов'язаних зі зміною зв'язків між освітньою та суспільною системами (нова дефініція держави, децентралізація освіти, пристосування системи управління освітою до нової структури держави). Системні реформи спрямовані на зміну контролю за якістю й ефективністю навчання, створення національних освітніх стандартів, відносин між освітою та ринком праці, систему фінансування й управління освіти. Цей тип реформ характерний для небагатьох країн, таких як Польща, Угорщина, Словенія, Чехія та Естонія.

Аналізуючи ситуацію у сфері освіти наприкінці 1990-х рр., освітні компаративісти, зокрема Ц. Бірзеа, В. Миттер, Я. Пруха та ін., виявили однаковість у тому, що більшість постсоціалістичних країн так і не розпочали системної реформи, зупинившись на стадії реструктуризації національних освітніх систем. Тобто інтенсивність цих реформ, яка була значною на початку 1990-х рр., почала слабнути.

Експерти зазначають, що у процесі здійснення реформ істотне значення мають терміни реалізації етапів та їх дотримання. Уповільнення ходи реформаторських дій призводить до втрати попереднього темпу і зниження досягнутих результатів. Як уважає Ц. Бірзеа, надмірне уповільнення у проведенні реформ може призвести до небажаних наслідків, таких як зростання вартості реалізації реформи, розхолодження учасників процесу реформування, паралельне й конфліктне функціонування нових і старих освітніх структур, інтенсифікація природної інерції (властивої для будь-якої соціальної системи), відсутність координації між освітнім запитом та пропозицією [5].

Не випадково після кількох років стагнації наприкінці 1990-х рр. країни східноєвропейського регіону обрали стратегію «прискорення реформ», яка полягала у коректуванні перетворювальних дій, намаганні повернути втрачені можливості з максимальним прискоренням темпів освітніх змін. Прикладами реалізації такої стратегії можуть бути «реформа реформи» у Литві та Росії, «друга хвиля реформ» у Польщі.



Б. Шліверський указує на інші типи сучасних освітніх реформ [6]. За найбільш простого поділу освітніх змін, з огляду на тривалість і характер дій, він вирізняє *еволюційні* та *революційні* реформи. Перші є повільними й поступовими, другі – відбуваються швидко і порушують цілісність освітніх систем. Реформаторські перетворення також можуть бути *поверхові* й *глибокі*.

Поверхові реформи закоренілі у старому стані представлення. Школа чи освіта змінюються лише для того, щоб істотно нічого не змінилося. Властивою метою таких змін є максималізація економічного зиску (чергові проекти економіки в освіті через обмеження кількості занять, запровадження різних форм оплат). Такі реформи не призводять до істотної зміни. Стиль упровадження реформ «згори» призводить до того, що вчителі відчують себе поневоленими системою, реагують опором «чужому баченню», не сприймають міністерські аргументи, протестують. *Глибокі* реформи мають місце лише тоді, коли сягають змін освітніх фундаментальних положень. Такі зміни базуються на так званому завтрашньому раціоналізмі, коли хтось або якась група діє так, наче майбутні правила зобов'язують уже зараз або наче зміна вже відбулася [6].

Узагальнення висвітлених вище типологій освітніх реформ представлено автором у таблиці.

Таблиця

Класифікація альтернативних типологій освітніх реформ

№	Автори	Критерії	Типи реформ
I	М. Карной, Г. Левін, 1976	<i>За обсягом і характером змін</i>	1. Мікротехнічні 2. Макротехнічні 3. Мікрополітичні 4. Макрополітичні
II	Ц. Бірзеа, 1996	<i>За сутністю, обсягом і якістю освітніх змін</i>	1. Корекційні 2. Модернізаційні 3. Структурні 4. Системні
III	Б. Шліверський, 1998	<i>За тривалістю і характером дій</i>	1. Еволюційні 2. Революційні 3. Поверхові 4. Глибокі
IV	А. Тхожевський, 2002	<i>За різними процесами змін</i>	1. Адаптаційні 2. Радикальні 3. Часткові 4. Холістичні

Висновки. Підсумовуючи свої міркування щодо типологій освітніх реформ, зауважимо, що типи реформ можна трактувати як своєрідне дослідницьке знаряддя, що дає змогу точніше інтерпретувати властивості й механізми, характерні для конкретної освітньої реформи, а також обґрунтовувати новий теоретичний підхід до їх аналізу.



Список використаних джерел:

1. Лексин, В., Швецов, А. Общая теория реформ. Контуры и система исследования // Теория и практика организации проведения реформ. Сборник трудов Института системного анализа Российской Академии наук / ред. В.Н. Лексин. – М.: УРСС, 1995. – С. 6–51.
2. Pachociński, R. Strategie reform oświatowych na świecie. – Warszawa: IBE, 2003. – 184 s.
3. Carnoy, M., Levin, H. The limits of educational reform. – New York, 1976.
4. Tchorzewski, A. Uwarunkowania i kreatorzy reform edukacyjnych // Edukacja w dialogu i reformie / pod red. A. Karpińskiej. – Białystok: Trans Humana, 2002. – S. 88–102.
5. Birzea, C. Reformni proces ve skolstvi transformujících se zemi střední a východní Evropy // Reformy školství ve střední a východní Evropě. Průběhy a výsledky. – Praha, 1996. – S. 6–19.
6. Śliwerski, B. Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej. – Kraków: Impuls, 1998. – 293 s.