

УДК 37.044.5 (100)

ОБНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПЕРМАНЕНТНИХ ОСВІТНІХ ЗМІН КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ ст.

Головним завданням навчального курсу "Порівняльна педагогіка", який перетворився в сучасних умовах на невід'ємну складову професійної освіти українського вчителя, є аналіз провідних тенденцій розвитку освітніх процесів у різних країнах, геополітичних регіонах та у світі в цілому. Об'єктивне розкриття цих тенденцій вимагає з'ясування сутнісних характеристик освітніх змін, що набули перманентного та глобального характеру. У вчителя необхідно сформувати глибоке усвідомлення того, що реформи української освіти є невід'ємною складовою цих глобальних перетворень, що зумовлено зростаючою взаємопов'язаністю та взаємозалежністю процесів економічного, політичного та культурно-освітнього життя в усьому світі.

Цільові, процесуальні, контекстуальні та результативні характеристики освітніх змін стали предметом досліджень широкого кола теоретиків освіти західних країн, зокрема таких, як Г. Альтріхтер (Австрія), Д. Берлінер, Н. Бурбуліс, Ф. Гесс, Р. Елмор, М. Еппл, М. Карной, Л. Кьюбан, Г. Левін, Д. Равич, Ч. Фінн (США); Л. Ерл, Б. Левін, Д. Харт, М. Фуллан (Канада); М. Барбер, С. Болл, Д. Вітті, Ш. Гевіртц, П. Мортимор, А. Харріс (Велика Британія) та багато інших.

Протягом останніх двох десятиліть сформувалась достатньо розвинена теорія освітніх змін, спрямована на пошук шляхів оптимізації масштабних освітніх реформ, яким надається стратегічного значення у забезпеченні адекватного вимогам постіндустріального суспільства розвитку освітніх систем. Метою нашої статті є розкриття основних характеристик та вимірів освітніх змін, осмислення яких повинно допомогти українському вчителю у кращому розумінні освітніх реалій та процесів, що є характерними для вітчизняного шкільництва.

Освітні зміни є важливим проявом широких соціальних змін, що відбуваються в сучасному суспільстві, тому в поясненні їх сутності освітні західні теоретики вважають доцільним звернення до теорій соціальних змін. Один з відомих в сучасному світі фахівців у цій галузі знань Г. Альтріхтер характеризує поняття "освітні зміни" як "калейдоскопічне": їх образ змінюється при найменшому повороті куту зору, під яким ми дивимось та аналізуємо їх [1]. До основних вимірів змін науковець відносить такі:

- зміна як процес і як результат цього процесу. Хоча провідні характеристики процесу і результату внутрішньо пов'язані між собою, не завжди можна вивести один з одного. Політика освітніх реформ набула у 90-х рр. результативно-центрованого характеру, досить часто залишаючи процесуальні їх характеристики без достатньої уваги (вони перетворюються на "чорний ящик", що зменшує вірогідність досягнення очікуваного результату та призводить до появи неочікуваного). Усвідомлення та подолання цього недоліку призводить до зростан-

