

*Егорев Георгій Сергійович,  
кандидат педагогічних наук  
Інститут педагогіки НАПН України*

**Постановка проблеми.** Забезпечення якості освіти як окрема важлива сфера діяльності, на яку була звернена суспільна увага, з'явилась у світі наприкінці XIX ст., коли у Сполучених Штатах Америки виникла перша організація з акредитації. Тривалий час її діяльність розглядалась під кутом зору особливості, а підходи, які вона проповідувала до оцінки результатів вищої школи – незвичайні, оскільки навіть у США акредитація була спірним питанням. І лише коли були зроблені рішучі кроки до переходу від елітарності до масовості, якість освіти перетворилась на пріоритет національних освітніх політик багатьох країн.

Поступово європейські країни запозичили досвід США, і у 1984 році стартував процес пілотування та імплементації технологій забезпечення якості освіти, що було пов'язано з інтенсифікацією глобалізаційних процесів. Першими європейськими країнами, в яких розпочався процес розбудови моделей забезпечення якості освіти стали Франція, Нідерланди і Великобританія, які започаткували формальне оцінювання якості приблизно з 1985 року, що охопило не лише вищу, а й середню освіту [1, с. 104].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Окремі аспекти системи освіти Франції були висвітлені у працях таких українських науковців, як О. Бочарова, О. Голотюк, І. Жуковський, М. Зверева, Л. Зязюн, Л. Камінська, Н. Лавриченко, В. Лащихіна, А. Максименко, О. Матвієнко, О. Овчарук, В. Папіжук, Л. Пуховська, О. Романенко, А. Сбруєва, О. Сухомлинська, А. Тименко, Т. Харченко, А. Шаповалова. У контексті нашого дослідження особливо інформативними і цінними з теоретичної точки зору виявилися дисертаційні дослідження О. Пермякової «Моніторинг якості навчання у загальноосвітніх закладах Франції другої половини XX століття», в якій зроблений історико-педагогічний аналіз моніторингу якості навчання у загальноосвітніх закладах Франції та проаналізовано особливості національного зовнішнього оцінювання в цій країні. Проблемам досліджень якості знань учнів у французькій школі присвячені праці Ж. Аберно, А. Буске, М. Женев'єв, Ж. Мейєр, Ф. Меріо, Ж. Левассер, Ж. Нуазе та ін. Однак є ще чимало питань, які недостатньо висвітлені та потребують додаткової розвідки.

**Метою** цієї статті є висвітлення основних трансформацій в шкільництві Франції у напрямі забезпечення якості освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Аналізуючи поняття якості освіти у цьому контексті, необхідно наголосити на його багатозначності. У педагогічній літературі фігурують поняття «якість освіти» і «якість навчання», які не зовсім тотожні. Водночас науковці акцентують увагу на тому, що в сучасних умовах необхідний більш широкий підхід до розгляду поняття якості освіти. Останнє має включати не лише оцінку рівня підготовки учнів, але й широкий спектр питань, що стосуються навчання як освітньої послуги, узагальненим критерієм якої є ступінь комфортності учнів в освітньому закладі. Серед факторів, які можуть бути поєднані у три блоки, що визначають якість, виділяють:

- фактори, які визначають умови здійснення освітнього процесу: матеріальна база школи, фінансування, кваліфікація педагогів, нормативна база освіти та освітнього закладу, характер управління тощо;
- фактори, які визначають навчально-виховний процес: мотивація учнів, зміст освіти, навчальний план, розклад уроків, програми, дидактичні матеріали, технології навчання, виховна робота в освітньому закладі;
- фактори, які визначають результати навчання: досягнення вимог стандарту, якість знань і навичок учнів, кількість учнів, що вступають до вищих навчальних закладів.

Оцінюючи якість освіти, наголошують вчені, необхідно дотримуватись комплексного підходу з урахуванням усіх груп користувачів: учнів, батьків, суспільства, держави, роботодавців. Для цього оцінювання необхідно здійснювати на трьох взаємопов'язаних рівнях: шкільному, регіональному, державному.

