

ISSN 2306-5532
Porivnâlno-pedagogičnì studii
Porivnâlno-pedagog. stud.

№ 1(15) січень-березень 2013 р.

Щоквартальний науково-педагогічний журнал.
Видається з липня 2009 року.

Свідоцтво про державну реєстрацію № КВ 15216 – 3788 Р,
видане Міністерством юстиції України 18.05.2009 р.

До переліку наукових фахових видань України,
в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт
на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата педагогічних наук,
внесений 01.07.2010 р.

ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ СТУДІЇ

Науково-педагогічний журнал

Засновники:

Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогіки
Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ ЖУРНАЛУ

- Брит Н. М.* к.п.н., доц., декан факультету іноземної філології УДПУ імені Павла Тичини
- Дічек Н. П.* д.п.н., завідувач лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України
- Євтух М. Б.* д.п.н., професор, академік-секретар відділення педагогіки і психології вищої школи НАПН України
- Жуковський В. М.* д.п.н., проф. кафедри лінгвістики та перекладу Національного університету «Острозька академія»
- Коберник О. М.* д.п.н., проф., директор Інституту природничо-математичної та технологічної освіти УДПУ імені Павла Тичини
- Корсак К. В.* д.філос.н., проф., завідувач відділу природничих наук Інституту вищої освіти НАПН України
- Кузь В. Г.* д.п.н., проф., дійсний член НАПН України
- Локишина О. І.* д.п.н., завідувач лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України
- Мартинюк М. Т.* д.п.н., проф., член-кореспондент НАПН України, УДПУ імені Павла Тичини
- Побірченко Н. С.* д.п.н., проф., член-кореспондент НАПН України, ректор УДПУ імені Павла Тичини
- Пуховська Л. П.* д.п.н., професор кафедри філософії освіти дорослих Університету менеджменту освіти НАПН України
- Сбруєва А. А.* д.п.н., проф., проректор з наукової роботи, завідувач кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка



ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Артемій ТЕОДОРОВИЧ

Через вивчення зарубіжної педагогіки до кращого розуміння національної освіти 5

Лідія МАРШАЛЕК

Педагогічні перспективи духовності (англійською мовою) 13

ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА: СВІТОВИЙ КОНТЕКСТ

Інна ЛАУХІНА

Вивчення релігії у школах Франції в контексті європейських культурних традицій 18

Оксана МАКСИМЕНКО

Особливості професійно-орієнтованого навчання іноземних мов дорослих у країнах Європейського Союзу 28

Ірина БОРИСЕНКО

Функції оцінювання навчальних досягнень учнів початкових шкіл Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії 35

Олена ОРЖЕХОВСЬКА

Холістична концепція здоров'я у британській школі: перспективи для України 41

Оксана ЗАБОЛОТНА

Альтернативна педагогіка Селестена Френе: між традицією й інноваційністю 49

ОСВІТНІ СИСТЕМИ ТА ІНСТИТУЦІЇ

Едита ВОЛТЕР

Екологічна освіта в Польщі на початку XXI століття (англійською мовою) 56

Барбара СКОЧИНСЬКА-ПРОКОПОВИЧ

Одиноке материнство і його підтримка службами соціальної допомоги (англійською мовою) 61



ОСВІТНІ РЕФОРМИ ТА ІННОВАЦІЇ

Людмила ВОЛИНЕЦЬ

Принципи освітньої політики Фінляндії щодо забезпечення якості загальної середньої освіти **69**

Аліна ДЖУРИЛО

Вплив міжнародних порівняльних досліджень якості освіти на реформування шкільництва у Федеративній Республіці Німеччині **76**

ІНФОРМАЦІЙНІ РЕСУРСИ

Міжнародна науково-практична конференція «Наука і освіта у глобалізованому світі: традиції, сьогодення, перспективи» **84**

АВТОРИ НОМЕРА **86**

АНОТАЦІЇ **88**



ІСТОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

УДК 373.5013.74

ЧЕРЕЗ ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІКИ ДО КРАЩОГО РОЗУМІННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Артем Теодорович

У статті здійснено аналіз наукових праць, що стосуються діяльності видатного британського вченого М. Е. Седлера. На підставі думок його колег та послідовників зроблено висновки про роль і значення творчого доробку М. Седлера для розвитку методології порівняльної педагогіки. Автор окреслює перспективи подальших седлерознавчих досліджень в Україні.

Ключові слова: методологія М. Е. Седлера, зарубіжна педагогіка, порівняльно-педагогічні дослідження, історія, освіта Великобританії.

*«Якою є практична цінність вивчення зарубіжних систем освіти?»
М. Седлер (1990)*

Риторичне питання, винесене в епіграф, є назвою лекції видатного теоретика освіти Майкла Ернеста Седлера (**Michael Ernest Sadler**) (1861–1943), виголошеної ним на вчительській конференції у Гілфорді (Великобританія). Упродовж свого виступу науковець висловив думку, яка згодом стала для компаративістів знаковою: «Практичною цінністю вивчення ефективності зарубіжних систем освіти за правильного підходу та наукової коректності може стати краща підготовленість до вивчення й розуміння власної освіти» [13, с. 15].

З огляду на сучасні трансформаційні процеси у закордонній та українській освіті, проблема практичної значущості міжнародних педагогічних студій залишається актуальною для широкого загалу науковців. Підтвердженням слугує думка ректора Національного університету «Києво-Могилянська академія» С. Квіта: «Жодних кордонів в освіті, економіці, науці немає давно. Це ілюзія і самообман, якщо ми говоримо про якусь окрему українську систему освіти. Вона може існувати тоді, коли буде інтегрована в глобальну систему і стане конкурентоспроможною» [2, с. 46].

Маємо, однак, констатувати, що реформи, які відбуваються в українській освіті під впливом вимог міжнародних стандартів освіти (Болонський процес, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, тощо) шляхом скоростиглих адміністративних рішень (збільшення або зменшення тривалості навчання у середній школі, 12-бальне оцінювання тощо), викликають цілком слушні побоювання громадськості. Саме тому історики педагогіки, соціологи, компаративісти мають на порядку денному нелегке завдання сформулювати



серед своїх колег, а згодом і в усьому суспільстві стійкий інтерес до безперервної актуалізації знань у галузі світових педагогічних інновацій. Пропонований автором стислий огляд життя і діяльності М. Седлера наочно демонструє приклад поміркованості та послідовності у використанні зарубіжного педагогічного досвіду при обґрунтуванні необхідності та безпосередньому плануванні реформ у національній освіті.

Науковій діяльності М. Седлера, ролі його спадщини у розвитку методології досліджень зарубіжної педагогіки у зіставленні з національною освітою приділяли значну увагу фахівці з історії педагогіки країн англомовного світу.

Професор університету Уейн Стейт (Детройт, США) М. Ердман (**Marion Erdman**), розглядаючи думки М. Седлера щодо мети зарубіжно-педагогічних студій, слушно зауважує: «Називаючи дослідження такого характеру 'порівняльно-педагогічними', ми не маємо на увазі виявлення кращої чи ще кращої національної системи освіти» [9, с. 400].

Засновником другої фази еволюції порівняльно-педагогічних досліджень називає видатного британського освітянина інший американський педагог-міжнародник Дж. Береди (**George Bereday**). Послідовниками М. Седлера Дж. Береди називає педагогів-компаративістів Ф. Шнайдера (**Friedrich Schneider**) та Ф. Хількера (**Franz Hilker**) у Німеччині, А. Кендела (**Isaac Kandel**) та Р. Уліча (**Robert Ulich**) у США, Н. Генса (**Nicolas Hans**) та Дж. Лоурайса (**J. A. Lauwerijs**) у Великобританії, П. Роселло (**Pedro Rosseló**) у Швейцарії [4, с. 24].

Серед робіт, де здійснено загальний огляд життя та діяльності М. Седлера, подано бібліографію його публікацій, виділимо дослідження його співвітчизника Дж. Хігінсона (**James Higginson**). З опису документів особистого архіву М. Седлера, який подає автор, отримуємо, наприклад, картину повсякденної копії роботи видатного вченого: «Переді мною папка з архіву Седлера у Лідсі «Освіта США», – пише Дж. Хігінсон. – Вона містить низку машинописних промов та лекцій, конспекти матеріалів лондонської бібліотеки департаменту освіти, датовані рубежем XIX–XX століть, плани семінарів з освіти у США, особисту переписку, зокрема з У. Харрісом (**W. T. Harris**), Н. Батлером (**N. M. Butler**), Е. Брауном (**Elmer Brown**), А. Кенделом. Серед газетних вирізок – статті про вплив виступів професора на американську аудиторію, репортажі про серії його лекцій в університеті Манчестера, Колумбійському університеті (Нью-Йорк) тощо» [12, с. 3].

Керівник Центру міжнародних студій та педагогічної компаративістики Брістольського університету у Великобританії М. Кросслі (**Michael Crossley**) вважає М. Седлера піонером британської порівняльної педагогіки, який піддав сумніву гіпотезу фундатора міжнародних педагогічних досліджень Ж. Паризького (**Julienne de Paris**) про існування оптимального для всіх країн шляху освіти [7, с. 319].

Засновник Центру порівняльної педагогіки Чиказького університету імені Лойоли (США) Е. Епштейн (**Erwin Epstein**) проводить цікаві паралелі між ідеями М. Седлера та К. Д. Ушинського, називаючи цих науковців фундаторами якісно нового напрямку у методології порівняльно-педагогічних досліджень – «релятивізму». Так само, як і К. Ушинський у своїй праці «Про



народність у громадському вихованні», М. Седлер вважав запозичення закордонних педагогічних технологій безперспективними: «Ми не можемо споглядати іноземні педагогіки, як квітки у саду: зірвавши її з одного куща, сподіватись, що зможемо адаптувати її до нашого ґрунту. Вивчаючи зарубіжну педагогіку, нам слід пам'ятати, що ситуація поза межами школи значить більше, ніж у ній самій, вона керує та спрямовує життя у ній». Передбачаючи, що лише через вивчення досвіду інших країн ми маємо можливість зрозуміти природу власної системи освіти, М. Седлер пропонує оригінальну методику порівняльно-педагогічних досліджень: розуміючи недостатність педагогічного впливу національних інституцій, маємо докладати зусиль для «прихильного ставлення, розуміння» зарубіжної системи освіти [10, с. 3]. Прибічниками такого підходу до досліджень, який отримав назву «*Verstehen*» (німецькою – «розуміння»), професор Епстейн називає своїх колег В. Маллінсона (*Vernon Mallinson*), Е. Кінга (*E. J. King*) та В. Мейсманн (*Vendra Masemann*) [8, с. 382].

В одній із своїх праць всесвітньо відомий компаративіст М. Брей (*Mark Bray*) також спирається на думки, висловлені у класичній лекції М. Седлера, які «пояснюють не лише зв'язок досліджень зарубіжних систем освіти та національної педагогіки, а й порівняльної педагогіки та освіти дорослих» [5, с. 37].

Австралійський компаративіст Р. Коуен (*Robert Cowen*) [6, с. 6–7] та гонконгська дослідниця М. Мензон (*Maria Menzon*) називають компаративістику М. Седлера парадигматичною для історії розвитку галузі. Детально аналізуючи висновки М. Седлера, зроблені ним у своїй класичній гілфордській лекції, М. Мензон підсумовує: «Такі компаративістські дослідження мають чіткі одиниці порівняння – народи та суспільства, а також цілі – вивчення культурно-історичних цінностей та національного характеру» [13, с. 159].

Деякі відомості про значення спадщини М. Седлера для сучасної педагогіки знаходимо і у працях українських дослідників. Досліджуючи методологічні засади сучасної компаративістики, А. Василюк зі співавторами зазначає, що пріоритетними у впливі на педагогіку М. Седлер вважав соціально-економічні чинники, а завдання міжнародних педагогічних студій убачав у вивченні історико-філософської традиції кожної країни [1, с. 13]. «Піонером-компаративістом», «представником гуманістичної/ідеалістичної парадигми порівняльно-педагогічних досліджень» називає М. Седлера О. Локшина, розглядаючи здобутки двохсотлітнього розвитку галузі та її сучасні проблеми [3, с. 8].

Водночас в українській педагогічній літературі відсутня окрема праця, присвячена біографії та значенню науково-громадської діяльності М. Седлера. Аналогічно до епохи видатного науковця (друга половина ХІХ – перша половина ХХ століття) наразі спостерігаємо глобальні соціально-політичні трансформації, що неминуче спричинять інтерес до вивчення міжнародного досвіду і в галузі освіти. З огляду на це, вважаємо за доцільне продемонструвати вплив наукової діяльності видатного теоретика британської освіти на розвиток порівняльно-педагогічних досліджень, що дасть можливість окреслити перспективи подальших седлерознавчих студій в Україні.

Розмірковуючи про передумови творчості М. Седлера, Дж. Хітінсон справедливо відзначає вплив багатьох знакових історичних подій: Великої



французької революції, індустріалізації Англії та більшовицького перевороту у Росії. Слід також зазначити, що М. Седлер жив під час трьох воєн: Англо-Бурської, Першої та Другої світових, а також став свідком політичної трансформації своєї батьківщини, зародження таких міжнародних структур, як ООН, Співдружність націй у Великобританії тощо.

Спогади М. Седлера про своє дитинство (йому довелося проводити шкільні роки у трьох різних регіонах Англії) дають можливість стверджувати, що майбутній інтерес до соціології освіти зумовлювався також багаторічними спостереженнями юнака за відмінностями у традиціях педагогіки своєї вітчизни. Наукові підвалини майбутніх відкриттів М. Седлера закладали професори Т. Грін (**T. H. Green**), А. Тойнбі (**Arnold Toynbee**), Дж. Раскін (**John Ruskin**). Пригадуючи свої студентські роки в Оксфорді, М. Седлер зокрема писав: «Номінально лекції Раскіна присвячувались мистецтву. Насправді ж вони стосувались економічних та духовних проблем Англії. Він сам вважав і примушував нас вірити у те, що будь-який відчутний вплив педагогіки вимагає чіткої інфраструктури економіки суспільства у гармонії із його ідеалом» [11, с. 456].

Ретельно досліджуючи громадську діяльність свого дядька Майкла Томаса Седлера, – одного з ідеологів робітничого руху півночі Англії, – майбутній соціолог-педагог робить знаковий для своїх подальших наукових досліджень висновок: «Можна чітко бачити, наскільки церква вплинула на формування їхнього (робітників – А. Т.) мислення і рятувала від грубої матеріалістичної оцінки господарських цінностей. Релігійна традиція стає запорукою соціальної єдності, такою собі педагогічною матрицею суспільства» [11, с. 455].

Починаючи зі студентських років, М. Седлер займає активну громадську позицію – його обирають президентом університетської студентської спілки. Маючи після закінчення навчання багато пропозицій розпочати кар'єру політика, випускник університету надає перевагу посаді секретаря виїзної екзаменаційної комісії у своїй **alma mater**. Багато подорожуючи Англією, він виступає з лекціями у робітничих колективах. Збереглись програми та брошури лекцій, де науковець-початківець висловлює своє ставлення до «поглядів Руссо, Сен-Симона, Фур'є, Сміта, Оуена, Маркса та інших філософів на сучасне, минуле та майбутнє робітників» [12, с. 41].

Високою оцінкою визнання ефективності роботи молодого вченого було делегування М. Седлера у 1891 році до Філадельфії (США), де він узяв участь у роботі Національної конференції з питань розширення університетської мережі. Повернувшись на батьківщину, М. Седлер стає організатором конференції на споріднену тематику за участі широкого загалу представників науково-педагогічної громадськості Англії. За результатами цього форуму було створено урядову комісію (**Royal Commission under James (Lord) Bryce**), яка провела соціологічне дослідження щодо «встановлення мосту між середньою та вищою школами», анкетувавши фахівців не лише Великобританії, а й інших європейських країн, а також США. М. Седлер, який взяв активну участь у роботі комісії, встановив численні особисті контакти із зарубіжними колегами, що закономірно вплинуло на його подальші дослідження [11, с. 458].

Робота комісії, вивчення досвіду інших країн надихнули молодого



науковця на те, щоб переконати британських урядовців створити спеціальну дослідницьку структуру, що опікувалася б зарубіжними освітніми інноваціями. Як наслідок, у 1895 році було створено Кабінет спеціальних запитів та звітів (*The Office of Special Inquiries and Reports*), і М. Седлер став його першим директором. За часів його головування (1895–1903 рр.) під керівництвом ученого було зібрано одинадцять масивних томів, що містили інформацію й аналітичні матеріали щодо систем освіти британських домініонів, а також багатьох європейських держав та США.

Підкреслюючи наявність високої мотивації розбудови систем освіти найбільшими державами, М. Седлер в одному із звітів зазначав: «Ніколи раніше у всесвітній історії не спостерігався такий ренесанс значущості народної просвіти, який бачимо сьогодні повсюди: у Франції, Німеччині, Скандинавії, Голландії та Бельгії, Австрії, Угорщині, Італії та Швейцарії. Ми помічаємо його у Росії. Японія охоплена ним. Він є у багатьох частинах Британської імперії, особливо у Канаді. А деякі регіони США демонструють найбухливіший у світі просвітницький рух» [11, с. 459].

Дж. Хіггінсон зазначає, що IX–XI томи звітів Кабінету містять «грунтовне зіставлення» педагогічних явищ різних країн. У IX томі, присвяченому Німеччині, М. Седлер робить спробу порівняти систему освіти цієї країни із французькою, британською та американською. Про достовірність цих досліджень свідчить той факт, що у 1971–1986 рр. професор Гамбурзького університету (ФРН) Дж. Сіслан (*Jack Sislan*) вів окремий семінар «Порівняльні дослідження освіти Франції та Німеччини за авторством М. Седлера», а також виступав із седлерознавчими лекціями в університетах Північної Америки та Африки [11, с. 460].

Десятий та одинадцятий томи матеріалів Кабінету спеціальних запитів та звітів присвячені США. У них, крім публікацій американських освітян, міститься праця М. Седлера «Контраст між американськими та німецькими педагогічними ідеалами». Про невгасний інтерес науковця до підвищення ефективності тогочасного зв'язку освіти та суспільства у всьому світі свідчать матеріали переписки М. Седлера із канцлером (ректором) Колумбійського університету (Нью-Йорк, США) Е. Брауном, виданої у 1931 році під назвою «Єдиною трагедією є нездатність вироблення самооцінки» [12, с. 51].