- ня уваги до процесуальних характеристик змін, що відбуваються не тільки на індивідуальному рівні, а й на рівні групи, макрогрупи, організації, суспільства;
- ситуація змін може характеризуватися: а) як процес, здійснення якого викликане внутрішніми природними потребами розвитку певного явища або феномену, і б) як процес, запроваджуваний ззовні певним “агентом змін”. Важливим питанням успішності реформ є єдність внутрішніх закономірностей розвитку освітнього процесу та дій політичних ініціаторів реформи, що виступають як “агенти змін”;
 - зміни можуть розглядатися як результат цілеспрямованого процесу їх досягнення або бути неочікуваним результатом, навіть наслідком інших процесів та дій (можливо, свідомо організованих, однак спрямованих на досягнення інших цілей). В рамках освітніх реформ 90-х рр. XX ст. всі масштабні реформи мали і очікувані і неочікувані результати. Значна частина неочікуваних результатів виявилися неоднозначними або навіть відверто шкідливими для освітніх систем;
 - поняттям “зміна” означають процеси, що призводять як до часткових трансформацій, так і до радикальних. В освітній теорії змін обґрунтовується необхідність реформ різного ступеня глибини: удосконалення (improvement); оновлення, модернізація (renewal, modernization); трансформація (transformation); реконцептуалізація (reconceptualization) та інші. У ряді досліджень освітніх реформ (наприклад, П. Сенге, Е.Кляйнер, К.Росс та ін. [7]) йде мова про необхідність глибоких (глибинних) змін (profound change), які являють собою “організаційні зміни, що поєднують внутрішні переміни у цінностях, намірах, способах поведінки людей та зовнішні переміни у характері протікання процесів, стратегіях та системах”;
 - за стратегіями здійснення зміни поділяються на такі, що вимагають чіткої послідовності етапів їх здійснення (більш того, ці етапи залежать від локального та темпорального контексту) та інші, що не потребують такої деталізації, є одноразовим актом, мають універсальний характер;
 - зміни можуть мати оборотний і необоротний характер, перехід від одного до іншого етапу їх здійснення може мати поступовий або менш поступовий, раптовий характер, і навіть набувати характеру криз.

Керуючись ідеєю “калейдоскопічної” сутності змін, Г. Альтріхтер дає таке їх визначення: “Зміни являють собою не виконання якогось заздалегідь записаного плану, а продуктивну діяльність, яка здійснюється, виходячи з наявної обмеженої кількості засобів та ресурсів. Їх типовою рисою є обмежена раціональність дії. Вони лише частково зумовлені початково визначеними загальними цілями, що спричинили їх запровадження; їх завдання поступово змінюються залежно від можливостей, що виникають завдяки наявним засобам та ресурсам” [1, с.3].

Цілісна характеристика сучасної парадигми процесу освітніх змін подана в роботі американського освітнього аналітика Р. Еванса “Особистісний вимір освітніх змін: реформа, опір та реальні проблеми інновацій” [3]. Він формулює два принципово відмінних парадигмальних підходи до здійснення освітньої реформи як організаційної зміни: раціонально-структурний та стратегічно-системний. Перший з них побудований на основі концепції професійного ме-

неджменту, розробленої на початку ХХ ст. Ф. Тейлором. Традиційна тейлорівська модель функціонування та удосконалення організацій, що використовувалась протягом майже всього ХХ ст., була побудована на трьох принципах: стабільність, раціональність, структуризація. Її недоліками сучасні теоретики вважають: ігнорування змінюваності та складного характеру зовнішнього та внутрішнього контексту діяльності організацій; надмірний наголос на лінійності, раціональності та формальних структурах; недостатнє знання реального контексту, людської психології та процесуальних особливостей змін [3, с.10].

Нова парадигма освітніх змін побудована на концептуальних основах стратегічного менеджменту та теорії систем. Стратегічно-системна парадигма реформ протистоїть ідеї лінійної каузальності процесу змін, оскільки кожна подія є одночасно і причиною і наслідком іншої, часткою безперервної взаємодії подій, їх взаємного впливу. Складність взаємозв'язків в процесі змін швидко зростає. В сучасному світі, підкреслює один з провідних теоретиків організаційних змін П. Сенге, “ми створюємо більше інформації, ніж будь-хто в стані засвоїти, утворюємо більш складні взаємозалежні структури, ніж ними будь-хто здатен керувати, і спонукаємо зміни частіше, ніж будь-хто в змозі на них реагувати та діяти згідно з ними” [7, с.69]. За таких умов важливо бачити процеси змін в рамках функціонування більш широких систем.