Аналізуючи ситуацію з забезпеченням якості освіти у Франції, зазначимо, що в останні десятиліття XX ст. у французькій системі освіти відбулися значні зміни, пов'язані з потребами сучасного етапу науково-технічного прогресу, демографічної еволюції, підвищенням соціального попиту на освіту. Багаторічна реорганізація шкільної системи призвела до уніфікованої структури школи з трьома послідовними етапами навчання: 5-річна початкова, 4-річна неповна середня школа – колеж, 3-річна повна середня школа – ліцей.

Трансформувались цілі і завдання середньої школи – вона почала готувати учнів не лише до вищої освіти, але й до практичної професійної діяльності, у зв'язку з чим посилилась система професійної орієнтації, має тенденцію до уніфікації з академічним напрямом за змістом і характером роботи.

Одним з ключових інструментів забезпечення якості освіти у французькій загальноосвітній школі залишається диференціація навчання, яка існує вже півтора століття і з того часу неодноразово змінювалась. До середини 70-х рр. XX ст. диференціація проводилась вже з першого класу (з 6-го року навчання) шляхом розподілу учнів ліцеїв за стаціонарними секціями – класичною та сучасною. Заняття будувались у відповідності до навчальних планів і програм для кожного профілю – учням класичних відділень викладались стародавні мови – латинь та грецька, а в сучасних – акцент робився на французьку та іноземні мови.

Із створенням колежу, в якому учні навчалися з 6-го по 3-й класи і завершували обов'язкове навчання, характер диференціації змінився: на перших двох роках навчання в колежі всі учні стали займатися за єдиними загальноосвітніми програмами, а на останніх двох загальноосвітній підготовка доповнювалась предметами на вибір – стародавніми мовами, посиленням вивченням іноземних мов, технологією. Вибір одного з цих предметів став обов'язковим для кожного учня. Хоча формально цей вибір не був остаточним; для більшості учнів він фактично визначав подальший характер навчання. Орієнтовані на вивчення однієї стародавньої або іноземної мови учні продовжували заняття у повній середній школі на гуманітарному або природничо-математичному відділенні ліцею. Курс «технології» був призначений для тих, хто орієнтувався на технологічний профіль ліцею або йшов із загальноосвітньої школи в професійні навчальні заклади. У цілому біля 40 % учнів колежів переходили в систему професійно-технічних шкіл або безпосередньо на виробництво. Вони опинялися поза шляхів, що ведуть до отримання повноцінної середньої освіти. Офіційна статистика свідчить, що у 80-х рр. в ліцеях навчалася лише половина тих, хто починав вчитися в колежах.

«Закон про орієнтацію» (1989 р.), який визначив головні напрями розвитку освіти в країні на наступні десятиліття, поставив перед школою важливе завдання: випустити до 2000 р. 80 % молоді відповідного віку з атестатом про закінчення середньої школи. Це призвело до розширення учнівського контингенту колежу, що надає базову загальноосвітню підготовку і відкриває доступ до ліцею. Сьогодні більше 90 % учнів колежу навчаються в загальноосвітніх класах, де впродовж чотирьох років отримують єдину підготовку.

На 8-му та 9-му роках навчання крім загальноосвітніх функціонують технологічні класи. В них полегшена програма із загальноосвітніх предметів і посилені заняття технологією. Вона має допрофесійний характер і пов'язана з трьома напрямками навчання: механікою – автоматикою; електронікою – промисловою інформатикою; економікою та управлінням. Кількість учнів у цих класах незначна і становить біля 3 % від загального контингенту учнів 8-х і 9-х років навчання в колектах.

Більшість учнів, що закінчили колеж, продовжують навчання у середніх навчальних закладах двох типів:

- в повній середній школі – загальноосвітній і технологічний ліцей – продовжують навчання більше 62 % (2001 р.) випускників;

- інші навчаються у професійних ліцеях.

Трирічний загальноосвітній і технологічний ліцей – завершальний ступінь середньої освіти. Зміст освіти у ньому завжди зорієнтовано на подальше навчання у вищій школі.