Досвід, набутий М. Седлером під час роботи у Кабінеті, став йому в нагоді у подальшій викладацькій та консультативній діяльності (його тодішній студент в університеті Манчестера А. Кендел робив під керівництвом професора свої перші наукові дослідження). Одним із напрямків досліджень ученого було вивчення роботи «шкіл продовженого дня» (*continuation schools*). Відвідавши кілька закладів освіти, що діяли за методикою німецького педагога-новатора Г. Кершенштайнера (*Georg Kerschensteiner*), М. Седлер видав у 1907 році книгу «Школи продовженого дня в Англії та інших країнах».

Іншою тематикою досліджень М. Седлера стало морально-етичне виховання. У 1908 році за його редакцією побачили світ два томи «Навчання етики у школах» (*Moral Instruction and Training in Schools*), де у 33-х розділах подаються відомості про відповідні педагогічні практики у різних країнах світу. Дж. Хіггінсон підкреслює, що головним лейтмотивом цих робіт є тісний



взаємозв'язок між морально-етичним вихованням у школі, а також релігійними та демократичними цінностями різних спільнот [11, с. 461].

У передвоєнні роки й на початку I Світової війни, перебуваючи на посаді віце-канцлера (проректора) університету у промисловому центрі півночі Англії місті Лідс, М. Седлер продовжує багато подорожувати та публікуватися. Тематика його робіт цього періоду надзвичайно різноманітна: від студій соціального статусу вищої освіти до зв'язку мистецтва із науковими технологіями [12, с. 55–67].

Важливим для рефлексії науковця щодо майбутнього народної освіти у регіонах з різними економічними можливостями стало призначення його головою урядової комісії Великобританії для інспектування Калькуттського університету (сучасна Індія). Характеризуючи завдання комісії, лорд Чемберлен наголошував: «Намісник короля поінформував мене, що вони сподіваються на розв'язання нагальних політичних проблем в Індії за допомогою розв'язання проблем з освітою» [11, с. 461].

Результатом роботи комісії став опублікований у 1919 році багатотомний звіт, де міститься глибокий аналіз суспільних процесів Індії, а також план дій для модернізації вищої школи в цій країні. Напередодні оприлюднення звіту М. Седлер виступив перед сенатом університету м. Бомбей із аналізом розвитку педагогіки Індії та Британії в цілому, попереджаючи про небезпеку надання освіти індійській молоді без гарантій на її працевлаштування: «Висловлюю сумнів щодо корисності європейської моделі для умов Індії. Якщо ви хочете мати соціальний динамізм, сучасна традиційна середня освіта стане таким динамізмом. Це – каталізатор, який рухатиме маси. Але ніхто не може передбачити результатів цього руху». Високою оцінкою консультативної місії в Індії стало присвоєння М. Седлеру лицарського ордену Британської імперії [12, с. 161].

Невдовзі після повернення з Індії (там 60-річний учений перебував 18 місяців) М. Седлер обійняв посаду професора Оксфордського університету, що надало йому ще більших можливостей для наукових досліджень. У 1930 році, втретє відвідавши США, М. Седлер виступає перед освітянами Пенсільванії з доповіддю «Рефлексії англійця щодо світового значення освіти у США», а також із циклом лекцій про шкільну освіту перед студентами Колумбійського університету (Нью-Йорк). На думку Дж. Хігінсона, лекції цього циклу – «Прогрес та побічні ефекти розвитку освіти», «Молодість та педагогічне тестування», «Ліберальна педагогіка» – підсумовують досвід та філософію освіти М. Седлера, «кристалізують його власні переконання» [11, с. 462].

Наприкінці 30-х років ХХ століття видатний освітянин не міг залишатися байдужим до загрози II Світової війни. Спираючись на свої багаторічні дослідження німецького менталітету, особисті зустрічі з представниками наукової громадськості, політиками третього рейху, М. Седлер так оцінював потенціал великої європейської нації: «Німці, маючи тенденцію до надзвичайної енергійності у виконанні завдань, за часів нацизму вдалися до крайнощів у прагненні до таких цілей, які за умов помірності та обережності мали стати прогресивними: 1) систематичне фізичне виховання для всієї молоді; 2) заохочення діяльності шкіл-інтернатів; 3) заохочення впливу на емоційну сторону навчання за допомогою мистецтва та участі у громадському



житті, сприяння розвитку ранньої соціалізації та запобігання психологічній нестійкості; 4) об'єднання Європи в економічному та політичному житті; 5) планування в економіці та громадській діяльності за умов максимального обмеження особистих потреб» [12, с. 176].

Останні роки життя видатний педагог присвятив справі, розпочатій ще його рідним батьком: дослідженню історії британської педагогіки. За свідченням Дж. Хіггінсона, висновки, зроблені в останній великій монографії М. Седлера, є актуальними як для британських, так і багатьох інших європейських освітян і сьогодні [11, с. 467]. Таким чином, маємо наочний доказ дієвості методології педагогічних досліджень видатного вченого, проголошеної ним у Гілфорді на порозі ХХ століття: інтенсивне вивчення зарубіжної педагогіки стає плідним для виявлення переваг та недоліків національної освіти. Маємо пам'ятати думки М. Седлера, які стали класичними для усіх освітян: «Якщо ми ретельно та з ентузіазмом вивчаємо зарубіжні системи освіти – ретельність та ентузіазм є однаково необхідними для цього – маємо надію, що результат дозволить нам цінувати, як ми не цінували ніколи раніше позитивні сторони нашого внутрішнього життя, і разом з тим визнати, як багато речей (у наших системах освіти – ремарка М. Брея) вимагають негайної та ґрунтовної реформи» [5, с. 38].

Отже, практична цінність теоретичних припущень видатного британського педагога підтверджується значною увагою до вивчення його спадщини як із боку співвітчизників, так і закордонних колег у ХХ – на початку ХХІ століття. Незважаючи на те, що у науковому доробку М. Седлера ми не знаходимо жодних теоретичних уточнень щодо предмета та поняттєвого апарату компаративістики як окремої педагогічної науки, його узагальнення та висновки щодо цілей та змісту вивчення міжнародного досвіду в галузі освіти значно вплинули на розвиток методологічних засад порівняльно-педагогічних досліджень і є цілком актуальними для відповідних студій сьогодні.

Пропонуємо перелік перспективних, на нашу думку, тем майбутніх седлерознавчих досліджень:

- порівняльний аналіз поглядів К. Ушинського та М. Седлера;
- М. Седлер та А. Кендел: учитель і учень;
- внесок М. Седлера у розвиток сучасної університетської освіти Англії та всього світу;
- використання проблемного методу у зарубіжно-педагогічних студіях М. Седлера;
- потенціал використання методології М. Седлера для вивчення української національної педагогіки.

Список використаних джерел:

1. Василюк А. Нариси з порівняльної педагогіки / А. Василюк, К. Корсак, Н. Яковець. – Ніжин : Ред.-видав. відділ НДПУ, 2002. – 119 с.
2. Герасимчук В. Іспит на автономію / Вікторія Герасимчук // Український тиждень. – № 37(150) 10–16.09.2010. – С. 46–47.
3. Локишина О. Порівняльна педагогіка: здобутки двохсотлітнього розвитку та сучасні проблеми / Олена Локишина // Порівняльно-педагогічні студії. – 2010. – № 3/4. – С. 6–15.
4. Bereday G. Z. F. *Comparative Method in Education* / George Z. F. Bereday. – N.Y. : Holt, Rinehart and Winston, 1964. – 302 p.



5. **Bray M. Actors and Purposes in Comparative Education / M. Bray, B. Adamson, M. Mason (eds.). – Comparative Education Research: Approaches and Methods. – Hong Kong : Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong & Dordrecht: Springer, 2007. – P. 15–38.**
6. **Cowen R. Paradigms, Politics and Trivial Pursuits: A Note on Comparative Education / Robert Cowen. – Institute of Education, University of London, 2003. Неопублікований рукопис. – 77 p.**
7. **Crossley M. Bridging Cultures and Traditions for Educational and International Development: Comparative Research, Dialogue and Difference / Michael Crossley // International Review of Education No. 54, 2008. – P. 319–336.**
8. **Epstein E. H. Setting the Normative Boundaries: Crucial Epistemological Benchmarks in Comparative Education / Erwin H. Epstein // Comparative Education Review. Vol. 44, No. 4, November 2008. – P. 373–386.**
9. **Erdman M. Comparative Education: Professional Grapenuts? / Marion Erdman // Educational Leadership. Association for Supervision and Curriculum Development. – 1959. – P. 398–460.**
10. **Hans N. A. Comparative Education: A Study of Educational Factors and Traditions (2nd ed.) / Nicolas A. Hans. – London : Routledge & K. Paul, 1950. – 121 p.**
11. **Higginson J. H. Michael Ernest Sadler (1861–1943) / James H. Higginson // PROSPECTS: the quarterly review of comparative education. – Paris, UNESCO: International Bureau of Education, vol. 24, no. 3/4, 1994. – P. 455–469.**
12. **Leeds University Library. Papers of Michael Sadler and Related Material. – 206 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до каталогу : www.leeds.ac.uk/library/spcoll/handlists/115MS1314Sadler.pdf**
13. **Manzon M. Comparative Education: The Construction of a Field / Maria Manzon // A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy at The University of Hong Kong in March 2009. – 311 p.**



УДК 37.03(438)

PEDAGOGICAL PERSPECTIVE OF SPIRITUALITY

Lidia Marszałek

У статті запропоновано розуміння людської духовності з антропологічної і педагогічної точок зору на розвиток і виховання, а також представлено дискурс цілісної освіти в сучасних педагогічних концепціях. Духовність представлено як антропологічний термін, який вживається на позначення однієї з особливих рис особистості – трансцендентності.

Ключові слова: духовність, педагогічне розуміння духовності, цілісна освіта, трансцендентність особистості.

1. Spirituality as an immanent human quality

The terms such as «spirituality» and «spiritual» are the words which are often used nowadays in different contexts, sometimes without any efforts to determine their definitions and real meanings or expanding the meaning in a way it becomes unclear. In colloquial speech, spirituality is most often understood as a synonym for religiosity or human faith or also as a specific quality which makes it possible to have some «mystic» experiences. This word has its connotations almost in every field of life because «the term «spirituality» – unlike the word «religiosity» – is not associated with negative connotations, it is less exclusive, unlimited. Spirituality becomes more common, it becomes something more individualised than religiosity» [14, с. 23]. This notion has also become a part of interest in case of many fields of science, depriving theology and philosophy of «the right to exclusiveness» for its analysis in religious, ontological or axiological contexts. A spiritual dimension of human functioning has become interesting especially for social and humanistic sciences, including psychology, sociology and pedagogy. Each of them, applying their own point of view, language and methodology, tries to include spirituality in the entirety of their knowledge on a man and the ways of its practical usage in individual and social dimensions of human life.

The presently accepted concept of human being defines the human nature in categories of a person as an integrated physical-psychological-spiritual entirety with all their personal qualities, such as substantial form and unity, freedom, sovereignty and autonomy, rationality, self-determination and dignity. Every dimension of human existence as a person is related to special value, and their meanings are equally important to constitute a human being. However, a spiritual dimension seems to fulfill an exceptional and integrative role which constitutes all other aspects of life, because «the reason that makes life functional is the soul, understood as an act-form organising the matter for a human body, functioning through the body in a way that «I» is directly experienced as immanent in all, even physiological acts of «mine» and at the same time transcending these acts, and through the acts also itself. (...) That is why a human existence structure is something absolutely exceptional in the whole nature and that is why it cannot be reduced to one aspect of the existence – either only a psychological-spiritual one (as Cartesius and some others wanted to perceive a man), or only a material, animal one, or even worse – to a pure infinite



structure, acting ultimately (and existing) on the basis of a chance» [12, c. 22].

A human is a dynamic and developing being who achieves perfection by updating their potentiality in the field of both vegetative and sense-sensual life, but first of all, spiritual and personal life. Dynamics – potentiality of human life, covering all real aspects of human existence, is a crucial dimension of this life. So a person is an individual of actions which present them outside, an individual of rational nature, able to think in a creative and cognitive way, to take rational and autonomic actions [12, c. 81–83]. «A man is a being of intensified existence complication, and a spiritual factor plays the central part. It is not something additional, it is not an accelerator of existence, but it is its essential characteristic. Bio-psychological is an initial base, spiritual – is a constitutive principle of existence. The latter makes it possible to say about a human being: A man is a person, becoming he/she becomes, being the one» [21, c. 80–81]. So from an anthropological perspective, spirituality is defined as a phenomenon which is quite natural for a man.

«Spirituality – as C. ve Beck states – is a combination of human qualities that can be presented both by religious and irreligious people. He says that spiritual people are characterised by: (1) insight and understanding skill; (2) sense of context and perspective; (3) awareness of mutual connection of things, unity of multiplicity, order in the entirety; (4) integration of body, soul and spirit, and also different dimensions and complications of their lives; (5) ability to sense rareness, a mystery and reverence; (6) feeling of gratitude, satisfaction and humility with reference to valuable sides of life; (7) hope and optimism; (8) brave, «spiritual» attitude towards life; (9) energy; (10) distance; (11) they accept inevitable; (12) love – «par excellence quality of a spiritual person»; (13) good manners – sensitive and sensible attitude towards other people, themselves and the cosmos as a whole. A similar humanistic opinion is expressed by Roff when he writes that spirituality is an expression of existence which is inside of us, it has a lot in common with feelings, with strength that comes from inside, with awareness of our deepest 'I' and the things that are saint to us» [26, c. 2].

Spirituality as an anthropological term indicates one of specific qualities of human nature – an experience of transcendence of a person. Everything that is a part of a person's transcendence, that determines it, is a disclosure of spirituality. A conviction about a man's spirituality in its authentic symptoms is not only a result of some abstraction, but it has its viewing shape. Spirituality is open to viewing and also to insight. All the symptoms of a man's spirituality must correspond with real immanence spirit, a spiritual quality of a man. So spirituality, referring to immanence of human existence, is expressed in such human virtues as: work, thought, symbols, speech, art, fun, culture, science etc. However, it is best expressed in something that is generally called a religious-cult acts [6, c. 223–224].

2. Pedagogy in the presence of spiritual development of a man

Pedagogy, as science growing from traditions related to humanistic sciences, demonstrating strong connections with philosophy and taking care of a man in a holistic way in the process of development and education, provides extensive analyses and references to a man's spirituality in an individual perspective. At the base of every pedagogical system there is always «some» concept of a man, indicating anthropological, ontological, epistemological and axiological determinants of the way we can understand human nature. It directs – through a prism of its own assumptions – a scientific reflection of pedagogy towards a man, indicating the



essence, dimensions and ways of human functioning in the world, at the same time becoming the basic for finding the right ways to construct the goals, principles, ways and the educational process itself.

Pedagogy pays attention to the fact that a man is a person who develops all the time. In present it is assumed that this development refers to the spaces in all dimensions of life, which are mutually conditioned and strongly connected and must be integrated into one personal construction by a factor constituting personality. In the light of scientific analyses, it seems that this factor is in fact a spiritual dimension of human existence, so we cannot talk about holistic development of a man ignoring the sphere of spiritual aspect of such existence. It is because the spiritual development is «a part of life space of people, letting them realise their humanity (...). A man, existing as a spiritual human being, cannot neglect their spiritual dimension, and quite the contrary, they should focus their attention on it» [4, c. 40].

The special character of spirituality is that it gives a possibility to develop for the whole life. However, development of a spiritual dimension does not mean systematic growth regardless of external circumstances. «Development and shaping a man consist in building a spiritual and cultural structure of personality which plays an integral role. They aim at introducing individual psyche in the context of a spiritual structure which becomes the foundation for personality. It can be done through educational contact with spiritual structures of specific cultural products and thanks to their acquisition which means internalisation in the spiritual structure of personality» [16, c. 88].

The identity of an individual that is developing is ranged between a possibility of what he/she can be and he/she really is. A pedagogical impulse considered in the entirety of its determinants consists in this double dialectics and its dynamics. It is about a stimulus which drives people to go from the state of possibility of life to the state of real life, and also understanding the essence of their life and the ways of its realisation. A pupil is seen not as the one who receives education but as a real person with his/her interests and goals, interacting with the surroundings and an educationalist. It is not the educationalist's goal to adapt the pupil to the world but it is to arouse the desire for really human existence [9, c. 270–278]. So «upbringing of a man is human awakening. In this way, the most important thing for educationalists is to respect a child's soul and body. Knowing his/her internal resources and the depth of his/her essence and a kind of loving and great care in relation to his/her secret identity which is something hidden and cannot be reached by any technology» [18, c. 264–268; 9, c. 270–278].

Pedagogy belongs to the sciences that cover the entirety of human existence. As «the art of the arts», it defines its material and formal subjects of the research. The material subject is a man's broad development during his/her whole life, and the formal subject is a man's developmental good, not actual, but realised in future, thanks to which a man can improve to the full extent and achieve the limits of the developmental process. Pedagogy is not only science on education but it is also thinking about this process so it studies human upbringing and education as a historical, psychological and social process, and also as a cultural process. In this way its goal is to present philosophic premises of pedagogical theory and practice, and to become aware of the conditions generating knowledge and experience that create the subject identity. It favours participation of a person in his/her development, in discovering the subjective I, in growing and existing in the society and in the changes



that take place there. «The development of a man's potentiality is a goal of a pedagogue who takes advantage of results of pedagogical studies in his/her educational work. Upbringing, which is a marvel of human existence, makes people start systematic reflections about it, with methodological respect for the whole complicity of their own nature and life, as a biological-psyche-spiritual being [13, c. 11–12; 23, c. 80–86; 1, c. 43–45]. «The goal of education is not, of course, shaping the Platonic abstraction, which is a man himself, but shaping the specific child belonging to a given nation, to a given social environment, to a given historic moment. (...) In this way the basic meaning of upbringing is, first of all, help in a dynamic development which shapes a man in order to be a human, in other words, it is preparation of a child or a growing person to Lifelong Learning» [15, c. 61].