Заперечуючи тейлорівський принцип стабільності і проповідуючи ідею складного, переривчастого характеру змін, теоретики освітніх реформ звертаються до теорій хаосу для пояснення сутності процесів, що відбуваються (Р. Еванс, Л. Енніс, К. Снайдер, Д. Рейлі, Р. Вертхаймер, М. Зінга та ін.). В контексті цих теорій освітні системи розглядаються як нелінійні, складні, адаптивні. Головними відмінностями, що відрізняють такі системи від лінійних, згідно з поглядами названих вище теоретиків, є такі:

- ступінь впливу початкових умов функціонування системи на характер її розвитку. В рамках розвитку лінійних систем такий вплив не вважається суттєвим. Для нелінійних систем характерним є “ефект метелика”, коли навіть незначні впливи опосередкованих чинників можуть призвести до суттєвих відмінностей отриманих результатів від очікуваних, до непередбачуваних наслідків. Згідно з цією логікою цілком зрозумілими стають причини різниці в результатах, отримуваних сучасними реформаторами, що застосовують однакові стратегії, залучають однакові обсяги ресурсів до двох, здавалося б, “фактично однакових” шкіл або навіть класів в одній і тій самій школі;
- ставлення до стану рівноваги, стабільності. Лінійні системи прагнуть до утримання або відновлення рівноваги, стабільності після ситуацій, що порушують їх. Для них характерною є негативна реакція на прояви змін, що перевищують параметри їх стабільного функціонування. Для нелінійних систем характерною є позитивна реакція на зміни, що призводить до збільшення їх амплітуди. Наслідком стає наростання відмінностей відносно початкового стану функціонування системи, що перетворюється на безперервний процес, в якому нові позитивні підкріплення ініціюють подальші зміни аж до руйнування її

старої структури та ситуації хаосу. Цей момент є початком самооновлення нелінійної системи на більш досконалому організаційному рівні;

- передбачуваність розвитку системи. Питання про передбачуваність розвитку пов'язане з проблемою контролю ефективності освітньої реформи. Коли є можливість передбачення наслідків, можливим стає контроль варіативних складових процесу змін, що впливають на досягнення очікуваного результату. В нелінійних системах досягнення очікуваного результату є випадковістю, його не можна напевно передбачити. Якщо лінійні системи функціонують в умовах порядку, регулярності та передбачуваності, то нелінійні системи – за відсутності порядку, іррегулярності, непередбачуваності. М. Фуллан дав визначення контекстуальних умов функціонування освітніх систем як “складних, турбулентних, суперечливих, неблаганних, непевних, непередбачуваних” [4, с. 12]. Розвиток складної системи, якою є кожен клас, школа, освітня система в цілому, в цих умовах не може бути напевно передбаченим. Випадок відіграє у такому процесі досить суттєву роль;
- нарешті, відрізняються принципові підходи до аналізу функціонування двох типів систем. Аналіз функціонування лінійних систем здійснюється на основі принципів редуccionізму, які передбачають з'ясування питання про складові системи та детальну характеристику кожної з них. Основою аналізу нелінійних систем є принципи розширення та творчості, що передбачають з'ясування особливостей взаємодії складових системи [6, с. 10-11]. Розширення розуміння системи відбувається за рахунок усвідомлення взаємозв'язків її складових, що власне і детермінують сутність системи. Згідно з Р. Вертхаймером та М. Зінгою, головна цінність застосування теорії нелінійних систем до аналізу освітніх реформ полягає саме в можливості бачення цілісної перспективи розвитку освітньої системи через взаємодію її складових [8].

Отже, зміни, що відбуваються в нелінійних системах, трактуються дослідниками як спонтанні, ідіосинкратичні та непередбачувані, що дестабілізують загальний контекст їх діяльності, слугують основою для самооновлення на більш досконалії основі.

Американський дослідник Р. Еванс формулює систематизоване уявлення про основоположні характеристики двох розглянутих парадигм освітніх змін – раціонально-структурної та стратегічно-системної – у формі порівняльної таблиці [3] (табл. 1). В ній йдеться про такі характеристики змін: зовнішній контекст, організація, спосіб планування, націленість інноваційних процесів та характер їх результатів, фокусування уваги в організації змін, характер запровадження змін.