На першому році навчання в загальноосвітньому і технологічному ліцеї – в «класі визначення» – всі учні вивчають обов'язкові дисципліни за єдиними програмами, а також два обов'язкових факультативи за вибором. Загальні обов'язкові предмети: французька мова, математика, фізика-хімія, історія-географія, біологія-геологія, іноземна мова, технологія, спортивна підготовка. Набір факультативів досить широкий: стародавні мови, друга або третя іноземні мови, соціально-економічні науки, мистецтво, біологія-геологія, біологія-медичина, інформатика-електроніка, фізика, медично-соціальні науки. Учням пропонують також низку обов'язкових факультативів, до яких можуть відноситись і ті предмети, які входили до обов'язкових, за вибором – мистецтво, інформатика, або такі, як спортивна підготовка, соціально-культурна діяльність.

Завдання цього класу – ще на один рік продовжити час для отримання учнями єдиної загальноосвітньої підготовки для переходу до спеціалізації. Разом з тим, саме в цьому класі закладаються її основи: від вибору тих чи інших предметів значною мірою залежить як профіль бакалаврського диплома, так і майбутній тип вищої освіти.

Завершальний етап диференціації – два спеціалізованих старших класів ліцею. Тут відбувається остаточний вибір загальноосвітнього або технологічного навчання і підготовка до складання іспитів на ступінь бакалавра відповідного профілю [2, с. 121].

Прагнення до вирівнювання стартових позицій учнів у контексті забезпечення якості та доступності освіти є характерною ознакою розвитку французької середньої освіти. У навчальному процесі головна увага приділяється учневі, його проблемам, враховуються індивідуальні можливості і потенціал кожної дитини, що надалі визначає результати у навчанні. Водночас, залишаються невирішеними чимало проблем соціального характеру. Дослідження французьких соціологів свідчать, що у Франції в середині 60-х років переходили на другий ступінь освіти (повна середня школа) 86 % дітей вищих чиновників, 81 % дітей осіб вільних професій, 76 % вихідців із сімей «середніх кадрів», 56 % дрібних службовців, 54 % ремісників і торговців, 41 % робітників (крім сільськогосподарських), 40 % селян і 37 % сільськогосподарських працівників. Загалом в 1966 р. майже 3/4 самодіяльного населення країни мали лише «елементарну» (неповну середню) освіту [3, с. 232].

Минає декілька десятиліть і соціологи констатують низку значних позитивних змін, що дозволило ширше відкрити двері навчальних закладів для вихідців з багатьох суспільних груп. У той же час вони фіксують нову проблему – масове безробіття серед освічених людей. В країні зростає тривалість шкільного навчання, що дещо загальмувало час вступу молодих поколінь у самостійне життя і загострення ситуації на ринку праці. Але повністю вирішити проблему не вдалось.

В останні роки диплом бакалавра отримують 94 % молодих людей – вихідців із сімей, в яких батьки, або один з них мають вищу освіту і лише 1 % дітей, батьки яких не мають диплома про освіту. Диплом бакалавра отримують 57 % вихідців із сімей, батьки яких відносяться до вищих кадрів або вільних професій з університетськими дипломами або дипломами «вищих шкіл», 5,3 % – вихідці з сімей ремісників, дрібних комерсантів і тільки 1,7 % - з сімей робітників [4, с. 152].

Міжнародне порівняльне дослідження PISA у 2006 р., яке охоплювало 41 країну Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), схарактеризувало французьку освітню систему як економічно неефективну і несправедливу з соціальної точки зору. Наголошувалось, що французька освітня система (як німецька та італійська) є соціально більш несправедливою, ніж у США. В цих трьох країнах система освіти підтримує і посилює соціальну нерівність і дискримінацію по відношенню до вихідців з менш забезпечених сімей. Зазначається, що Франція відмовляється від публікації результатів анкетування, яке стосується питання соціальної нерівності у шкільній освіті.

Значна кількість молодих людей знаходяться у становищі, коли вони не навчаються і не мають роботи. У такій ситуації знаходиться більше 10 % молоді у віці 15 – 19 років. 81 % молоді отримують дипломи про завершення повної середньої освіти, що дорівнює досягненню половини країн ОЕСР. Водночас, кількість французів, які отримали дипломи про повну вищу освіту (на рівні «великих шкіл» та ін.), становить 26 %, тобто на 10 % менше, ніж в інших країнах. Франція також характеризується значною кількістю дипломантів з вищою технічною освітою (співвідношення 15 % - 9,2 %). Серед французів – власників університетських дипломів більше фахівців з фізики, математики, інформатики.