3. Upbringing as support for integral development

If upbringing means helping a person in his/her development and growth, its sense covers realisation of the goals which express the way of understanding the world and life, the way of valuing the reality and its evaluation. It is the reality which is typically human, included in complexity and multiplicity of human existence, both the physical and spiritual ones, from the past, the present and projected in the future. In this meaning, every moment for an educationalist is different, distinct just as every person is distinct and every moment and situation in their lives. An educationalist, who educates a person, focuses his/her work on the whole person and his/her goal is to make the students able to formulate their opinions on the reality in an independent way. Asking about the sense of upbringing, we ask about the sense of educational acts, events, facts or the processes which decide about them [22, c. 17–29; 20, c. 15–23; 8, c. 67–68]. So «the main goal of upbringing understood as unification: physical, emotional, cognitive and spiritual aspects of a person, is disclosure of «the inner truth», existing in the person, in order to create more harmonious integrity, to achieve sustainable development, including intuition, imagination, creativity and love for everyday life in relation with other people and nature. (...) In this way, integrated and universal education also gains new meaning and dimension – as the integration of all its personalities, including a spiritual aspect» [4, c. 282–283]. Recognition of man as a being of flesh and soul, makes it possible to determine «the area» of pedagogical and educational interactions. In this way, we can distinguish in upbringing such elements as: motivation, choice (decision), realisation and results. Motivation and the source of the upbringing process is taken from an educational impulse, displayed in the need to realise yourself and seen as the basic need of a human being. The choice is the act that allows a person to realise his/her own motivation, specifying and accepting the responsibility for own development. On the other hand, realisation is done through specific educational activities and through realisation of yourself. The result of educational activities is full realisation of your own, mature person [7, c. 401].

In this context, upbringing is one of the elements, or maybe one of the links, of a special form of «spiritual relation» between an educationalist and a pupil, the relation in which both sides feel mutual love and respect and – what is most important – they have their common world of values and ideals. It is an act that aims at fulfilling your own predispositions and helping in acquisition of new skills [24, c. 50–52]. So upbringing in a personal vision is the meeting of people which allows to open a circle of values, thanks to which a man becomes a human. Referring to the deepest layer of our «inner I», to the essence of human existence, it helps to shape



some attitudes and life ideals, it delivers some personal virtues, driving development of two personal subjects. The pedagogical vision, depicted in this way, must aim at discovering in a child the things that are best and probably present in every sphere of his/her functioning – physical, psychological and social ones, but also in the spiritual sphere which is an especially important element of personal nature of a man.

Bibliography:

1. Ablewicz K. *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej* / K. Ablewicz. – Cracow : Wyd. UJ, 2003. – P. 43–45.
2. Aduszkiewicz A. *A jeśli nie religia...* / A. Aduszkiewicz // A. Comte-Sponville, *Duchowość ateistyczna. Wprowadzenie do duchowości bez Boga*, translated by E. Aduszkiewicz. – Warsaw : Czarna Owca Publishing House. – 2011.
3. Bartnik C. S. *Szkice do systemu personalizmu* / C. S. Bartnik. – Lublin : KUL Publishing House, 2006.
4. Białek E. D. *Zrównoważony rozwój dziecka w świetle nowych wyzwań* / E. D. Białek. – Cracow : Oficyna Wydawnicza Impuls, 2009.
5. Białek E. *Duchowość w psychosyntezie* / E. Białek // *Fenomen duchowości*, A. Grzegorzczak, J. Sójka, R. Koschany (ed.). – Poznań : Wyd. Naukowe UAM, 2006.
6. Chmielewski M. *Vademecum duchowości katolickiej. 101 pytań o życie duchowe* / M. Chmielewski. – Lublin : Wyd. Muzyczne «Polihymnia», 2004.
7. Chrobak S. *Podstawy pedagogiki nadziei. Współczesne konteksty w inspiracji personalistyczno-chrześcijańskiej* / S. Chrobak. – Warsaw : UKSW Publishing House, 2009.
8. Gadacz T. *Wychowanie jako spotkanie osób* / T. Gadacz // *Znak*. – 1991. – № 9(436). – P. 67–68.
9. Guardini R. *Bóg daleki, Bóg bliski* / R. Guardini, translated by J. Koźbiał. – Poznań : W Drodze Publishing House, 1991.
10. Kłoczowski J. A. *Czym jest duchowość? – kontekst religijny i kulturowy* / J. A. Kłoczowski // *Fenomen duchowości*, A. Grzegorzczak, J. Sójka, R. Koschany (ed.). – Poznań : Wyd. Naukowe UAM, 2006.
11. Krąpiec M. A. *Człowiek w kulturze* / M. A. Krąpiec. – Lublin : Redakcja Wydawnictw KU, 1999.
12. Krąpiec M. A. *Człowiek bytem osobowym* / M. A. Krąpiec // *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, F. Adamski (ed.). – Cracow : Wyd. UJ, 1999.
13. Kwieciński Z. *Przedmowa* / Z. Kwieciński // *Pedagogika. Podręcznik akademicki*.
14. Mariański J. *Nowa duchowość – alternatywa czy dopełnienie religijności?* / J. Mariański // *Religijność i duchowość – dawne i nowe formy*, M. Libiszowska-Zótkowska, S. Grotowska (ed.), Zakład Wydawniczy Nomos, 2010.
15. Maritain J. *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, translated by A. Ziemiński / J. Maritain // *Człowiek – Wychowanie – Kultura. Wybór tekstów*, F. Adamski (ed.). – Cracow : WAM Publishing House, 1993.
16. Milerski B. *Pedagogika kultury* / B. Milerski // *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, B. Śliwerski (ed.). – Gdańsk : GWP, 2010.
17. Nowak M. *Pedagogika personalistyczna* / M. Nowak // *Pedagogika. Podręcznik akademicki, vol. 1*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (ed.). – Warsaw : PWN, 2003.
18. Nowak M. *Teorie i koncepcje wychowania* / M. Nowak. – Warsaw : Wyd. Akademickie i Profesjonalne, 2008.
19. Olbrycht K. *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby* / K. Olbrycht. – Katowice : Wyd. UŚ.
20. Petitclerc J.-M., *Educare oggi per domani* / J.-M. Petitclerc. – Torino : Editrice Elle Di Ci, 1989.
21. Popielski K. *Egzystencja: wzrastanie bio-psycho-duchowe* / K. Popielski // *Wzrastanie człowieka w godności, miłości i miłosierdziu*, M. Kalinowski (ed.). – Lublin : Wyd. Naukowe KUL, 2005. – P. 80–81.
22. Śliwerski B. *Program wychowawczy szkoły* / B. Śliwerski. – Warsaw : WSiP, 2001.
23. Śliwerski B. *Wprowadzenie do pedagogiki* / B. Śliwerski // *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*. – vol. 1, B. Śliwerski (ed.). – Gdańsk : GWP, 2006.
24. Śliwerski B. *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy* / B. Śliwerski // *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie, vol. 1*, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (ed.). – Gdańsk : GWP, 2008.
25. Wojtyła K. *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne* / K. Wojtyła. – Lublin : TN KUL, 1994.
26. Wulff D. M. *Psychologia religii klasyczna i współczesna*, translated by P. Jabłoński, M. Sacha-Piećko, P. Socha. – D. M. Wulff Warsaw : WSiP, 1999.



ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА: СВІТОВИЙ КОНТЕКСТ

УДК 37(44)

ВИВЧЕННЯ РЕЛІГІЇ У ШКОЛАХ ФРАНЦІЇ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КУЛЬТУРНИХ ТРАДИЦІЙ

Інна Лаухіна

У статті досліджено розвиток стосунків школи і релігії у країнах Західної Європи, зокрема у Франції, проаналізовано нові підходи до реалізації освітніх завдань, розглянуто засадничі принципи навчання релігії в державних школах Західної Європи, державні документи, які регулюють діяльність державних і приватних закладів шкільної освіти, визначено зміст, цілі, завдання релігієзнавчої освіти, окреслено вимоги до викладачів релігієзнавчої освіти.

Ключові слова: світсько-культурні традиції, релігієзнавча освіта, світськість освіти, свобода віросповідання.

Слід зазначити, що на межі ХХ–ХХІ ст. у Європі відбулося переосмислення ролі релігії у громадському житті, сьогодні вона все ширше проникає у всі сфери людської діяльності: політику, культуру, науку, освіту. Крім того, бурхливі імміграційні процеси у країнах Західної Європи призводять до більш тісного взаємопроникнення культурних і релігійних традицій людей різних віросповідань: християн, мусульман, юдеїв, буддистів та ін. Це зумовлює і нові підходи до реалізації освітніх завдань у країнах цього регіону, зокрема й до вивчення релігії у державних світських школах. Тому у березні 2007 р. в іспанському місті Толедо була розпочата робота з розроблення концепції релігійної освіти під назвою «Толедські засадничі принципи навчання релігії в державних школах». Головними принципами реалізації релігієзнавчих курсів у Толедській концепції були визначені такі:

- використання наукових методів викладання релігійних знань;
- повага до прав людини і громадянських цінностей;
- спеціальна підготовка викладачів, заснована на ідеях свободи віросповідання;
- співпраця з релігійними організаціями;
- увага до місцевих проявів релігійного і світського плюралізму [2].

У документі також розглянуті правові питання, пов'язані з вивченням релігій, навчальні програми і педагогічні методи, розроблена система підготовки вчителів «Релігії» як шкільного предмета тощо.

Однак упровадження релігійної освіти в Європі не позбавлене проблем, оскільки виникає невідповідність між утвердженням світськості на державному рівні та прагненням урядів країн розвивати соціально-культурне і релігійне



розмаїття громадян.

Дослідження й аналіз способів організації взаємодії держави, школи і релігії у країнах Західної Європи, зокрема у Франції, визначили актуальність нашої наукової розвідки. Ці питання були висвітлені у роботах українських, російських та зарубіжних дослідників: Ф. Беспфлюг, Ж.-П. Віллема, О. Голембаха, Ф. Дюнан, Р. Джексона, Н. Лавриченко, І. Метлика, І. Понкіна, О. Феррарі, С. Ральфа та ін.

Зазначимо, що Франція, як країна, що має більш як столітню історію світськості, відмежовує релігію від державної світської школи. Вивчення проблеми стосунків школи і релігії у Франції порівняно з іншими західноєвропейськими країнами є метою нашої статті.

Французький дослідник Ів Ламбер у праці «Роль, яку визначили європейці для релігій» зазначає, що головна лінія еволюції стосунків між державою та релігією веде «до плюралістичної секуляризації, за якою релігія може повноцінно відігравати роль духовного, етичного, культурного і навіть політичного ресурсу, поважаючи при цьому особистісну автономію громадян та демократичний плюралізм» [28, с. 11–13]. З огляду на це у Франції вже не розглядають релігію як виключно особисту справу, оскільки, за словами професора у галузі соціології релігії Жан-Поля Віллема, це означає піддати релігійність остракізмові (вигнанню), перешкоджаючи їй повноцінно відігравати важливу роль у суспільному житті [13, с. 247].

У нашому дослідженні зосередимося на порівняльному аналізі способів організації взаємодії школи і релігії як суспільних інституцій у країнах Західної Європи, до яких належить і Франція, за такими параметрами: 1) державні документи, які регулюють діяльність державних і приватних закладів шкільної освіти; 2) державний і приватний сектори освіти; конфесійні школи; 3) зміст, цілі, завдання релігієзнавчої освіти; 4) вимоги до викладачів релігієзнавчої освіти.

Розглянемо юридичне підґрунтя діяльності навчальних закладів Європи, у яких може здійснюватися вивчення релігії. Упровадження релігієзнавчої освіти у школах Франції, як і в більшості західноєвропейських країн, здійснюється з дотриманням низки міжнародних юридичних документів, а саме: Всезагальної декларації прав людини від 10 грудня 1948 р., Конвенції про боротьбу з дискримінацією в царині освіти від 14 грудня 1960 р., двох Міжнародних пактів ООН – про економічні, соціальні і культурні права та громадянські і політичні права від 16 грудня 1966 р. Згідно зі Статутом ООН (1945 р.), забороняється дискримінація особистості за релігійною ознакою, а Європейська конвенція захисту прав людини та основних свобод (1950 р.) проголошує у ст. 9-ій свободу думки, совісті та релігії однією з основ демократичного суспільства [6, с. 41–42; 59; 161].

У Франції релігійна освіта врегульована такими документами:

- Конституціями 1946 та 1958 рр.;
- законами від 1880 і 1882 рр.;
- законом Фаллу від 1850 р. (для департаментів Ельзасу та Мозелю) [18, с. 252];
- законом від 1905 р. про відокремлення церков від держави [10];



- законом Дебре від **1959** р.;
- законом Ланга-Дебре від **2002** р.;
- освітнім Кодексом Франції [3, с. 171].

Водночас зауважимо, що сьогодні чинне освітнє законодавство у низці європейських країн: Франції, Великобританії, Німеччині, Італії – потребує змін, оскільки з'явилася необхідність урахувати освітні потреби й інтереси дітей іммігрантів та їхніх батьків, зокрема мусульман.

Так само, як і у Франції, в інших західноєвропейських країнах право на освіту у світській школі, у першу чергу, закріплене в Конституції, а у Федеративній Республіці Німеччини – ще й у конституціях федеральних земель, кожна з яких має власну освітню програму, за якою держава визначає загальні умови навчання дітей (навчальний план, навчальні засоби, підготовку і підвищення кваліфікації вчителів), а церква формує зміст релігієзнавчих курсів і несе за них відповідальність [13, с. 150–152].

У католицьких країнах (Іспанія та Італія) релігійна освіта, крім основних документів, регулюється ще й угодами, які укладаються представниками державної влади і Римо-Католицькою церквою: Конкордатом від **03.01.1979** р. між Іспанською державою і Ватиканом; Угодою між міністром національної освіти Італії і головою італійської Конференції єпископів від **1985** р. тощо [24, с. 49, 53–55].

Іспанія є країною давніх католицьких традицій, і лише в **1970** р. Конституція країни постановила відокремити церкву від держави («жодна релігія не може мати статус державної»). Шкільна освіта є нейтральною щодо релігії, але це не забороняє «державним навчальним закладам організувати факультативне релігійне навчання і надавати батькам можливість обирати для своїх дітей релігійну та моральну освіту відповідно до їхніх переконань» [25, с. 54–56].

Італійська Республіка також вважає католицизм частиною історичної спадщини італійського народу. У царині освіти й виховання школярів перевага надається саме Римо-Католицькій церкві: основи віровчення (катехизис) вивчаються у дитячих садках, початкових школах, колежах і ліцеях, причому за рахунок держави.

У Данії Євангелістська Лютеранська церква утворює один із державних департаментів, який очолює міністр із релігійних справ, а єпископи і приходські священики є державними службовцями. У школах Данії вивчається християнство та одна або дві нехристиянські релігії, однак вивчення основ віровчення для учнів є необов'язковим [20].

У Великобританії домінує Англіканська церква, проте школи всіх релігійних деномінацій фінансуються державою. Релігійна освіта є обов'язковою для всіх типів британських шкіл, однак на прохання батьків учні можуть не відвідувати такі уроки [25].

На противагу Франції, в Ірландії і Греції релігія розглядається як «цемент» національної ідентичності і протистоїть впливу зовнішніх «чужорідних» конфесій. Так, католицизм згуртовує ірландців проти протестантської Великобританії, а грецьке православ'я виокремлює країну з-поміж мусульманського оточення [25].



Ірландська Конституція визнає право батьків обирати будь-який тип навчального закладу відповідно до їхніх переконань. У державних навчальних закладах країни релігійна освіта здійснюється факультативно і сертифікується церквою [5, с. 812–813].

У Греції освіта визнана однією з найважливіших місій держави, а релігійна освіта – її важливою складовою. Однак з 2002 р., коли Державна рада дозволила вчителям неправославних конфесій викладати курс релігії, почався процес секуляризації у галузі державної освіти [30, с. 23–24].

Як бачимо, стосунки школи і релігії знайшли своє відображення у законодавствах усіх західноєвропейських країн, оскільки є важливим аспектом громадського життя. Щодо релігійної освіти, то у сучасній Європі вона може надаватися учням у різних типах навчальних закладів: державних, громадських і приватних. В Італії, Іспанії, Німеччині та низці інших країн релігія нерідко викладається у державних школах. Це передбачає тісний зв'язок завдань виховання громадянина відповідної держави і формування особистості дитини в контексті традиційної для того чи іншого суспільства релігійної культури [7, с. 153–173]. Однак викладання релігії у державних школах має деякі обмеження, вчителі прагнуть дати учням узагальнені уявлення про християнські цінності, мусять бути відкритими щодо інших релігійних та філософських ідей, формувати толерантність до представників різних конфесій.

У багатьох західноєвропейських країнах немає відмінності у правовому статусі релігійних і нерелігійних шкіл; у деяких країнах засновані церквами школи отримують державну фінансову підтримку. Часом відносини між владою і релігійними школами мають контрактний характер (Франція, Іспанія) або такі школи є державними (Німеччина, Австрія, Швейцарія, Італія, Словаччина) [15, с. 32–36].

У Франції вивчення релігії має місце як у державних, так і в приватних навчальних закладах. У державних школах уроки вивчення релігії відбуваються один раз на тиждень (щочетверга) у позакласний час за згодою батьків. У середніх навчальних закладах – колежах, ліцеях, професійних школах – такі уроки можуть проводити капелани (військові священники) за рахунок субсидій і на прохання батьків у межах закладу, але тільки як позакласні заняття [11].

У приватних конфесійних школах Франції навчається сьогодні приблизно 17 % від загальної кількості французьких школярів (близько 2 млн. учнів) [16, с. 22–23]. Релігійна освіта здійснюється в межах навчальних програм згідно із Законом Дебре від 1959 р. на основі контрактів, які адміністрація школи укладає з представниками державної влади та Міністерства освіти [23, с. 17]. Вчителі зобов'язані дотримуватися державних навчальних програм і розкладу занять. Заробітну плату вони отримують із державного бюджету [16, с. 24–25].

У Французькій Республіці станом на 2000 р. із 98 % приватних шкіл, що діяли за контрактом, близько 50 були юдейськими, а 10 – протестантськими. Наразі приватна освіта об'єднує 5 тис. 894 материнських і початкових школи, 1 782 колежі, 1 205 ліцеїв та 673 професійні ліцеї, які приймають 891 000 учнів на першому ступені навчання та 1 133 000 – на другому [16, с. 24–25].

В Іспанії, на відміну від Франції, приватні школи фінансуються



державою, якщо вони відповідають певним освітнім стандартам. У країні близько 60 % початкових приватних шкіл, що підпорядковані приходам Римокатолицької церкви. Іспанська дослідниця Даніель Розенберг зазначає, що така модель світськості визнає релігійні почуття суспільства та окреслює рамки співробітництва між державою і церквами [31, с. 35–51].