Як видно з табл. 1, підхід до розгляду реформ, запропонований Р. Евансом, дозволяє здійснювати їх системний аналіз, враховувати вплив зовнішнього контексту та внутрішню логіку розвитку процесів освітніх змін у їх взаємодії, фокусувати увагу і на процесуальних і на результативних характеристиках змін. Підкреслимо, що в реальній реформаційній практиці обидві парадигми змін співіснують, оскільки освітня система поєднує в собі якості і лінійної і нелінійної системи.

Порівняльна характеристика парадигм освітніх змін (за Р. Евансом)

	Раціонально-структурна парадигма освітніх змін	Стратегічно-системна парадигма освітніх змін
Зовнішній контекст	стабільний, передбачуваний	турбулентний, непередбачуваний
Організація	стабільна, керована логікою	постійно змінювана, під впливом психологічних особливостей персоналу
Планування	цільове, лінійне, довгострокове	прагматичне, адаптивне, середньострокове
Інновації	результат, фіксований характер і обсяг результатів	процес, результати не піддаються точному вимірюванню
Фокусування уваги	структури та їх функції, розподіл завдань, ролей, визначення правил	люди, культура інституції та системи, осмислення процесів змін, мотивація
Запровадження	майже повністю “згори вниз” наказовими методами	“згори вниз” і “знизу вгору” через передачу повноважень, “привласнення” практиками ідеї змін

У визначенні вимірів розгляду освітніх реформ сучасні дослідники керуються, як правило, теорією вимірів діяльності організацій (Frame theory of organizations) американських дослідників Л. Больмана та Т. Діла, в якій сформульовано значущі аспекти життєдіяльності будь-якої організації, в тому числі й освітньої, якою є і система освіти в цілому, і кожний навчальний заклад зокрема. Чотирма вимірами організацій, згідно з Т. Больманом та Т. Ділом, є політичний, структурний, символічний (культурний за М.Фулланом) та людський (людські ресурси організації) [2, с.11]. Сутнісні ознаки кожного з них відображені у табл. 2.

Таблиця 2

Виміри діяльності організацій

ВИМІРИ	СКЛАДОВІ ВИМІРУ
Політичний	контекстуальні особливості, розподіл влади та матеріальних ресурсів, розв'язання конфліктів, досягнення компромісів, удосконалення діяльності, ефективність та продуктивність результатів діяльності
Структурний	цілі діяльності, організаційна структура, взаємодія і підпорядкованість складових системи
Символічний	традиції, ритуали, церемонії та інші форми символічних дій, в яких визначається культура організації та прихильність її членів до співпраці та співрозвитку
Людський	професійні навички та їх розвиток, особисті потреби, турбота про персонал, психологічний клімат довіри

Відповідно до вимірів діяльності організацій визначаються і пріоритетні виміри їх реформування: політичний, структурний, символічний, людський. Залежно від логіки конкретного дослідження у характеристиці освітніх реформ може бути приділена пріоритетна увага тому чи іншому з них.

Характеристика політичного виміру освітніх реформ передбачає з'ясування особливостей освітньої політики країни, що суттєво впливають на формування витоків реформ, розробку та затвердження їх документів, механізми запровадження та оцінку результатів реформ. Дослідження витоків реформ полягає в аналізі впливу домінуючих складових політичної ідеології, а також запозичень з реформаційної практики інших країн та регіонів на формування національної освітньої політики. З'ясування особливостей розробки та затвердження документів реформ передбачає аналіз процесів прийняття освітньо-політичних рішень, зумовлених як інтересами політичних партій, що знаходились при владі, так і специфікою політичного устрою тієї чи іншої держави. Характеристика підходів до запровадження реформ зумовлює необхідність виявлення особливостей освітньо-політичного життя країн та регіонів, що вплинули на їх вибір.