І це при тому, що країни ОЕСР витрачають у середньому 60 807 євро на одного учня за 12 років навчання у початковій та середній школі, а Франція – 67 013 євро на кожного учня, тобто на 6 300 євро більше, ніж в середньому в країнах ОЕСР. У Франції на долю держави припадає біля 65 % фінансування на освіту, з яких 57,5 % витрачає Міністерство національної освіти. У відповідності до закону про децентралізацію частка фінансування освіти місцевими органами влади збільшується і дорівнює 20 % від загального фінансування. Участь батьків у фінансуванні зменшується до 6,4 %. Підприємства сплачують понад 6,4 % [5].

Наведені дані свідчать про оптимальний характер фінансового забезпечення шкільної освіти. Оптимальним є також показник співвідношення учитель-учень – кожен вчитель країни в 2002 р. у середньому навчав 12,2 учня, проти 15 учнів в Німеччині і США.

Французькі учні у віці 7–14 років навчаються загалом впродовж 7 500 годин, в той час як у середньому в країнах ОЕСР учні такого ж віку навчаються біля 6 000 годин. У Фінляндії, країні, що має найкращі навчальні успіхи на міжнародних моніторингах, учні навчаються не більше 5 000 годин.

У Франції 90 % учнів у віці 15 років відвідують школу, в той час як для учнів інших країн ОЕСР цей відсоток відповідає 12-річним школярам. Франція разом з Німеччиною, Бельгією, Польщею, Республікою Чехія, Швецією утримує рекорд охоплення шкільною освітою 15–19-річних учнів.

Кількість безробітних молодих людей у віці від 15 до 24 років становить менше 8 % у Нідерландах (6,6 %) і в Данії (7,7 %). Це значно менше, ніж у Греції (25 %), в Словаччині (26,6 %) і в Польщі (29,8 %). Франція займає одне з найперших місць серед безробітних молодих людей у Європейському Союзі, яке становить 23,1 % [5, с. 1–3].

Відомий дослідник соціологічних проблем педагогіки Ів Бертран у своїй праці «Сучасні педагогічні теорії» дає широку панораму педагогічної думки і приходять до висновку, що сьогодні країна стоїть перед проблемою низької якості підготовки учнівської молоді. Він зауважує, що ця проблема хвилює широкі прошарки населення – адміністраторів, батьків, педагогів, вчених. «Низький рівень знань небезпечний, вважають одні. Ми формуємо демократію, ігноруючи освіту, вважають інші. Люди не вміють писати. Вони не читають. Багато посередніх учнів на экзаменах. Це занепад цивілізації і культури!» [6, с. 219–221].

Ів Бертран зазначає, що низька якість підготовки молоді особливо відчутна у таких дисциплінах, як французька мова, література і філософія. Ця тема періодично піднімалася у суспільному житті Франції, починаючи з 1820 р. і причину цього деякі педагоги бачать у надмірній спеціалізації університетських навчальних програм, що обмежує рівень загальної культури учнів і студентів.

Зарубіжні педагоги, аналізуючи академічні педагогічні теорії, виділяють дві важливі тенденції. Перша з них включає традиціоналістські теорії, прихильники якої вважають, що вершиною знань є класичний і традиційний зміст освіти і ставлять під сумнів доцільність існуючих стандартів освіти. Освіту, на їх думку, необхідно орієнтувати на класичну культуру і обмежити знання наукові і технологічні. Про культуру треба говорити тихо, як і про гуманізм, у загальному сенсі, тобто вивчати класичні праці літератури і філософії, в яких ідеї не змінюються з часом.

Традиціоналістська тенденція, на думку Бертрана, консервативна, і її прихильники переймаються тим, щоб дати учням міцну базу підготовки, більш повне засвоєння знань на основі класичної культури. Вони бачать досягнення цього у передачі молоді таких знань, які з успіхом витримали перевірку часом. Необхідно повернутися, на їх думку, до минулого, до традиційних цінностей і надавати перевагу літературним і філософським творам античної епохи.