У країні кожен школяр віком від 6 до 17 років зобов'язаний щотижня приділяти півтори години католицькій релігійній освіті. Нещодавно (1996 р.) у зв'язку з поширенням в Іспанії інших релігій були підписані конвенції про протестантське та ісламське релігійне навчання. У 1997–1998 рр. курс протестантської релігії викладався у 156 державних школах для 1 504 учнів [35, с. 5]. Порівняймо: у Франції діє 8 847 католицьких шкіл, де навчаються приблизно 2 млн. учнів, і відсоток школярів мусульманського віросповідання незмінно зростає, оскільки мусульманкам можна носити хіджаб, а в багатьох католицьких школах дозволяється намаз – п'ятикратна щоденна молитва у мусульман, яка є одним із головних обрядів ісламу. Однак у країні діє всього чотири ісламські школи, незважаючи на те що мусульманська община Франції є однією з найчисельніших у Європі (5 млн. осіб) [9].

У країнах Західної Європи діють різні типи шкіл, які можуть надавати учням релігійну освіту. Наприклад, у Великобританії це:

- державні школи (**community schools, country schools**);
- грантові школи (**foundation schools**), засновані на чий-небудь кошти;
- незалежні школи (**voluntary aided schools**), які фінансуються спільно церквою (2/3 видатків) і державою (1/3 видатків);
- незалежні школи під контролем (**voluntary controlled schools**) – церковні школи, що контролюються державою; в цих школах видатки покриваються на 1/3 церквою, на 2/3 – державою [13, с. 331].

У Великобританії існує близько 4 500 державних конфесійних шкіл, 99 % з них контролюють католики або протестанти, такого ж права нині вимагають мусульмани [1].

Зміст релігійної освіти теж має певні відмінності й особливості в тій чи іншій європейській країні. У Франції релігійні курси у державних школах відсутні, проте у шкільні програми введені змістові блоки, які ознайомлюють учнів з основними світовими релігіями. Наприклад, під час вивчення історії, географії французькі школярі знайомляться з Біблією як із першоджерелом пізнання історії єврейського народу, історичних витоків юдейської та християнської релігій. До нової освітньої програми за 2008–2009 н.р. було введено у початкових школах, колежах і ліцеях навчальну дисципліну «Історія мистецтв». Французькі педагоги Бернар Дескульор та Рене Нуайя стверджують, що такий підхід повертає релігієзнавчому компоненту його чільне місце у нових стосунках, які встановилися між релігією, державою і школою завдяки культурній трансформації суспільства [22].

В Іспанії та Італії за зміст релігійної освіти відповідає церква, але контроль за нею здійснює адміністрація навчальних закладів [25]. В Іспанії релігійне навчання здійснюється на всіх ступенях освіти, у 1997–98 рр. 86,64 % учнів відвідували уроки католицької релігії. Учні, які не бажають вивчати цей предмет, пропонується як альтернатива «дослідницька науково-пошукова та



науково-практична робота» у першому навчальному циклі та курс «Суспільство, культура та релігія» – у другому. Ця діяльність може стосуватися анкетних опитувань громадської думки, обробки та інтерпретації статистичної інформації тощо. Викладання у школах релігії для учнів, які належать до релігійних меншин (протестантів, мусульман), є можливим за умови, що їхні представники уклали з державою угоду про співробітництво і це не суперечить ідеологічній або віросповідній концепції державної чи приватної школи [33, с. 120–121].

Італійська держава теж визнає важливість релігійної освіти. Згідно з Конкордатом Італійської Республіки і Римо-католицької церкви 1984 р., у дошкільних закладах і початкових школах щотижня відводиться дві години на вивчення католицького катехізису (основ віровчення) і одна година – в основній і старшій школах.

Яскравим прикладом толерантності і плюралізму в питаннях релігійної освіти є Данія, де в середніх школах уведено курс історії релігій: первісні релігії (10–15 год.), одна або дві нехристиянські релігії (20–25 год.) і християнство (25–30 год.). Нагадаємо, що це відбувається в країні, де населення є на 87 % лютеранським [36]. Крім того, у Данії викладається як самостійний предмет (з 1976 р. – обов'язковий) курс «християнських знань» [32, с. 85–87]. Під загальною назвою «Християнство данської Євангелістської Лютеранської церкви» він включає триста уроків для учнів початкової та основної шкіл. З «іноземними релігіями» та «різними філософськими вченнями» (марксизм, екзистенціалізм та ін.) учні знайомляться у старших класах. Змістом курсу є біблійні оповіді, які пояснюють вплив християнства на головні цінності данського суспільства і дають можливість учням зрозуміти «інші стилі життя і стосунків» [19, с. 97–116].

Слід зазначити, що в освітніх програмах французьких загальноосвітніх шкіл міститься релігієзнавчий компонент, щоправда, входить він тільки до навчальних програм коледжів та ліцеїв з урахуванням особливостей кожної навчальної дисципліни і міжпредметних зв'язків. Так, в Інструкціях офіційного бюлетеня національної освіти за 2007–2008 н.р. до нових програм з історії у 6 класі коледжу пропонується додати 3–4 год. на вивчення теми «Поява християнства». У першому класі професійного ліцею в курсі історії вивчається розвиток трьох монотеїстичних релігій. Учні знайомляться з особливостями християнства, ісламу, юдаїзму, стосунками церква-держава-суспільство, розвитком релігійних практик у Франції з метою глибшого розуміння теми «Суспільство і релігія». У програмах із французької мови пропонується вивчати основні тексти західної культури: Біблію, Євангеліє, твори грецької і латинської античності [26].

У Великобританії релігійна освіта здійснюється відповідно до стандартних програм, які затверджуються (по 25 %) голосами представників місцевої влади, учительських колективів, церков Англії та інших релігійних об'єднань. Більшість шкіл мають невеликі каплиці Англійської або Католицької церкви, де учні відвідують служби два-три рази на тиждень. Діти, чий батьки належать до інших конфесій, звільняються від християнських служб, а директор школи разом з місцевою Радою з релігійної освіти зобов'язаний



організувати для всіх бажаючих альтернативну релігійну службу [29, с. 140–146]. Такого немає в жодній європейській країні, тому досвід Великобританії є цінним для інших держав.

У Німеччині уроки вивчення релігії є рівноцінними з іншими предметами. Провідними цілями навчально-виховної діяльності у світській школі ФРН є виховання в душі слухняності Богові, пошани до гідності людини, підготовка до соціальної діяльності [27, с. 133–137]. Досягненню цих цілей підпорядковане і викладання Закону Божого (2 год. на тиждень) згідно з віровченням відповідної конфесії за згодою батьків. Школярі, які не відвідують такі уроки, вивчають основи моралі [4, с. 192–194]. У різних федеральних землях Німеччини такі альтернативні курси наповнюються специфічним змістом. Так, у федеральній землі Мекленбург Передня Померанія це «Філософські бесіди з дітьми» (початкова і середня школа) і заняття з філософії (старша школа). Це може бути також «Етика» (Баден-Вюртемберг, Гессен, Саксонія, Саксонія-Ангальт) або ж «Цінності і норми» у Нижній Саксонії та «Введення у філософію» (Бремен, Шлезвіг-Гольштейн, Мекленбург Передня-Померанія, Північний Рейн-Вестфалія). Під час вивчення цих альтернативних предметів розглядаються і релігійні питання, проте здебільшого у вигляді короткого інформування [19, с. 97–116].

У Німеччині держава приділяє значну увагу і мусульманській освіті. Мусульманська початкова школа, заснована 1989 р. Ісламською федерацією Берліна (федеральна земля Берлін), була першою школою, яку визнала місцева влада у листопаді 1995 р. і яка отримала державне фінансування. У більшості федеральних земель у державних школах для мусульман була запропонована релігійна освіта (**Religionskundlicher Unterricht**). Цей курс викладається рідною мовою учнів (найчастіше турецькою) на добровільних засадах, а програми були розроблені Міністерством освіти Німеччини [27, с. 133]. У 1999 р. федеральна земля Північний Рейн-Вестфалія ввела у початковій і середній школах для дітей із мусульманських сімей релігійну освіту (**Islamische Unterweisung**) німецькою мовою (у 1986–1999 рр. вивчення ісламу здійснювалося як факультатив турецькою мовою). Нарівні з навчальними годинами для дітей із сімей католиків і протестантів було дозволено викладати 2 години на тиждень мусульманську мораль, історію ісламу [34, с. 53–60]. Отже, для Франції така увага до релігійної освіти в Німеччині може бути уроком демократії, толерантності і плюралізму.

Не менш важливим питанням релігійної освіти є відбір учителів, які мають викладати учням знання про релігію у світській школі. На теренах країн Європи ця проблема може розв'язуватися по-різному. В одному випадку такими вчителями є світські педагоги, в іншому – особи, затверджені духовною владою, або священники. У Франції, згідно із законом від 1889 р. про взаємовідокремлення церкви та школи, навчання і виховання учнів у державних освітніх закладах здійснюють лише світські вчителі, тоді як в Іспанії курс релігійної освіти викладається вчителями, які призначаються Католицькою церквою і отримують зарплату від держави [25, с. 54–55].

В Італії у дошкільних закладах і початкових школах релігійне навчання може бути доручене шкільним учителям за умови їх визнання церковною



владою [24, с. 49].

У Великобританії церковними ієрархами вчителю видається довідка про його право на викладання релігії, зазвичай це тотожне тому, що вчитель є християнином і веде відповідний спосіб життя [25].

У Греції вчитель має бути дипломованим спеціалістом у галузі православного богослов'я (диплом відповідного богословського закладу Греції, Росії, Румунії або паризького Свято-Сергієвського православного богословського інституту) [8, с. 17–27].

У Німеччині шкільні вчителі релігії повинні бути представниками відповідного віросповідання: католицького, протестантського, євангелістського або іншої віри. Уроки можуть проводитися вчителями або священиками, проте у викладача обов'язково має бути світська педагогічна освіта, державний диплом відповідного профілю і дозвіл релігійної організації. Священикам, які викладають релігію в школі (наприклад, пасторам), необхідно отримати дозвіл державної влади на таку діяльність. Якщо викладання релігії не може бути забезпечене вчителем або священиком, воно здійснюється спеціально підготовленими катехізаторами (викладачами основ християнського віровчення, переважно у формі запитань і відповідей) [27].

Зазначимо, що у Франції та інших країнах Західної Європи важливим є питання релігійної освіти для дітей іммігрантів, зокрема з мусульманських родин. У Франції наразі існує найбільше конфесійне різноманіття серед європейських країн: крім католицизму і протестантизму, має місце юдаїзм, православ'я, поширилися нові релігії – іслам і буддизм. Французький науковець, співробітник Міжрегіональної політичної обсерваторії (**Observatoire interrégional du politique – OIP**) Клод Даржан у своєму дослідженні «Мусульмани, які заявили про себе у Франції: релігійне утвердження, соціальна субординація, прогресивна політична доктрина» (2003) стверджує, що іслам став другою релігією у Франції після католицизму [21]. Такий різкий ріст чисельності мусульманського населення відбувся усього за кілька років, хоч у кінці XX ст. мусульмани становили лише 0,2 % від загальної кількості населення країни.

У Франції і у Великобританії досить обережно підходять до питання відкриття шкіл для мусульман, хоча в Англії їх набагато більше, ніж у Республіці. Так, 1981 р. у Великобританії було відкрито першу початкову мусульманську школу «Ісламія» на 210 учнів. Усього в країні станом на 1990 р. нараховувалося 120 ісламських шкіл, з них мали державну підтримку лише вісім [12].

Цікавим є і той факт, що лондонським школам рекомендували ввести вихідні дні на мусульманські, індуїстські і сикхські свята. За статистикою, понад 70 % британців (близько 41 млн. осіб) – християни. Найбільшою релігійною групою після них є мусульмани (1,6 млн.); окрім того, у Великобританії мешкають 0,5 млн. індуїстів і приблизно 330 тис. сикхів [12]. У Франції законом від 2004 р. заборонено носіння відкритих знаків релігійної приналежності і зовсім не обговорювалася законність вихідних днів або канікул у зв'язку з релігійними святами. Отже, Великобританія більш толерантна в цьому питанні, ніж Франція.

Питання про мусульманську релігійну освіту є надзвичайно актуальним



для Німеччини, де на **80** млн. населення припадає близько **8** млн. мігрантів, більшість з яких сповідує іслам. У країні проживає приблизно **33 %** католиків і стільки ж протестантів, **10 %** мусульман, а решта населення відвідує різні секти або є атеїстами [17, с. 145]. У **1999** р. Конституційний суд Німеччини ухвалив рішення про те, що Ісламська федерація Берліна має право здійснювати мусульманську релігійну освіту. Тільки у федеральній землі Північний Рейн-Вестфалія кількість мусульманських учнів у середніх школах становить близько **100** тис., а у школах Берліна мусульмани становлять більшість учнів. На відміну від уроків християнства, які мають на меті зміцнення віри, заняття з ісламу проводяться для поширення інформації про мусульманську релігію, для інтеграції мусульман у громадське життя і запобігання загрози формування паралельного суспільства [14].

Отже, питання організації вивчення релігії у школі є дуже важливим у всіх країнах Західної Європи, і у розв'язанні цієї проблеми Франція подібна до інших країн Західної Європи насамперед широкою правовою базою, яка виключає дискримінацію громадян за релігійними переконаннями, зокрема й у здобутті освіти. Однак чинне законодавство країни повільно реагує на сучасне релігійне розшарування французького суспільства, зокрема все більшу кількість мусульман, тоді як у Великобританії, Німеччині, Голландії питання вивчення релігій мусульманами розв'язуються більш сміливо (як-от: введення важливих для тієї чи іншої релігії свят у Великобританії чи фінансування державою мусульманських шкіл у Нідерландах). Зазначимо, що питання про те, чи потрібно викладати знання про релігії у світській школі, відходить у минуле. І Франція, будучи світською державою, рухається у напрямку зближення релігії та освіти, оскільки духовний і життєвий досвід, накопичений релігією, є запорукою соціальної гармонії і взаєморозуміння у будь-якому суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Аскеров Э. Школа и нравственность: мировая практика [Электронный ресурс] / Эдуард Аскеров. – Режим доступа : <http://www.islam.az/statyi/teh3.htm>. – Назва з домашньої сторінки Інтернету.
2. В Москве обсудили религиозное образование Евросоюза [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://news.invictory.org/issue17275.html>. – Назва з домашньої сторінки Інтернету.
3. Кодекс образования Франции. Законодательная часть / пер. с фр.: О. А. Мандрусова и Г. Ф. Ткач. – М. : Статут, 2003. – С. 171.
4. Конституции зарубежных стран / сост. В. Н. Дубровин. – М. : Юрлитинформ, 2001. – С. 192–194.
5. Конституции государств Европы. Т. 1 / под общ. ред. Л. А. Окунькова. – М. : НОРМА, 2001. – С. 812–813.
6. Международные акты о правах человека : сборник документов. – М. : НОРМА (НОРМА-ИНФРА-М), 2000. – С. 41–42, 59, 161.
7. Метлик И. В. Религия и образование в светской школе / Игорь Метлик. – М. : Планета-2000, ППЦ «Пересвет», 2004. – С. 153–173.
8. Модель Сергей. Преподавание предмета «Основы православия» в светских школах: опыт образования в Бельгии / Сергей Модель // Церковь и время. – 2007. – № 2. – С. 17–27.
9. Мусульмане Франции предпочитают учиться в католических школах [Электронный ресурс]. – Москва, 2008. – Режим доступа : pravoslavie.ru/news/27791.htm. – Назва з домашньої сторінки Інтернету.
10. Понкин И. В. Столетие французского закона «О разделении церкви и государства» / И. В. Понкин. – М. : Издательство Учебно-научного центра довузовского образования, 2005. – 78 с.
11. Понкин И. В. Религиозная культура в светской школе : сборник материалов / отв. ред. и сост.



- Л. С. Гармаш и И. В. Понкин. – М. : Институт государственного-конфессиональных отношений и права, 2007. – 215 с.
12. *Создавая детскую исламскую культуру Британии [Электронный ресурс].* – Режим доступа : http://www.edukation.com.ua/Religioznoe_vospitanie.html. – Назва з домашньої сторінки Інтернету.
 13. Віллем Жан-Поль. *Європа та релігії. Ставки XX-го століття* / пер. з фр. Жан-Поль Віллем. – К. : ДУХ І ЛІТЕРА, 2006. – 331 с.
 14. Викладання ісламу у німецьких школах [Електронний ресурс]. – Режим доступу : islam.in.ua/20/ukr/full.../1/index.html. – Назва з домашньої сторінки Інтернету.
 15. Єленський В. Релігійне навчання й виховання в законодавствах та освітніх системах західноєвропейських країн / Володимир Єленський // *Людина і світ*. – 2001. – № 11–12. – С. 32–36.
 16. Auduc Jean-Lois. *L'école en France* / Jean-Lois Auduc. – Paris, Nathan, 1998. – 155 p.
 17. Avenarius H. *The Case of Germany* / H. Avenarius // [Lopes-Muniz J. L. M., Groof de J., Lauwers G.]. – *Religious Education in Public School: Study of Comparative Law. Yearbook of the European Association for the Education Law and Policy*. – Springer, Nethrland, 2006. – V. VI. – P. 145.
 18. Baubérot J. *Religion, Modernité et Culture au Royaume-Unis et en France: 1800–1914* / Jean Baubérot, Séverine Mathieu. – Paris : Seuil, 2002. – 252 p.
 19. Boespflug Françoise. *Pour une mémoire des religions* / Françoise Boespflug, Françoise Dunand et Jean-Paul Willaime. – Paris : La Découverte, 1996. – P. 97–116.
 20. Champion Françoise. *Entre la laïcisation et sécularisation. Des rapports Eglises-Etats dans l'Europe communautaire* / Françoise Champion // *Le débat*. – Novembre-décembre 1993. – № 77.
 21. Dargent Claude. *Les musulmans déclarés en France: affirmation religieuse, subordination sociale, et progressisme politique* / Claude Dargent // *Les cahiers du CEVIPOF*. Février, 2003. – № 34.
 22. Descouleurs B. *Réformes, révolutions et modernité, CRDP de Franche-Comté, 2002* / Bernard Descouleurs, René Nouailhat // *Desclée de Brouwer*. – 2002.
 23. Duru-Bellat M. *Sociologie de l'école* / Marie Duru-Bellat, Anne Van Zanten. – Paris : Nathan, 1999. – 17 p.
 24. Ferrari Alessandro. *Les ambiguïtés de la «saine laïcité» de l'État italien* / Alessandro Ferrari // *Des maîtres et des dieux. Écoles et religions en Europe* / Sous la direction de Jean-Paul Willaime avec la collaboration de Séverine Mathieu. – Paris : Belin, 2005. – P. 49; P. 53–55.
 25. Haarscher Gui. *La laïcité* / Gui Haarscher. – Paris : Dépôt légal, la 3-ième édition, 2005. – 126 p.
 26. *Instructions du bulletin officiel de l'Education Nationale 6 du 28 aoute 2008.* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eduscol.education.fr/index.php?./DO57/accueil.htm>. – Назва з домашньої сторінки Інтернету.
 27. Koenig Matthias. *L'État-nation allemand à l'épreuve des mutations de l'enseignement religieux* / Matthias Koenig // *Des maîtres et des dieux. Écoles et religions en Europe. Sous la direction de Jean-Paul Willaime avec la collaboration de Séverine Mathieu*. – Paris : Belin, 2005. – P. 133–137.
 28. Lambert Yves. *Le rôle dévolu à la religion par les européens* / Lambert Yves // *Sociétés contemporaines*. – 2000. – № 37. – P. 11–13.
 29. Monschau Nadège. *Laïcité: une exception française?* / Nadège Monschau // *Vu par Géo Histoire*. – 2005. – P. 140–146.
 30. Palard Jacque. *Religion et politique dans l'Europe du Sud: permanences et changements* / Jacque Palard // *Pôle Sud, (IEP de Bordeaux / CNRS)*. – 2002. – № 17, novembre. – P. 23–24.
 31. Rozenberg Danielle. *Espagne: l'invention de la laïcité* / Danielle Rozenberg // *Sociétés contemporaines*. – 2000. – № 37. – P. 35–51.
 32. Rus Ole. *Le poids du luthéranisme dans l'enseignement religieux au Danemark* / Ole Rus // *Des maîtres et des dieux. Écoles et religions en Europe. Sous la direction de Jean-Paul Willaime avec la collaboration de Séverine Mathieu*. – Paris : Belin, 2005. – P. 85–87.
 33. Sancho Joaquín Mantecon. *L'enseignement religieux dans l'École publique espagnole* / Mantecon Sancho Joaquín // *Conscience et Liberté*. – 2000. – № 60. – P. 120–121.
 34. Stenly Ralf. *L'enseignement religieux islamique en Rhenanie du Nord-Westphalie et en Alsace* / Ralf Stenly // *Le Supplément*. – 1992, Juillet. – № 181. – P. 53–60.
 35. Willaime J.-P. *Ecole et culture religieuse* / Jean-Paul Willaime // *Ecole et religion: une nouvelle donne?* // *Revue française de pédagogie*. – 1998. – № 125. – P. 5.
 36. Willaime Jean-Paul. *L'enseignement des faits religieux : perspectives européennes* / Jean-Paul Willaime. – URL : <http://eduscol.education.fr/index.php?./DO57/accueil.htm>. – Назва з домашньої сторінки Інтернету.