Розгляд структурного виміру реформ передбачає характеристику структурних складових освітніх змін у їх взаємозв'язку та взаємодії. В сучасній теорії освітніх змін існує цілий ряд підходів до побудови логіки розгляду структурного виміру реформ. У здійсненому нами дослідженні тенденцій реформування систем середньої освіти розвинених англосовітських країн [9] застосований структурно-функціональний підхід, що дозволив з'ясувати особливості запровадження провідних стратегій освітніх реформ в контексті глобалізації як провідного зовнішньоконтекстуального чинника впливу на ідеологічні засади сучасних освітніх змін. З'ясовано, що субстанціонального характеру набула у 90-х рр. ХХ– на початку ХХІ ст. стандартоорієнтована стратегія освітніх змін, інструментами її здійснення стали централізаційно-децентралізаційна, професійно-орієнтована та ринково-орієнтована стратегії.

Розгляд символічного (культурного, за М. Фулланом) та людського вимірів реформ передбачає виявлення тенденцій змін в традиціях, ритуалах та інших елементах символічних дій, що являють собою культуру школи як організації, а також змін, що відбуваються у професійному розвитку педагогів та шкільних адміністраторів, у психологічному кліматі шкільного колективу. В контексті аналізу сучасних реформ такий розгляд зумовлює необхідність аналізу шляхів вирішення таких завдань, як перетворення школи на самооновлювану організацію, що навчається; формування готовності вчителя, школи та освітньої системи в цілому до здійснення освітніх реформ; розвиток дистрибутивного та трансформаційного лідерства в школі тощо.

На завершення підкреслимо, що теорія освітніх змін, деякі аспекти якої стали предметом нашого аналізу, знаходиться в стані подальшого розвитку. Один з найбільш відомих міжнародній академічній громаді "гуру" освітніх реформ М.Фуллан стверджує, що сучасний рівень знань у цій сфері, накопичений в результаті сорока років безперервних досліджень і набутого досвіду, допоможе знайти стратегії, які забезпечать успішне запровадження нового циклу фундаментальних реформ, очікуваних у наступному десятилітті [5, с.672]. Застосування підходів, прийнятих у західних теоріях освітніх змін, до аналізу освітніх реформ в Україні, до здійснення подальшої модернізації вітчизняної освіти допоможе но-

вому поколінню освітніх політиків, теоретиків та практиків почути одне одного, знайти свій шлях в ефективній розбудові шкільництва.

Література:

1. Altrichter H. Introduction // Images of educational change / H. Altrichter, J. Elliott, etc. – Buckingham/Philadelphia: Open University Press, 2000. – P. 1–10.
2. Bolman L., Deal T. Reframing organizations: Artistry, choice and leadership. 2-nd. edition. – San Francisco. Ca. (USA): Jossey-Bass, Inc., 1997. – 448 p.
3. Evans R. The human side of school change: Reform, resistance, and the real-life problems of innovation. – San Francisco: Jossey-Bass, 2000.– 336 p.
4. Fullan M. The return of large-scale reform // Journal of Educational Change.– 2000.– Vol.1, № 1. – P.5–28.
5. Fullan M. Scaling up the educational change process // International handbook of educational change / Ed. by A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins.– Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1998.– 1200 p.
6. Reilly D. Linear or nonlinear? A metacognitive analysis of educational assumptions and reform efforts // The International Journal of Educational Management.– 2000.– Vol. 14, № 1.– P.7–15.
7. Senge P., Kleiner A., Roberts C., Ross R. The Fifth discipline fieldbook. Strategies and tools for building a learning organization.– New York: Doubleday/Currency, 1994.– 594 p.
8. Wertheimer R., Zinga M. Attending to the noise: Applying chaos theory to school reform // Papers of the Annual Meeting of the American Educational Research Association.– Chicago, IL (USA): AERA, March 1997.– 25 p.
9. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.): Монографія. – Суми: ВАТ “Сумська обласна друкарня”. Видавництво “Козацький вал”, 2004. – 500 с.

Sbruieva Alina Modernization of the Content of the Comparative Education in the Context of the Permanent Educational Change of the End of the XXth – the Beginning of the XXIst century.

The article is devoted to the analyses of the main characteristics and dimensions of educational change. Two paradigms of educational change process are looked through: the rational-structural and the strategically-systemic. Four dimensions of the realization of education reforms are characterized: political, structural, symbolic (cultural) and human.