Друга тенденція педагогічних теорій орієнтується на сучасні знання, на «культуру гуманістичну і громадянську». Ця концепція ґрунтується на інтеграційній концепції, яка має назву «загальна підготовка». Вона спрямована на сучасні проблеми освіти, спираючись на загальну академічну підготовку, і намагається дати відповіді на такі питання: що таке міцна загальна підготовка? і якою мірою вона сумісна з підготовкою спеціалізованою?

Ів Бертран вважає, що саме прихильники концепції «загальна підготовка» дають відповідь на ці запитання, саме вона сприяє формуванню критичного мислення, прагненню до пошуку, допитливості, вирішенню проблем в умовах демократичного суспільства і полівалентних компетентностей. Це і є ті якості, вважає французький педагог і соціолог, які дійсно можна набути в умовах спеціалізованого змісту освіти в єдиному дисциплінарному полі [6, с. 219–221].

**Висновки.** Підсумовуючи зазначимо, що проблема якості та її забезпечення є нагальною у Франції. Особливого загострення вона набуває на тлі соціальних проблем. Звідси пошуки оптимального балансу якості та рівності, що знаходить свою реалізацію у підходах до добору і структурування змісту освіти, організації навчання та формування навчального середовища.

**Резюме.** У статті висвітлено основні напрями реформування французької школи, спрямовані на забезпечення якості освіти. Охарактеризовано три блоки факторів, які визначають якість освіти. Розкрито особливості організації навчального процесу у Франції у контексті забезпечення якості та доступності освіти. Виокремлено тенденції академічних педагогічних теорій у напрямі покращення якості освітнього процесу. Розглянуто погляди вітчизняних і зарубіжних педагогів на розвиток французької школи під кутом зору соціальної проблематики. **Ключові слова:** забезпечення якості освіти, диференціація, спеціалізація, навчальна і професійна орієнтація.

**Резюме.** В статье отражены основные направления реформирования французской школы, направленные на обеспечение качества образования. Охарактеризованы три блока факторов, которые определяют качество образования. Раскрыты особенности организации учебного процесса во Франции в контексте обеспечения качества и доступности образования. Выделены тенденции академических педагогических теорий в направлении улучшения качества образовательного процесса. Рассмотрены взгляды отечественных и зарубежных педагогов на развитие французской школы под углом зрения социальной проблематики. **Ключевые слова:** обеспечение качества образования, дифференциация, специализация, учебная и профессиональная ориентация.

**Summary.** Basic directions of French school reformation aimed at education quality assurance are defined in the article. Three blocks of factors, that determine quality of education are analyzed. The features of educational process organization in France are exposed in the context of education quality and availability providing. The tendencies of academic pedagogical theories towards educational process quality's improvement are distinguished. The views of Ukrainian and foreign teachers on the development of French school are considered from the point of social range of problems. **Keywords:** education quality assurance, differentiation, specialization, educational and professional orientation.

#### Література

1. Білокопитов В. Розвиток забезпечення якості на європейському просторі вищої освіти / Педагогічна компаративістика – 2011: компаративіські підходи, підтримки та розвитку обдарованості (Частина II): матеріали наук. практ. семінару (Київ, 6 червня 2011 р.) за ред. О.І.Локшиної, Н.І.Поліхун. – К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2011. – 230 с.
2. Лысова Е.Б. Учебная ориентация во французской школе // Мир образования – образование в мире. – 2004. - № 3. – С. 118 – 126.
3. Франция глазами французских социологов. – М.: Наука. – 1990. – 280 с.
4. Boudon R., Bulle N., Cherkaoui M. École et société. Les paradoxes de la démocratie. – Press Universitaires de France. – Paris. – 2001. – 297 p.
5. Qualité de l'éducation et exclusion secondaire en France. Fiche resources. 2008. Anguète PISA. – 2006. – 9 p.
6. Chatel E. Comment évaluer l'éducation? Pour une théorie de l'action éducative.: Délachoux et Niéstlé S.A. Lousanne. – Paris. – 2001. – 334 p.