УДК 374.7.091.31.42:81'243](4)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДОРΟΣЛИХ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Оксана Максименко

Статтю присвячено проблемі професійно-орієнтованого навчання іноземних мов в освіті дорослих у країнах Європейського Союзу. Висвітлено особливості впровадження цього напрямку, серед яких різноманітність можливостей, варіативність форм, європейський вимір.

Ключові слова: професійно-орієнтоване навчання іноземних мов, освіта дорослих, іншомовна освіта, країни Європейського Союзу.

Професійно-орієнтоване навчання іноземних мов посідає пріоритетне місце в іншомовній освіті дорослих, що зумовлене нагальною потребою дорослого населення Європейського Союзу жити й працювати в умовах динамічних трансформацій у напрямі розбудови багатокультурної та багатомовної економіки знань у кордонах Спільноти.

Для України, яка розпочинає власний шлях у реформуванні іншомовної освіти, зокрема, у ланці освіти дорослих, ознайомлення з особливостями професійно-орієнтованого навчання іноземних мов як європейського педагогічного явища є важливим.

Нагальність і багатоаспектність іншомовної освіти дорослих пояснює значну зацікавленість цією проблемою дослідників у Європі та світі. Питанням навчання дорослих іноземних мов присвятили свої роботи М. Канінгем Флорез (M. A. Cunningham Florez) та М. Бурт (M. Burt), А. Нажнін (A. Naznean), М. Шлепегрел (M. Schleppegrell), Г. Каваліаускієне (G. Kavaliauskiene) та Д. Ужпалієне (D. Uzpaliene) та інші. Розробленням вихідних позицій навчання мов у професійному контексті займалися К. Кенеді (C. Kennedy) та Р. Болайто (R. Bolitho), П. Стревенс (P. Strevens), Дж. Свейлз (J. Swales), Л. Трімбл (L. Trimble), Т. Хатчінсон (T. Hutchinson) та А. Уотерс (A. Waters), Т. Дадлі-Еванс (T. Dudley-Evans) та М. Джо Сент Джон (M. Jo St John), М. Хутта (M. Hutta). Висвітленням проблематики особливостей опанування мов дорослими для практичної діяльності опікувалися Е. Джендрік (E. Jendryck) та Г. Вісневська (H. Wisniewska), Н. Сіфакіс (N. C. Sifakis), Т. Дікей (T. Dincay), Л. Джой Меш (L. Joy Mesh) та інші.

Серед українських учених, дослідження яких стосуються освіти дорослих, слід назвати компаративістів О. Огієнко, праці якої присвячено тенденціям розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах, С. Коваленко, яка вивчала тенденції розвитку освіти дорослих в Англії, М. Борисова, яка проаналізувала розвиток освіти дорослих у Канаді, І. Сагун, яка опрацювала розвиток освіти людей третього віку в Німеччині, В. Давидову, яка займалася питанням неформальної освіти дорослих у навчальних гуртках Швеції, А. Гончарук, коло наукових інтересів якої включає неформальну освіту дорослих у країнах ЄС.



Метою статті є аналіз особливостей організації професійно-орієнтованого навчання іноземних мов в освіті дорослих у країнах ЄС.

За визначенням Європейської Комісії, освіта дорослих – це життєво важливий компонент навчання впродовж життя, який охоплює формальну, неформальну, інформальну навчальну діяльність (**formal, non-formal and informal learning activities**) для покращання базових вмінь та навичок, здобуття нових кваліфікацій для отримання роботи та для особистісного розвитку [1, с. 3].

У дослідженні Європейського центру розвитку професійної освіти і підготовки (**European Centre for the Development of Vocational Training / CEDEFOP, 2008 p.**) уточнюється, що освіта дорослих у країнах ЄС здійснюється:

- у формальній освіті (**formal learning**), яка визначається як навчання, що відбувається в організованому і визначеному середовищі (наприклад, навчання в установі чи на робочому місці), розплановане за навчальним планом (цілі, відведений час, забезпечення) та зазвичай веде до офіційного визнання і сертифікації;

- у неформальній освіті (**non-formal learning**), яка визнається як навчання, що увійшло у планову діяльність, яка не охоплена навчальним планом (навчальні цілі, відведений час, навчальне забезпечення);

- інформальній освіті (**informal learning**), яка характеризується як навчання, що є результатом щоденної діяльності, пов'язаної з роботою, родиною, дозвіллям. Вона не є організованою чи передбаченою навчальним планом (цілі, відведений час, забезпечення) [Див.: 2, с. 17–18]. Таким чином, освіта дорослих передбачає залучення усіх можливих шляхів набуття громадянами нових знань і вмінь в усіх сферах, включаючи іншомовну галузь.

За статистичними даними Європейської Комісії, 70 % дорослого населення віком від 25 до 64 років у Європі мають повну середню освіту, 6 % – здобувають вищу освіту [2, с. 9, 12, 13]. Показник участі в освіті дорослих постійно зростає, що зумовлюється упровадженням Брюсселем цілеспрямованої політики у цій ланці. Ключовим документом, який визначає орієнтири розбудови освіти дорослих в кордонах ЄС на сучасному етапі, є оновлений «Європейський порядок денний щодо освіти дорослих у 2012–2014 рр.» (2011) (**European Agenda for Adult Learning**) [1]. Основними векторами розвитку ланки, які є вагомими у контексті професійно-орієнтованого навчання іноземних мов, у документі названо:

- перетворення освіти впродовж життя та мобільність дорослих у ЄС на реальність, провідними діями у чому вбачається залучення усіх категорій дорослого населення до навчання, набуття визнаних кваліфікацій, неформальної та інформальної освіти, участь роботодавців у розробленні спеціальних професійних умінь і навичок та сприяння створенню гнучких умов навчання;

- покращення якості та ефективності освіти й підготовки, зокрема, завдяки підвищенню якості організації та засад функціонування освіти дорослих, урахуванню потреб ринку праці, інтенсифікації співробітництва і партнерства інституцій різних рівнів і напрямів;

- сприяння рівності, суспільній єдності, активному громадянству через освіту дорослих, шляхи вирішення якого ґрунтуються на наданні можливостей розвитку необхідних умінь для активної участі у житті суспільства;



– підвищення креативності та інноваційності дорослих, реалізація якого покладається на набуття компетентностей (за Європейською системою ключових компетентностей), розвиток умінь використання ІКТ для створення нових можливостей дистанційного навчання для всіх вікових категорій дорослих;

– покращення бази знань та моніторингу освіти дорослих (йдеться про участь у таких міжнародних дослідженнях з проблем освіти дорослих, як Дослідження освіти дорослих (**Adult Education Survey / AES**), Дослідження неперервної професійної підготовки (**Continuing Vocational Training Survey / CVTS**), Програма міжнародного оцінювання компетентностей дорослих (**Programme for the International Assessment of Adult Competencies / PIAAC**) [1, с. 5–6].

Водночас, як відзначає Європейська Комісія, потенціал освіти дорослих ще не повною мірою зреалізовано. По-перше, у країнах спільноти спостерігаються значні розбіжності в участі дорослого населення в освітніх програмах (від 1,2 % до 32,3 %); по-друге, загальна тенденція є негативною – у 2011 р. лише 6 країн досягли запланованого Брюсселем показника участі, а в інших він виявляється нижчим від очікуваного і становить в середньому лише 8,9 % при запланованому 15 % у 2020 р. [2, с. 37]. Звідси значні зусилля, до яких вдаються у Спільноті, для розвитку цього сектора і його складових, включаючи іншомовну освіту дорослих та професійно-орієнтоване навчання іноземних мов.

Відтак, професійно-орієнтоване навчання іноземних мов у іншомовній освіті дорослих ЄС посідає чільне місце, оскільки «працює» на розвиток потенціалу дорослого населення щодо практичної діяльності в умовах полікультурності, застосування якого має давати значну користь у сфері економіки спільноти [3, с. 27].

Спираючись на проведений аналіз, коротко схарактеризуємо форми реалізації ПОНІМ в освіті дорослих у країнах ЄС. Передусім, це навчання шляхом участі дорослого населення:

- в освітніх програмах ЄС (**LEONARDO da VINCI; GRUNDTVIG**);
- у віртуальному просторі із застосуванням ІКТ;
- різноманітних курсах з іноземних мов.

Саме різноманітні курси (вечірні курси (**evening courses**), курси неповного дня (**evening and part-time courses**), курси відповідно до запитів (**tailored courses**)) визнаються найбільш поширеними формами навчання дорослих, у тому числі й професійно-орієнтованого навчання іноземних мов та іноземних мов [2, с. 40]. Водночас простежуються відмінності між країнами, передусім у підходах та їх комбінуванні, виходячи зі специфіки систем освіти.

Досвід Англії показує, що професійно-орієнтоване навчання іноземних мов здійснюється установами подальшої освіти із залученням роботодавців, коледжами на вечірніх курсах [4, с. 4–5; 5, с. 25; 6, с. 14].

Що стосується Греції, то професійно-орієнтоване навчання іноземних мов здійснюється центрами освіти дорослих та інституціями підготовки держслужбовців [7, с. 12–16].

В Італії у професійно-орієнтоване навчання іноземних мов задіяні центри постійної освіти, які функціонують на базі шкіл як вечірні курси, Вищі курси технічної освіти та підготовки (засновані у співпраці Міністерства освіти,



Міністерства праці, шкіл, університетів, підприємств / **Higher Technological Education and Training Courses, 1999 p.**) [8, с. 3; 3, с. 28; 5, с. 25].

Практика Нідерландів у професійно-орієнтованому навчанні іноземних мов акцентує на домінуванні приватних і комерційних установ, центрів освіти дорослих, мовних центрів шкіл професійної освіти [9, с. 5].

У Фінляндії, наприклад, курси з професійно-орієнтованого навчання іноземних мов для дорослих пропонують коледжі, муніципальні центри освіти дорослих, асоціації освіти дорослих, підприємств у партнерстві з центрами неперервної професійної освіти [10, с. 7–8].

У Швеції професійно-орієнтоване навчання іноземних мов втілюється шляхом розвитку міжнародного культурного обміну (**The internationalisation of cultural life / GovtComm. 2005/06:188**); навчальними гуртками (Вільна освіта дорослих / **Liberal Adult Education**); Шведською агенцією гнучкого навчання (**The Swedish Agency for Flexible Learning**), яка опікується втіленням системи навчання впродовж життя і розвитком гнучкого навчання в муніципальній освіті дорослих, вищими народними школами, навчальними асоціаціями та підготовкою на робочих місцях, навчальними центрами. Остання пропонує дистанційне навчання для дорослих на рівні старшої школи. Курси з іноземних мов на основі ІКТ надають і місцеві органи управління освітою [11, с. 5–6; 5, с. 25].

Інший шлях реалізації ПОНІМ для дорослих – їх залучення до участі в освітніх програмах ЄС, а саме у царині професійної освіти **LEONARDO da VINCI** та освіти дорослих – **GRUNDTVIG** [12, с. 5, 20, 110, 152, 332]. Так, у межах проекту **LEONARDO da VINCI** втілюються курси іншомовної підготовки працівників різних установ та галузей залежно від потреб країни, включаючи практику мобільного навчання. Наприклад, у межах освітньої програми **LEONARDO da VINCI** було здійснено проект для службовців соціальної сфери Литви (2001–2006 рр.), а саме: працівників відділу поліції Міністерства внутрішніх справ, охоронців та Відділу міграції; працівників митниці; працівників Банку Литви. Метою цього проекту зазначалася підготовка до співпраці з інституціями ЄС спеціалістів, які працюють у соціальній сфері [3, с. 27].

В Угорщині та Ірландії активно використовуються результати, отримані під час проведення проекту з професійно-орієнтованого навчання іноземних мов, який мав назву «Професійно-орієнтована культура і мова» (**Vocationally Oriented Culture And Language / VOCAL, 2009 p.**) і входив до освітньої програми ЄС **LEONARDO da VINCI** (орієнтована на сектор професійної підготовки та студентів і стажерів, які вийшли на ринок праці і мають намір працювати за кордоном, а також на студентів університетів, інститутів тощо, у яких цей аспект передбачений у програмах). У проекті були задіяні одинадцять мов та десять країн, серед яких Ірландія, Болгарія, Фінляндія, Німеччина, Угорщина, Італія, Литва, Португалія, Словаччина, Швейцарія. Головними завданнями визначено:

- заохочення студентів / стажерів опановувати мову і культуру для підготовки до роботи за кордоном;
- покращення іншомовних умінь і навичок учасників шляхом опанування модулів, що забезпечить підвищення рівня їхніх практичних знань мови та культури обраної країни перебування;
- практичне та інноваційне розв'язання потреби автономного



опанування мов студентами/стажерами та ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається, до початку перебування за кордоном;

- забезпечення засобів підготовки, які поєднують модулі з мови і культури в межах професійної освіти, що має збільшувати мобільність випускників на ринку праці шляхом здійснення їх належної підготовки.

Результатом проекту стало напрацювання мультилінгвальних, мультикультурних он-лайн тренувальних і підготовчих модулів (**VOCAL**), що дало змогу поєднати концепти мови, культури з професійною освітою і уможливило створення навчальних матеріалів для використання широким загалом зацікавлених осіб (студентів, стажерів, викладачів) [3, с. 26–27].

Слід зазначити, що в умовах тотальної інформатизації все більшого поширення у професійно-орієнтованому навчанні іноземних мов набувають інформаційно-комунікаційні технології, формат застосування яких може передбачати відкрите навчання (**open learning**), дистанційну освіту і підготовку (**distance education and training**), е-навчання (**e-learning**). Зокрема, в межах програми **LEONARDO da VINCI** набув розвитку проект «Європейське он-лайн навчання професійної мови та он-лайн навчання професійної мови через віртуальне навчальне середовище» (**European Vocational Online Language Teaching / EUROVOLT and Vocational Online Language Learning via a Virtual Learning Environment**). Метою проекту було визначено забезпечення потреби викладачів мов та стажерів в ознайомленні з інформаційно-комунікаційними технологіями та їх можливостями у мовній підготовці для використання у розв'язанні професійних ситуацій. Ідеться, передусім, про розвиток так званої комплексної грамотності, яка у форматі проекту охоплює наукову, цифрову, практичну, лінгвістичну, культурну складові в умовах використання можливостей віртуального навчального середовища. До реалізації проекту були залучені, окрім дорослих і приватних підприємств, університети і старша школа. Важливим його результатом стало заохочення приватних підприємців, включаючи малий і середній бізнес, впроваджувати мовне навчання персоналу на постійній основі. Головними ідеями проекту проголошено навчання впродовж життя, визнання і прозорість сертифікатів, мовну підготовку. Мовами проекту були обрані російська, польська, норвезька, італійська, французька, англійська, німецька, болгарська [13, с. 2, 9; 14].

Серед результатів проекту, які слід вважати вагомими для втілення професійно-орієнтованого навчання іноземних мов за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, є:

- акредитація он-лайн курсів з підготовки викладачів професійно-орієнтованого навчання іноземних мов Європейською мовною мережею (**The European Language Network**) з навантаженням у 4 кредити за Європейською трансферною системою кредитів та їх диплома;

- запровадження курсів професійно-орієнтованого навчання іноземних мов з багатьох мов для різних цільових груп, включаючи дорослих;

Зокрема, були розроблені модулі з болгарської мови як іноземної для працівників туристичної сфери (рівні А, В), з англійської мови як іноземної для працівників пенітенціарної служби Австрії (рівень В1, В2), з англійської для студентів суспільних наук Німеччини (рівень В2, С1), з англійської для фахівців



із психології у Польщі (рівень B, C), з німецької як іноземної для студентів, які спеціалізуються у галузі інженерної справи, та науковців в університеті Саусгемптон (рівень B), з польської як іноземної для фахівців у галузі дипломатії та політики у Польщі (рівень B, C), що засвідчує розширення галузевих потреб у застосуванні іноземних мов та виявляє специфіку розвитку професійно-орієнтованого навчання іноземних мов у країнах ЄС.

– практичне втілення моделі професійно-орієнтованого мовного курсу у віртуальному навчальному середовищі, що охоплює такі складники планування, як аналіз потреб, добір навчальних матеріалів професійно-практичного спрямування, методи та засоби навчання (CLIL, e-Портфоліо), ресурсного забезпечення, оцінювання навчальних досягнень слухачів) [15, с. 2, 9; 16, с. 2–3; 17, с. 2–3].

Іншим шляхом втілення професійно-орієнтованого навчання іноземних мов у програми підготовки дорослих є підготовка працівників у мовних центрах університетів країн ЄС, які мають за мету підвищення рівня знань і умінь з мов, їхню підготовку до перебування за кордоном на стажуванні, навчанні, роботі. Так, наприклад, Центр комунікації, мови й техніки Політехнічного університету міста Ейндховен (Нідерланди) пропонує широкий спектр можливостей опанування професійно-орієнтованої іноземної мови, серед яких:

– курси з іноземних мов (англійської, французької, італійської, іспанської, португальської, російської, німецької), які узгоджуються за рівнем програми, кількістю відведених годин, змістом, обсягом матеріалу, тривалістю, виходячи з потреб певної професійної галузі чи сфери застосування;

– мовні консультації, які передбачають індивідуальну чи групову роботу за проблемними питаннями щодо заповнення слухачами анкет, написання статей, підготовки презентацій тощо;

– мовний практикум з іноземних мов, який може бути частиною іншого курсу чи окремим курсом, передбачає самостійне опрацювання окремих проблемних питань з мови (рівень B1 / B2, тривалість 40 годин; поєднує самостійну роботу і практику за аудіоматеріалами з виконанням завдань, запропонованих викладачем);

– заняття з метою формування знань та вмінь перекладу, спрямовані на допомогу у перекладі текстів, статей, виправленні помилок і з'ясуванні проблемних питань [18, с. 3, 9; 19, с. 2–4].

Курси для дорослих також надаються мовними школами, інституціями та іншими організаціями, які мають свої мережі в ЄС та поза його межами. Наприклад, у форматі мовних курсів, що надаються британською компанією «Communicaid» (заснована 1992 р. у Кембриджі), пропонують заняття, які структуруються після індивідуальних бесід зі стажером та перевірки його мовленнєвих умінь та навичок (вихідний рівень). У результаті узгоджуються завдання і потреби з мови для практичної діяльності (галузь спеціалізації), зміст, тривалість (інтенсивні від трьох днів до кількох місяців і довше), розклад (кількість годин / занять на тиждень), форми (індивідуальні, групові заняття чи у поєднанні) [20].

Таким чином, професійно-орієнтоване навчання іноземних мов набуває пріоритетного значення в освіті дорослих країн ЄС, що зумовлено економічними потребами спільноти, особливо в умовах кризи останніх років.



До особливостей упровадження цього напрямку іншомовної освіти в кордонах ЄС слід передусім віднести різноманітність можливостей, варіативність форм, функціонування спільного освітнього простору (програми ЄС). Необхідно відзначити зростання використання інформаційно-комунікаційних технологій, передусім у напрямі створення віртуального навчального середовища. Важливим убачаємо підтримку професійно-орієнтованого навчання іноземних мов в освіті дорослих у країнах ЄС на національному та загальноєвропейському рівнях одночасно.

Список використаних джерел:

1. **Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning / Official Journal of the European Union, 2011/C372/01, 2011 – 6 p.**
2. **Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe. – Brussels : Eurydice, 2011 – 88 p.**
3. **«Languages for Jobs». Providing multilingual communication skills for the labour market. Report from the thematic working group «Languages for Jobs». European Strategic Framework for Education and Training (ET 2020). – European Commission, 2011. – 39 p.**
4. **Education and Culture. Lifelong Learning: Education and Training policies. Multilingualism policy. Follow-up of the Action Plan on language learning and linguistic diversity. National Report Template. ENGLAND. – European Commission. EXP LG 5/2006 EN Annex FIN, 2006. – 13 p.**
5. **Relaunching multilingual education for Europe. Education and Training 2010 – Languages. European Commission. Final report Relating to the call for tender no. EAC/31/05. // ed. Jean-Claude Beacco. – University of the New Sorbonne, 2007. – 94 p.**
6. **Overview of Policies and Programmes for Adult Language, Literacy and Numeracy (LLN) Learners», in Teaching, Learning and Assessment for Adults: Improving Foundation Skills. – OECD: OECD Publishing, 2008. – 34 p.**
7. **Education and Culture. Lifelong Learning: Education and Training policies. Multilingualism policy. Follow-up of the Action Plan on language learning and linguistic diversity. National Report Template. GREECE. European Commission. EXP LG 5/2006 EN Annex FIN, 2006. – 34 p.**
8. **Education and Culture. Lifelong Learning: Education and Training policies. Multilingualism policy. Follow-up of the Action Plan on language learning and linguistic diversity. National Report Template. ITALY. European Commission. EXP LG 5/2006 EN Annex FIN, 2006. – 13 p.**
9. **Education and Culture. Lifelong Learning: Education and Training policies. Multilingualism policy. Follow-up of the Action Plan on language learning and linguistic diversity. National Report Template. THE NETHERLANDS. European Commission. EXP LG 5/2006 EN Annex FIN, 2006. – 15 p.**
10. **Education and Culture. Lifelong Learning: Education and Training policies. Multilingualism policy. Follow-up of the Action Plan on language learning and linguistic diversity. National Report Template. FINLAND. European Commission. EXP LG 5/2006 EN Annex FIN, 2006. – 16 p.**
11. **Education and Culture. Lifelong Learning: Education and Training policies. Multilingualism policy. Follow-up of the Action Plan on language learning and linguistic diversity. National Report Template. SWEDEN. European Commission. EXP LG 5/2006 EN Annex FIN, 2006. – 17 p.**
12. **Grundtvig 2. Learning partnership. – European Commission, 2007. – 417 p.**
13. **European Vocational Online Language Teaching and Vocational Online Language Learning via a Virtual Learning Environment. AT-Austria Project Type: Language Competence (2000–2006), 2007. – 16 p.**
14. **Schneider Christel The use of technology in education. Results of the survey. –EUROVOLT, 2008. – 30 p.**
15. **European Vocational Online Language Teaching and Vocational Online Language Learning via a Virtual Learning Environment. A/05/B/F/LA-158.238 AT-Austria Project Type: Language Competence (2000–2006), 2007. – 16 p.**
16. **EUOLT. Austria: Language policy. – European Commission, 2007. – 12 p.**
17. **EUOLTA – EUROVOLT. Diploma for Online Teaching: EUROPEAN DIPLOMA in Vocational Online Language Teaching to Adults. – The European Language Network. – Austria, 2007. – 18 p.**
18. **Centrum voor Communicatie, Taal en Techniek. Taalcursussen 2001–2002. Technische Universiteit Eindhoven, Eindhoven. – 2001. – 24 p.**
19. **Centrum voor Communicatie, Taal en Techniek. Taalcursussen 2005–2006. Technische Universiteit Eindhoven, Eindhoven. – 2005. – 24 p.**
20. **Communicaid. Culture and Communication skills Consultancy. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.communicaid.com/#>**



УДК 37.02:373.3.016(410)

ФУНКЦІЇ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ

Ірина Борисенко

У статті проаналізовано функції оцінювання навчальних досягнень молодших школярів Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, зроблено порівняльний аналіз імплементації функцій у початкових школах Англії, Уельсу, Шотландії та Північної Ірландії у контексті особистісно зорієнтованої парадигми сучасної освіти.

Ключові слова: оцінювання навчальних досягнень учнів, функції оцінювання, оцінювання для навчання, формувальне оцінювання, підсумкове оцінювання, аналітичне оцінювання, діагностичне оцінювання, Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії.

Оцінювання навчальних досягнень учнів сьогодні позиціонується світовою спільнотою як ефективний інструмент підвищення якості освіти, набуваючи нових характеристик в умовах інтеграційних процесів, стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, інноваційних здобутків педагогічної та психологічної наук. Орієнтування української освіти на європейські стандарти зумовлює необхідність ретельного дослідження теорії і практики оцінних технологій у контексті спільних європейських підходів. Особливий інтерес становить проблема функцій оцінювання, які набувають нового трактування під впливом актуалізації ідеї розвитку творчого потенціалу учнів, передусім молодших школярів.

Питання організації процесу навчання молодших школярів та оцінювання його результатів розглядаються у працях таких відомих українських учених, як Н. Бібік, М. Вашуленко, О. Савченко. Суттєвий внесок у розвиток вітчизняної педагогічної теорії у царині оцінювання навчальних досягнень учнів зроблено науковцями Г. Бутенко, І. Іванюк, О. Локшиною, Т. Лукіною, О. Ляшенком, дослідження яких присвячено проблемам оцінних технологій в Україні та зарубіжжі.

Загальні проблеми педагогічного тестування та питання оцінювання навчальних досягнень учнів Великої Британії досліджували Г. Айзенк, С. Берт, К. Гіпс, М. О'Лірі, П. Блек, Д. Уільям, У. Харлен.

Метою нашої статті є дослідження функцій оцінювання у контексті інноваційних трансформацій в оцінюванні навчальних досягнень учнів початкових шкіл Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, розкриття регіональних спільностей та розбіжностей.

Оцінювання, у трактуванні української вченої Олени Савченко, – це процес визначення рівня навчальних досягнень учня в оволодінні змістом предмета порівняно з вимогами Державного стандарту та програм [1, с. 193].



На думку ірландського педагога М. О'Ліпі (**Michael O'Leary**), оцінювання не повинне обмежуватися вимірюванням рівня досягнень учнів, а має використовуватися як засіб покращення їхніх досягнень [12, с. 7].

За визначенням британської дослідниці К. Гіпс (**Caroline Gipps**), оцінювання є широким колом методів для перевірки учнівських навчальних досягнень і результатів, що охоплює державне офіційне тестування й екзамени, практичне усне опитування, поточне оцінювання на уроках і складання портфоліо [8].

У Британії оцінювання є концептуальною складовою Національного курикулуму, за допомогою якої визначається рівень розвитку учня, виявляються недоліки у знаннях та вміннях, визначається рівень його готовності до засвоєння нового матеріалу. Основна мета оцінювання – перевірка рівня опанування учнями знань, умінь і навичок, закладених Національним курикулумом.

Як зазначає О. Савченко, оцінювання є особливою (діагностувальною) складовою контролю, а оцінка – це його результат. Грунтуючись на ідеях особистісно зорієнтованої, дитиноцентрованої дидактики, вчена пропонує розглядати такі функції контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, як діагностувальна, корегувальна, прогностична, навчально-перевірювальна, розвивальна й виховна [1, с. 185].

Багато британських учених співвідносять функції оцінювання з цілями оцінювання. Такої думки дотримується британська дослідниці П. Бродфут (**Patricia Broadfoot**), яка вважає, що вибір функцій деякою мірою визначає цілі, стандарти і критерії оцінювання.

Серед учених, які вперше запропонували розрізняти цілі формувальної і підсумкової функції оцінювання, чільне місце посідає американський дослідник М. Скрайвен (**Michael Scriven**), який наголошував, що визначення цілей є першочерговим у процесі добору функцій оцінювання [13].

Думку про те, що функції – це комбінація дій, які використовуються у процесі оцінювання комплексно, підтримували британські вчені П. Блек (**Paul Black**) і Д. Уільям (**Dylan Wiliam**) [13].

На нашу думку, функції оцінювання – це спосіб діяльності, що спрямований на отримання результатів про рівень засвоєння навчального матеріалу, які, у свою чергу, використовуються для подальшого стимулювання розвитку пізнавального інтересу дітей і корегування навчального процесу.

Основними функціями оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи Сполученого Королівства є: розвивальна, підсумкова, аналітична та діагностична. Розвивальна функція, яка набула особливого значення в освітніх системах усіх країн Європи, у Сполученому Королівстві отримала назву формувальної. Необхідно зазначити, що у британській науково-педагогічній літературі зазначена функція розглядається значно ширше, фактично як цілісний концепт формувального оцінювання.

Численні дослідження міжнародних організацій, зокрема, таких як Центр дослідження та інновацій освіти (Франція), свідчать про все більшу увагу до формувального оцінювання, що позиціонується як «найбільш ефективне з усіх видів оцінювання, оскільки відповідає навчальним потребам



кожного учня. Крім того, воно сприяє високим навчальним досягненням, соціальній злагоді та формуванню вміння вчитися впродовж життя» [11, с. 22].

Підтримуючи думку щодо провідної позиції формувальної функції оцінювання, британські дослідники У. Харлен (**Wynne Harlen**) і Дж. Гарднер (**John Gardner**) визначають такі основні її характеристики:

- результати навчання свідчать про темп і зміст викладання;
- відповіді учнів на питання тестів дають змогу зробити висновок про рівень сформованості навичок і ставлення учнів до навчання;
- встановлення зворотного зв'язку;
- активна участь учнів у процесі навчання і визначенні цілей, над досягненням яких вони працюють;
- розуміння учнями критеріїв якості, що висуваються до їхньої роботи у процесі самооцінки і взаємооцінки навчальних досягнень [9, с. 15].

У документах Ради з питань курикулуму, екзаменів і оцінювання Північної Ірландії формувальне оцінювання розглядається як «оцінювання для навчання». Про це, зокрема, йдеться у рекомендаційних документах з питань оцінювання в початковій школі Північної Ірландії, де акцент робиться на двох основних узагальнених підходах до процесу оцінювання: оцінювання для навчання та оцінювання процесу навчання.

Формат «оцінювання для навчання» передбачає трансформацію процесу навчання і викладання у напрямі активізації співпраці вчителя і учня, що забезпечує зворотний зв'язок між якістю навчальних досягнень і створенням можливостей їх досягнення. Не менш важливим є вплив такого типу оцінювання на бажання учня покращити навчальні результати, його поведінку, мотивацію, виконання обов'язків, здатність самостійно працювати і об'єктивно оцінювати свої досягнення. Крім того, оцінювання для навчання ґрунтується на засадах дитиноцентрованого підходу до навчання.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що оцінювання для навчання у початковій школі трактується як процес збору, оброблення та використання інформації про учнівські досягнення у процесі формування знань, навичок і ставлення учнів з метою зробити процес навчання відповідним і значущим для дітей, переглянути методи роботи вчителів і стратегію планування курикулуму [6, с. 3].

Теоретична основа концепції оцінювання для навчання, як і формувального оцінювання, ґрунтується на дослідженнях британських науковців П. Блека (**Paul Black**) і Д. Уільяма (**Dylan Wiliam**), які проводили теоретичні і практичні розвідки процесу оцінювання в початковій школі Сполученого Королівства. У своєму дослідженні «Всередині чорної коробки» (**Inside the Black Box, 1998**) вчені наголошують, що жодна з освітніх ініціатив щодо покращення результатів навчання не досягла таких успіхів, як формувальне оцінювання [4, с. 3].

Отже, формувальне оцінювання й оцінювання для навчання сьогодні є невід'ємними частинами освітнього процесу, результати якого використовуються для модернізації роботи вчителів з метою задовольнити потреби учнів та покращити якість освіти. Зазначене оцінювання надає учням можливість брати активну участь у процесі оцінювання, забезпечує взаємозв'язок між учнями,



вчителями і батьками.

Надання пріоритету формувальній функції оцінювання знижує роль панівної упродовж століть у британській педагогіці підсумкової функції, яка, з погляду британських педагогів, включає в себе процес обліку й оприлюднення інформації про досягнення учнів батькам, вчителям, органам освіти, що має періодичний характер і використовується у подальшому плануванні роботи. Формами проведення підсумкового оцінювання можуть бути тести або екзамени, звіти про досягнення учнів за певний час.

Відносно рівня оцінювання знань, підсумкове оцінювання поділяється на:

- внутрішнє, що охоплює оцінювання знань учня, їх документування і надання інформації батькам та учням;
- зовнішнє, що передбачає виконання вимог національного оцінювання для відбору до середньої ланки школи (якщо воно існує) [5, с. 2].

Крім того, оброблені результати підсумкового оцінювання використовуються для:

- перевірки якості освітніх стандартів, яку повинні забезпечувати вчителі, школи і місцеві органи освіти;
- моніторингу, що уможлиблює порівняння навчальних досягнень учнів відповідно до віку та етапу навчання з метою визначення змін у освітніх стандартах.

Аналітична функція оцінювання полягає, в першу чергу, в забезпеченні учнів якісним процесом навчання та моніторингу ефективності чинного курикулуму і всієї освітньої системи. На рівні школи аналітичне оцінювання дає змогу скорегувати організаційне планування і модернізувати курикулум.

Аналітичне оцінювання на рівні освітньої системи уможлиблює проведення моніторингу ефективності усієї освітньої системи з подальшим внесенням змін у систему початкової освіти. Йдеться, зокрема, про перегляд курикулуму, методів навчання, ресурсної бази тощо [5, с. 93].

Діагностична функція оцінювання спрямована на виявлення прогалин у знаннях, уміннях учнів, з'ясування їх причин з метою усунення недоліків [2, с. 193].

Характеризуючи підходи до оцінювання навчальних досягнень учнів в Англії, необхідно підкреслити, що при активізації уваги до формувальної функції робиться спроба застосовувати усі функції комплексно, розглядати їх як такі, що взаємодоповнюють одна одну, формуючи цілісне середовище для розвитку кожного окремого учня і вдосконалення системи освіти. Зокрема, йдеться про такі функції, як:

- формувальна, що трактується як така, що полягає у забезпеченні педагогів інформацією про те, на якому етапі опанування знань перебуває учень, для того, щоб спланувати наступні дії (оцінювання для навчання);
 - підсумкова – спрямована на те, щоб надати інформацію про досягнення учнів (оцінювання процесу навчання);
 - аналітична, яка зорієнтована на аналіз інформації щодо класів і шкіл задля оцінювання курикулуму і діяльності вчителів;
 - інформаційна, яка покликана забезпечити батьків інформацією про успіхи їхніх дітей і роботу школи [7, с. 5].
-
-



Такий же комплексний підхід щодо оцінних функцій притаманний і Північній Ірландії, у системі початкової освіти якої застосовують:

- формувальну функцію оцінювання, за допомогою якої визначаються подальші навчальні дії учня і формулюються чіткі цілі майбутніх досягнень (концепт оцінювання для навчання);
- підсумкову, що забезпечує інформацією про результати рівня опанування учнем знань, набуття навичок і вмінь (оцінювання навчання);
- аналітичну, що надає порівняльну інформацію про результати навчальної діяльності учнів на національному рівні і може бути використана як індикатор необхідності модернізації курикулуму;
- інформаційну, що інформує вчителів стосовно результатів навчальних досягнень учнів задля подальшого звітування перед батьками і державними освітніми установами [3, с. 94].

В Уельсі поряд з формувальною функцією оцінювання великого значення надається діагностичній, що спрямовується на підтримку досягнень учнів, які офіційно фіксуються і повідомляються батькам.

Модель оцінювання навчальних досягнень учнів у Шотландії також перебуває у стані активної модернізації, яка розпочата в 1998 р. урядовою програмою «Оцінювання для навчання». Метою реформ проголошено надання формувальній функції пріоритетної позиції серед інших функцій оцінювання у системі початкової освіти Шотландії.

Концептуальним підґрунтям реформи стали розроблені групою з питань реформування оцінювання (**Assessment 3–14**) основні принципи оцінювання учнів початкової школи Шотландії. Наголос було зроблено на формувальній функції, впровадженні індивідуальних навчальних планів для учнів, переході до вчительського оцінювання, розробленні банку тестів і завдань, звітах батькам і органам освіти про успішність учнів [10, с. 8].

Зазначені ідеї було закладено у «Курикулум для досконалості» (2007 р.). Оцінювання навчальних досягнень учнів позиціонується тут як його невід’ємна складова та ґрунтується на формувальному концепті. Крім формувальної функції, модель оцінювання передбачає реалізацію підсумкової, за допомогою якої вчитель підтверджує свою думку про те, що учень досяг мети навчання на певному освітньому рівні або етапі.

Формувальна функція оцінювання у початковій школі Шотландії великою мірою реалізується у процесі самооцінювання учнями і вчителями процесу навчання, що пов’язано з основною метою оцінювання в початковій школі Шотландії – реалізувати особистісно зорієнтоване навчання.

Отже, оцінювання навчальних досягнень учнів є невід’ємним складником навчального процесу початкової школи Сполученого Королівства. Оцінювання розглядається як один із ключових інструментів покращення якості освіти. Водночас, все більший наголос робиться на розвитку молодших школярів. Це завдання покликана реалізувати формувальна функція оцінювання. В контексті особистісно зорієнтованої парадигми сучасної освіти трансформації полягають у наданні пріоритетності формувальній функції оцінювання, яка, разом із підсумковою, аналітичною і діагностувальною, формує платформу для розбудови інноваційних підходів до оцінювання знань



учнів молодшого шкільного віку у Сполученому Королівстві. Наразі прослідковується розбудова Англією, Уельсом, Шотландією та Північною Ірландією власних оцінних моделей відповідно до місцевих особливостей, а також уніфікація стратегічних бачень розвитку оцінного сектора.

Реалізація формувальної функції оцінювання у початковій школі Британії досягається у форматі встановлення зворотного зв'язку між якістю навчальних результатів учнів і можливістю їх досягнення, активним залученням учнів до процесу навчання, вмотивованістю учнів і адаптацію навчального процесу до потреб учнів.

Список використаних джерел:

1. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник / Ю. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
2. Система контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи : методичні рекомендації / [Г. Байбара, Н. Бібік, М. Ващуленко, О. Савченко та ін.]. – Київ : Міністерство освіти і науки України. Академія педагогічних наук, 2001. – 107 с.
3. Andrew C. *Compulsory Assessment System in the INCA Countries : Thematic Probe* / Catherin Andrew, Ruth Brown, Claire Sargent, Sharon O'Donell. – London : INCA, QCA, 2007. – 94 p.
4. *Assessment for Learning for Key Stages 1&2*. – Belfast : Council for the Curriculum, Examination and Assessment, 2007. – 38 p.
5. *Assessment in the Primary School Curriculum : Discussion Documents and Proceedings of the Consultative Conference on Education*. – Dublin : Irish National Teacher's Organisation, 2008. – 120 p.
6. *Assessment for Learning: 10 principles. Research-based Principles to Guide Classroom Practice*. – Oxford : Assessment Reform Group, 2002. – 3 p.
7. EURYDICE. *National Testing of Pupil in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results. United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland)*. – Brussels : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), 2009. – 110 p.
8. Gipps G. *Beyond Testing: Towards a theory of educational assessment* / Caroline V. Gipps. – London : Routledge Falmer, 2002. – P. Vii.
9. Harlen W. *Assessment to support learning* / Wynne Harlen, John Gardner // *Developing Teaching Assessment; Edited by John Gardner, Wynne Harlen, Louise Hayward, Gordon Stobard*. – London : Open University Press, 2010. – P. 15–29.
10. Harlen W. *The Quality of Learning: Assessment Alternatives for Primary education. Primary Review Research Survey 3/4 Interim Report* / Wynne Harlen / – Cambridge : The Primary Review, 2007. – 42 p.
11. OECD. *Center for Education Research and Innovation/ formative Assessment/ Improvement Learning in Secondary Classrooms*. – Paris : OECD Publishing, 2005. – 279 p.
12. O'Leary M. *Towards a Balanced Assessment System in Irish Primary and secondary schools* / Michael O'Leary // *Oideas*. Vol. 52. – Dublin : Department of Education and Skills, 2006. – P. 7–24.
13. Taras M. *Assessment – Summative and Formative – Some Theoretical Reflections* / Maddalena Taras // *British Journal of Educational Studies*. Vol. 53, No. 4. – Blackwell Publishing Ltd, 2005. – P. 466–478.



УДК 371.614.410

ХОЛІСТИЧНА КОНЦЕПЦІЯ ЗДОРОВ'Я У БРИТАНСЬКІЙ ШКОЛІ: ПЕРСПЕКТИВИ ДЛЯ УКРАЇНИ

Олена Оржеховська

Статтю присвячено висвітленню холистичної концепції здоров'я, яка покладена в основу цілісного підходу до формування здорового способу життя учнів у Школах сприяння здоров'ю Великої Британії, з окресленням перспектив для України.

Ключові слова: холистична концепція здоров'я, холистична модель здоров'я, цілісний шкільний підхід до формування здорового способу життя.

Колектив авторів у складі таких українських дослідників, як Т. Бойченко, С. Фіцайло та інші запропонували для обговорення громадськості Проект «Основи здоров'я. 5–9 клас» для впровадження у 2013 р. [1]. Характерною особливістю проекту є його відповідність міжнародним стандартам ЮНЕСКО та Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я (ВООЗ) щодо формування здорового способу життя (ФЗСЖ) школярів у школі [17; 19]. Уперше для України автори звернули увагу на важливість і передбачили формування саме «цілісного уявлення учнів про здоров'я, безпеку і розвиток людини, їх взаємозв'язок із способом життя і навколишнім середовищем». Уперше не лише проголошено, але й передбачено, що «успішна реалізація програми інтегрованого предмета «Основи здоров'я» можлива виключно на засадах активної співпраці, партнерства всіх учасників навчально-виховного процесу (учнів, педагогів, сім'ї та громади). Новим є введення до педагогічного та освітнього дискурсу терміна «холистичний», зокрема у розділі «Державні вимоги» щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Ще одним важливим кроком, зробленим авторами документа, є визначення конкретних результатів навчання щодо життєвих (психосоціальних) навичок учнів, зокрема, уміння приймати рішення, розв'язувати проблеми, творчо та критично мислити, спілкуватися, протистояти негативному психологічному впливові, долати стрес, а також співчувати. У документі обґрунтовано такі традиційно не пов'язані з уявленнями про здоров'я поняття, як «почуття гідності» та «відчуття себе як громадянина», що поєднує аспекти здоров'я з ідеями громадянства.

Практика трактування здоров'я холистично, а ФЗСЖ у школі – цілісно, базується на рекомендаціях ВООЗ та ЮНЕСКО [16; 19]. Йдеться не лише про рівень програми з «Основ здоров'я», а, насамперед, про рівень додержання принципів організації роботи школи і змісту освіти, що притаманно США та європейським країнам, зокрема Великій Британії.

В Україні існує велика кількість напрацювань із проблеми ФЗСЖ школярів, що базуються на кращому вітчизняному і зарубіжному досвіді. Зокрема, це підручники для загальноосвітніх середніх шкіл з «Основ здоров'я» (автори Т. Бойченко, І. Василяшко, Н. Коваль); дослідження роботи шкіл сприяння здоров'ю О. Шиян, Н. Василенко, тренінгові факультативні програми



для усвідомлення дітьми і молоддю переваг здорового способу життя (ЗСЖ), стимулювання їх до самостійного вибору життєвої позиції, розроблені В. Оржеховською, О. Пилипенко та Л. Андрущак. Соціологічні дослідження проблем ФЗСЖ школярів проводяться О. Балакіревою, Т. Бондар, Н. Рингач та ін. Український компаративіст О. Локшина у працях, присвячених проблемі змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу, акцентує на взаємозв'язку змісту, шкільного середовища та кінцевих результатів навчання – оволодіння учнями необхідними для життя знаннями, вміннями і навичками.

Щодо використання у більшості українських офіційних документів термінологічного словосполучення «формування здорового способу життя» (ФЗСЖ), то погоджуємося з думкою провідного українського дослідника проблем здорового способу життя у школі О. Шиян, що воно не є повним відповідником до англійського терміна «**Health promotion**» (промоція здоров'я, пропаганда здоров'я, сприяння здоров'ю) [5, с. 113]. «**Health education**» (освіта про здоров'я) є невід'ємною частиною процесу ФЗСЖ, що триває протягом усього життя, і школа є одним із його етапів.

Метою цієї статті є висвітлення досвіду Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії у впровадженні холистичного підходу до проблеми здоров'я, що є основою цілісного шкільного підходу до ФЗСЖ учнів, а також принципових відмінностей у роботі таких шкіл у Британії та Україні з окресленням перспектив для нашої країни.

«Холізм» (від грецького. ὅλος – цілий, весь; англ. – «**holism**») у широкому сенсі є проблемою філософії, що стосується співвідношення частини і цілого. У більш вузькому розумінні «холізм» – це філософія цілісності, розроблена і запроваджена в 1926 р. південноафриканським філософом Я. Сматсом (**Jan C. Smuts**), який у праці «Холізм і еволюція» використовував цей термін для описання ідеї цілісного розуміння природного світу, а не окремих його частин. За Я. Сматсом, кожна частина має значення лише відносно інших частин, та в кінцевому рахунку відносно цілого [2].

Термін «холістичний» (**holistic**) – стосується холізму, цілих систем, а не аналізу та розподілу на частини (в освіті – холістичний курикулум; у медицині – лікування душі і тіла, в екології – бачення людини й екосистеми як єдиного цілого) [11]. «Холістичний підхід» – будь-який підхід, де акцент робиться на цілісній особистості, а не на її складових [3].

«Холістичне здоров'я» (**holistic health**) або «холістичний підхід до здоров'я» (**holistic approach to health**) – сприйняття людини як інтегрованої системи, включаючи фізичні, психічні, духовні та емоційні компоненти. В англійській мові іноді зустрічається «**wholistic health**», буквальний переклад – «цілісне здоров'я». Слова «**holistic**» – «холістичний» та «**wholistic**» мають спільну основу «**whole**» – «цілий», в англійській мові вони є омонімічними та синонімічними [12; 18].

У цьому контексті варто процитувати О. Шиян, яка зазначає: «Сучасний підхід до здоров'я є холістичною або цілісною концепцією, що розглядає людину як «ціле» і «частину цілого». На цю цілісність накладаються чотири взаємопов'язані виміри (аспекти здоров'я). Не викликає заперечень наукове бачення здоров'я людини як феномена, що інтегрує чотири основні складові (сфери): фізичну, психічну, духовну й соціальну» [5, с. 105].

Англійське слово «**health**» (здоров'я) походить від давньоанглійського



слова «hael», що означає «whole» – «цілий», «повний», «непошкоджений», «рідний», вказуючи на те, що «здоров'я» стосується цілісності особи, а також її здоров'я [13; 14].

Намагаючись пояснити феномен «здоров'я», сучасні провідні теоретики ФЗСЖ у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії Дж. Найду (Jannie Naidoo) та Дж. Уліз (Jane Wills) посилаються на розповсюджену в країні модель здоров'я (автори П. Аглетона (Piter Aggleton), Г. Гоманс, (Hilary Homans), Л. Евлес (Linda Ewless) та І. Зімнет (Ina Zimnett)), що охоплює такі складові:

- фізичну, яка передбачає нормальне функціонування органів людського тіла;
- психічну, яка стосується здатності мислити та робити судження;
- духовну, як здатність набувати моральні та релігійні переконання задля досягнення душевного спокою;
- емоційну, що включає здатність розрізняти такі емоції, як страх, радість, сум та гнів;
- сексуальну – здатність досягати задовільного виявлення власної сексуальності;
- соціальну, яка охоплює базові інфраструктури, необхідні для здоров'я, наприклад житло, мир, їжа, прибуток, певна міра інтеграції у суспільство;
- екологічну – на фізичному рівні включає транспорт, дотримання санітарно-гігієнічних норм, наявність чистої води та контроль забруднення навколишнього середовища;
- міжособистісну – здатність підтримувати стосунки з іншими людьми [7; 13].

Холістична модель здоров'я, запропонована ЮНЕСКО, представлена на рисунку 1 [17].

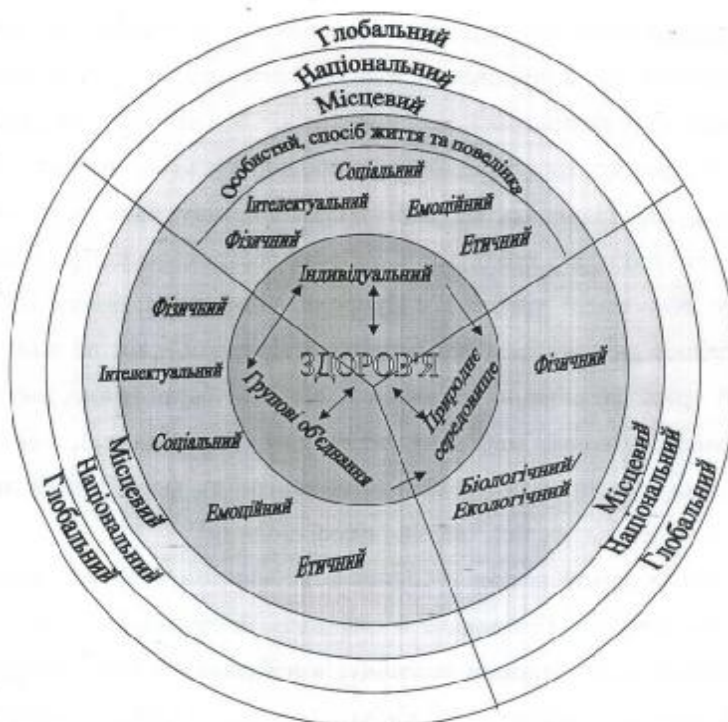


Рис. 1. Холістична модель здоров'я



Як видно з рисунку 1, холістична модель здоров'я охоплює всі виміри людського життя, унаочнюючи взаємозв'язок і взаємовплив таких складових, як індивідуальне здоров'я, здоров'я на рівні групи (громади, суспільства) та їх взаємозв'язок і вплив на природне середовище. Індивідуальне здоров'я визначається способом життя і поведінки конкретної особистості, і так само, як і здоров'я суспільства, передбачає фізичне, інтелектуальне, соціальне, емоційне та етичне благополуччя. Індивідуальне здоров'я залежить не тільки від вибору особистого стилю життя, а й від культурних норм і традицій у тій чи іншій групі, громаді, державної політики в галузі здоров'язбереження населення та можливостей реалізації цієї політики на місцях. Здоров'я, як ніколи раніше, сьогодні перебуває під впливом глобальних екологічних змін (глобальне потепління, підвищення рівня води в океані, зменшення кількості певних видів риб та тварин, що традиційно зумовлювали спосіб харчування і види діяльності деяких народів, а отже, і їхній спосіб життя); глобалізації, інформатизації суспільства, що відображено в моделі ЮНЕСКО.

Одним з відомих «адвокатів» холістичного підходу до проблем здоров'я у школі (**whole school approach to health**) у Британії й світі є англійська дослідниця К. Веар (**Katherine Ware**), яка доводить, що він (підхід) має такі основні характеристики: позитивні, добрі стосунки між співробітниками школи (вчителями, насамперед, адміністрацію, технічним персоналом та представниками різних служб) та учнями; професійний розвиток і освіта співробітників; організація функціонування шкільного колективу як єдиної команди; активне залучення батьків та громади до процесу навчання; відданість справі; дитиноцентрований курикулум, що розвиває навички, ставлення, цінності, а не лише транслює знання; визначеність політики школи щодо дисциплінарних питань; сильне лідерство [18, с. 35].

Цілісний шкільний підхід до ФЗСЖ почав свою еволюцію з ініціативи ВООЗ щодо створення шкіл сприяння здоров'ю як осередків ФЗСЖ населення у 1993 р. Англія приєдналася до Європейської мережі шкіл сприяння здоров'ю (ЄМШСЗ) міжнародний проект Європейської комісії, Європейського бюро ВООЗ та Ради Європи) першою з країн Сполученого Королівства у 1993 р. і за майже двадцять років зробила значний прогрес у розвитку педагогічних підходів до викладання «Основ здоров'я» (на нашу думку, найбільш адекватний український відповідник до англійського «**health education**») [9].

За визначенням ВООЗ, школа сприяння здоров'ю (**health promoting school**), або здорова школа (**healthy school**) – це така школа, що має на меті досягти здорового способу життя всього колективу школи шляхом підтримки здорового середовища (комплекс, який включає фізичне середовище, психологічні фактори, соціальні відносини і покликаний забезпечувати умови для розвитку і навчання учнів), що сприяє зміцненню здоров'я; пропонує можливості і потребує утворення безпечного соціального та фізичного середовища [там само].

Зазначимо, що хоча існує кілька визначень школи сприяння здоров'ю, всі вони базуються на двох головних принципах. По-перше, коли йдеться про школу здоров'я, передбачається залучення всього шкільного колективу (учні, вчителі, адміністрація, співробітники, технічний персонал школи, батьки). По-друге, робота в такій школі розвивається за трьома напрямками та дванадцятьма критеріями (табл. 1) [19]:



Таблиця 1

Напрями та критерії цілісного підходу ВООЗ до ФЗСЖ, яким має відповідати робота школи сприяння здоров'ю

Напрями	Критерії
<i>Формування відповідної внутрішньої культури в школі та шкільного середовища</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сприяння здоров'ю і навчанню в школі, використовуючи наявні можливості; 2. Створення нових умов, що будуть заохочувати здоровий спосіб життя, тобто відповідної шкільної політики, послуг тощо; 3. Покращення фізичних та соціальних умов навчання; 4. Турбота один про одного; 5. Покращення здоров'я всіх співробітників школи
<i>Запровадження курикулуму з Основ Здоров'я</i>	<ol style="list-style-type: none"> 6. Освіта про запобігання вживанню наркотичних речовин, розповсюдженню ВІЛ/СНІД/ХПСП, насильству, малорухомому способу життя, травматизму, неправильному харчуванню, гельмінтозу; 7. Вплив на чинники вибору здорового способу життя: переконання, цінності, навички, стосунки з однолітками та дорослими
<i>Посилення зв'язку з батьками та громадою</i>	<ol style="list-style-type: none"> 8. Залучення працівників охорони здоров'я та освіти, батьків та громадських лідерів до спільних зусиль, щоб зробити школу здоровим осередком; 9. Забезпечення роботи санітарних служб у школі та поряд зі школою; 10. Проведення спільних громадських заходів у рамках покращення прилеглих до школи територій; 11. Організація заходів з підвищення рівня знань про поживне харчування та безпеку харчових продуктів; 12. Забезпечення можливостей для фізичного виховання і відпочинку, зміцнення психічного здоров'я як учнів, учителів, співробітників, так і батьків та громади

Англія в рамках зазначених напрямів адаптувала до національних потреб дванадцять критеріїв ВООЗ цілісного підходу до ФЗСЖ, яким має відповідати робота школи сприяння здоров'ю. Англійський варіант передбачає внутрішню шкільну культуру, що охоплює:

1) створення безпечного сприятливого навчального середовища, яке заохочує учнів бути обізнаними з питаннями здоров'я та безпеки як у школі, так і поза школою. Характеристика такого середовища включає наявність фізичного середовища (якість шкільної будівлі, роботи шкільних служб, забезпеченість навчальним обладнанням та дидактичним матеріалом, а також прилеглим природним середовищем);

2) активне просування видів діяльності, що стимулюють розвиток власної гідності та впевненості в собі учнів, вчать їх проявляти ініціативу, робити вибір і нести відповідальність за своє здоров'я. Принагідно підкреслимо, що потенційну значущість феномена самоповаги було визнано Європейською мережею шкіл сприяння здоров'ю, розроблено тренінги, спрямовані на виховання самоповаги і самосвідомості в учнів, учителів і батьків;

3) упровадження цілісного бачення цілей школи стосовно ОЗ та внеску



кожного окремого учасника завдяки використанню набутих відповідних навичок та особистих якостей;

4) створення шкільного клімату, де панують добрі стосунки, повага та врахування інтересів інших;

5) стимулювання прагнення до здоров'я та благополуччя усіма співробітниками та учнями, а також серйозного ставлення до ролі вчителів як позитивних моделей здорової поведінки.

На рівні курикулуму передбачається:

1) реалізація ЗСЖ відповідно до цілей школи, наприклад, забезпечення здорового харчування та достатньої кількості годин, відведених на фізичну активність, запобігання вживанню наркотичних речовин, залякуванню учнів;

2) впровадження моніторингу досягнень політики ЗСЖ, динаміки рівня знань, навичок, ставлень та поведінки учнів;

3) реалізація курикулуму «Основ Здоров'я», який відповідає національним вимогам і доступний усім учням;

4) гарантування високого рівня викладання ЗСЖ, що базується на позитивному підході і враховує існуючі знання та досвід учнів у питаннях ЗСЖ;

5) всебічне заохочення всіх учнів до фізичних, академічних, соціальних та громадських видів діяльності.

Зв'язок з батьками та громадою, що передбачає:

1) розвиток зв'язків з іншими школами, батьками, опікунами та громадою для проведення заходів із ФЗСЖ;

2) активне залучення громадських організацій та служб для консультацій, підтримки та внеску до розв'язання питань ФЗСЖ [4; 9].

Проводячи порівняльний аналіз Англії з Уельсом, відзначимо, що в Уельсі, як і в Англії, деякі критерії відрізняються від оригінальних критеріїв ВООЗ з метою врахування місцевих потреб. Зокрема, додатковий акцент робиться на аспектах здорового харчування та шкідливості тютюнокуріння. Підкреслимо, що уельські, як і шотландські школи заохочувалися до приєднання до цієї ініціативи поступово, починаючи з вибору одного або кількох критеріїв [9].

Особливістю шкіл сприяння здоров'ю у всіх частинах Британії стало підкреслення важливості шкільного середовища, в якому діти будь-якого соціального походження проводять разом більшу частину свого часу протягом кількох років життя. У цьому контексті була активізована робота з батьками і громадою з метою посилення впливу на життя школярів поза школою, де вони часто перебувають під впливом різних ситуацій та набувають суперечливих знань, що їм транслює родина і вулиця. Крім того, були запроваджені спеціальні програми надання медичних послуг у школі, забезпечення шкільним харчуванням, робота шкільних служб психологічної допомоги дітям, і, що особливо важливо, – програма покращення здоров'я співробітників шкіл, які фактично є моделями здорової поведінки. Такий підхід базується на врахуванні (окрім офіційного) прихованого курикулуму, який охоплює те, чому діти вчаться у повсякденному шкільному житті [4; 9].

Оскільки школи сприяння здоров'ю у Великій Британії фінансуються державою, їх робота перевіряється державною шкільною інспекцією **Ofsted (Office for Standards in Education)**. Про фінансування йдеться у документі



2003 р. «Національний стандарт шкіл сприяння здоров'ю та відновлення громади: Працюємо разом» (**National Healthy School Standard and Neighbourhood Renewal: Working Together**), який підготовлено трьома державними агенціями, а саме: Кабінетом заступника прем'єр-міністра, Агенцією з розвитку охорони здоров'я (**Health Development Agency**) та Урядом у рамках програми «Відновлення громади». Школи сприяння здоров'ю отримують державне фінансування від Міністерства Здоров'я та Міністерства освіти та навичок через Фонд стандартів [15].

Важливим є те, що поступово холістичний підхід до ФЗСЖ, який активно розвивається у школах сприяння здоров'ю, поширився і на звичайні британські школи, передусім у царині змісту освіти. До запровадження Національного курикулуму (стандарту) у 1988 р., «Основи здоров'я» базувалися на вузькій (на відміну від холістичної) концепції здоров'я. Зусилля вчителів, головним чином, були спрямовані на трансляцію учням певної інформації щодо питань ЗСЖ з метою покращення рівня їхніх знань з тієї чи іншої проблеми [10].

Курс «Основи здоров'я» у сучасному варіанті Національного Курикулуму не обмежений окремими уроками, а є частиною кроскурикулярної теми, яка включає елементи знань з громадянознавства, біології, фізичного виховання, літератури, історії [8].

Проектуючи аналізовану проблему на Україну, відзначимо, що, починаючи з часів незалежності, зроблені певні кроки у напрямі розвитку ФЗСЖ школярів, а саме: прийнято національну програму «Діти України», затверджену Указом Президента України від 18.01.96 р., у рамках якої Україна приєдналася до міжнародного проекту «Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю» (ЄМШСЗ). Це було закріплено відповідними наказами Міністерства охорони здоров'я та Міністерства освіти і науки України від 07.02.95 р. «Про прилучення до міжнародного проекту «Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю». Двадцять чотири заклади освіти з різних областей України та м. Києва було включено до переліку шкіл – учасників проекту [5].

В Україні було створено також Національну мережу шкіл сприяння здоров'ю (НМШСЗ), яка охоплює близько 4000 шкіл, що відповідають критеріям діяльності навчального закладу сприяння здоров'ю. Подальший розвиток НМШСЗ передбачає створення та розвиток усіх рівнів мереж навчальних закладів сприяння здоров'ю, пріоритетом яких є здоров'я та життя, впровадження ефективних технологій формування в учнів духовної культури, позитивної мотивації на безпечного способу життя, профілактики ВІЛ/СНІДу та вживання наркотичних речовин.

Діяльність таких закладів ґрунтується на культурно-історичних цінностях українського народу шляхом розвитку цілісної виховної системи, заснованої на таких концепціях та моделях:

- модель «Навчальний заклад – Школа сприяння здоров'ю»;
- концепція Української національної школи – родини;
- концепція «Українська козацька педагогіка»;
- концепція «Школа духовності» [6].

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 12.10.01 р. раз на три роки проходить Всеукраїнський конкурс-захист сучасних моделей навчальних закладів, у якому активну участь беруть Школи сприяння здоров'ю [5].



До проблемних моментів у діяльності українських шкіл сприяння здоров'ю варто віднести відсутність фінансової підтримки на всіх рівнях влади. Діяльність таких шкіл тримається лише на державних директивах та ентузіазмі і любові до своєї справи вчителів та небайдужої шкільної адміністрації. Не вирішеними залишаються питання створення нормативно-правової бази зазначеної діяльності; розроблення чіткої системи підготовки координаторів проекту в школах [5]. У царині змісту потребують подальшого удосконалення міжпредметні зв'язки (кроскурукулярні теми) як один із механізмів ФЗСЖ.

Підсумовуючи, зазначимо, що холистична концепція здоров'я, покладена в основу цілісного шкільного підходу до здоров'я у школах сприяння здоров'ю британської нації, демонструє, що здоров'я – це не лише індивідуальна відповідальність, а й державна та суспільна справа. Перспективним для України вбачається як холистичний підхід до структурування змісту освіти, як і питання створення шкільного середовища, яке в усіх його аспектах орієнтоване на формування ЗСЖ учнів.

Список використаних джерел:

1. Бойченко Т. Основи здоров'я 5–9 класи загальноосвітніх навчальних закладів (Проект) / Бойченко Т., Фіцайло С.
2. Кисельов М. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://b-ko.com/book_80_glava_119.html.
3. Кордуэлл М. Психология от А до Я : словарь-справочник / Кордуэлл М. – 2000. – Режим доступу : <http://vocabulary.ru/dictionary/>.
4. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ–ХХІ ст.) : монографія / О. І. Локшина. – К. : Богданова А. М., 2009. – 404 с.
5. Шиян О. Державна освітня політика з питань здорового способу життя молоді : монографія / О. І. Шиян. – Л., 2010. – 296 с.
6. Школи сприяння здоров'ю : методичні поради [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nvo-9.km.ua/stat/stat22.html>.
7. Aggleton P. *Health, Society Now*. Routledge, London, 1990. – 154 p.
8. Brooker L. *Practitioner's Experiences of the Early Foundation Stage* / Liz Brooker, Sue Rogers, Daisy Ellis, Elaine Hallet, Guy Roberts-Holmes. Department for education, 2010. – 131 p.
9. Health Development Agency. *Whole school – healthy school. An essential guide to a health promoting school*. London, 2001. – 294 p.
10. McCafferty I. *Health Education in the Education System* / Ian McCafferty // *Health Education in Practice*; Edited by Digby C. Anderson. – London : Croom Helm, 1979. – P. 50–78.
11. Merriam – Webster's college dictionary. – 10th ed. 2001, Springfield, Massachusetts, U.S.A.
12. Mosby's Medical Dictionary [Електронний ресурс]. – 8th edition. – 2009, Elsevier. – Режим доступу : <http://medical-dictionary.thefreedictionary.com/>
13. Naidoo J., Wills J. *Foundations for Health Promotion (Public Health and Health Promotion Jannie Naidoo, Jane Wills, Bailliere Tindall; 3-rd Revised edition, 2009. – 328 p.*
14. Online Etymology Dictionary, 2010 Douglas Harper.
15. Office of the Deputy Prime Minister, *National Healthy School Standard and Neighbourhood Renewal: Working together*. Crown Copyright, 2003. – 8 p.
16. UNESCO *Quality Education, Equity and Sustainable Development: A holistic vision through four World Education Conferences 2008–2009* [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.who.int/school_youth_health/gshi/en.
17. UNESCO «Teaching and Learning for a Sustainable Future. Health education» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/html>.
18. Weare K. *Promoting Mental, emotional and social Health: A Whole School Approach*. – London, GBR : Routledge, 1999. – 176 p.
19. World Health Organization [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.who.int/school_youth_health/gshi/.



УДК 37.018(092)(44)

АЛЬТЕРНАТИВНА ПЕДАГОГІКА СЕЛЕСТЕНА ФРЕНЕ: МІЖ ТРАДИЦІЄЮ Й ІННОВАЦІЙНІСТЮ

Оксана Заболотна

Статтю присвячено аналізу педагогічної концепції французького освітянина Селестена Френе як альтернативи сучасній навчально-виховній системі. Розглянуто основні етапи зародження і розвитку цієї альтернативної системи. Висвітлено сучасний стан поширення шкіл С. Френе на його батьківщині та в інших країнах Європейського Союзу. Підкреслено навчально-виховний потенціал педагогіки С. Френе.

Ключові слова: альтернативна педагогіка, альтернативна освіта, педагогічна концепція С. Френе, школи С. Френе.

Педагогічна система французького педагога С. Френе (1896–1966) уже за життя автора здобула світову славу, оскільки була на той час альтернативою традиційній французькій освіті з притаманними їй консерватизмом, книжністю і відірваністю від практики. Метою педагогічної діяльності С. Френе було не пристосування дитини до того соціально-культурного середовища, з якого вона походить, а навпаки, виховання носіїв нових ідей і культури, здатних змінити середовище на краще.

Хоча педагогічну модель С. Френе порівняно недавно почали відносити до «освітніх альтернатив» [2, с. 10], його ідеї завжди стояли в ряду нових, прогресивних, інноваційних. Французький дослідник Луї Легран зробив значний внесок у дослідження спадщини свого співвітчизника, висвітливши результати своїх наукових розвідок у працях «На шляху до педагогіки дива» (1960) [13] «Селестен Френе (1896–1966)» (1993) [12]. У цих працях учений характеризує особливості застосування педагогічних технологій, запропонованих і апробованих С. Френе, а також його життєвий шлях з акцентом на обставинах, які сформували світогляд видатного педагога.

Визначенню особливого внеску С. Френе в педагогічну теорію і практику присвячена праця французької дослідниці Л. Морі «Френе в педагогіці» (1988) [14]. Французькі автори П. Кланше, Е. Дебар'є, Ж. Тестаньєр у праці «Педагогіка Френе: нове бачення і перспективи» (1993) [3] окреслюють шляхи розвитку педагогічної моделі С. Френе і її значення для сучасної школи.

У 1996 році у Франції було проведено низку заходів, присвячених 100-річному ювілею видатного освітянина і 70-річчю руху «за кооперативне навчання». Серед них важливе місце посіла наукова конференція «70 років руху за кооперативне навчання й активне громадянство – педагогіка Френе: перманентність і зміни», проведена в Університеті Кан (жовтень, 1996 р.) [8]. Під час конференції педагогічні ідеї С. Френе були розглянуті в контексті міждисциплінарних досліджень, що поєднали політиків, педагогів, філософів, психологів, соціальних педагогів з різних країн.



На жаль, не так багато досліджень, присвячених педагогічній моделі й життєвому шляху видатного французького педагога, опублікованих англійською, російською та українською мовами. Книга американського дослідника В. Акера «Французький освітянин Селестен Френе (1896–1966): дослідження впливу ідей на освіту» (2007) [1] – одна з небагатьох англійськомовних праць, присвячених творчій спадщині С. Френе. Автор зазначає, що ідеї видатного освітянина практично не відомі за межами Франції, водночас стверджує, що його ідеї інтегрування технології в навчальний процес є дуже сучасними і потрібними сучасній освіті.

В Україні зацікавленість педагогічною системою С. Френе почалося з кінця 20-х – поч. 30-х рр. минулого століття, коли в журналі «Шлях освіти» було надруковано серію статей самого С. Френе («Типографія в школі» (1926) [31], «Не треба підручників» (1928) [29], «Шкільна кооперація у Франції» (1928) [32], «Техніка навчання за системою «Типографія в школі» (1933) [30]), а також матеріал під назвою «Справа товарища Френе (закордонна хроніка)» (1933) [24]. На сторінки журналу «Шлях освіти» С. Френе повернувся у 1997 р. з публікацією О. Сухомлинської «Сухомлинський і Френе: спільне і відмінне у вихованні» [26]. Цей матеріал повернув увагу науковців до гуманістичної педагогічної моделі С. Френе, результатом чого стало порівняльно-педагогічне дослідження І. Суржикової «Педагогічні ідеї Василя Сухомлинського і Селестена Френе (порівняльний аналіз)» (2003) [25]. Крім того, у 1991 р. дослідниця П. Браїловська у Києві захистила кандидатську дисертацію «Розвиток теорії і практики навчання і виховання школярів у творчій спадщині французького педагога Селестена Френе» [18].

У Росії педагогічні ідеї С. Френе привернули увагу видатного дослідника в галузі порівняльної педагогіки Б. Вульфсона, який характеризує специфіку функціонування школи відомого французького педагога в контексті розгляду основних тенденцій розвитку загальноосвітньої школи Франції після другої світової війни у своєму докторському дослідженні (1971) [19], а також у працях «Педагогічна думка в сучасній Франції» (1970) [20], «Школа сучасної Франції» (1970) [22], «Французький педагог Селестен Френе» (1970) [21]. Крім того, російськомовним матеріалом для подальших досліджень служать перекладені в 90-х рр. вибрані праці відомого педагога [27, 28] і дослідження Л. Лєгранна «Френе і сучасність» (1985), ініційоване ЮНЕСКО [23].

Повний бібліографічний опис публікацій С. Френе опрацьовано французьким дослідником Ж. Піатоном у дисертаційному дослідженні «Педагогічні ідеї Селестена Френе» [16], де наведено список із 1700 найменувань, проте ми використовували основні праці, які неодноразово перевидавалися: «Друкарня в школі (нова техніка загальної освіти)» [7], «Сучасна французька школа: практичні поради щодо організації навчального матеріалу і педагогічних технік для загальної освіти» [5], «Освіта через працю» [6].

Метою статті є розгляд особливостей педагогіки С. Френе, окреслення специфіки функціонування його авторської школи, а також висвітлення сучасної ситуації з розповсюдження педагогічних ідей видатного французького освітянина у країнах ЄС.

Особливості педагогічної системи С. Френе. У своїй книзі



«Французький освітянин Селестен Френе (1896–1966): дослідження впливу ідей на освіту» (2007) [1] американський дослідник В. Акер наголошує на тому, що між двома світовими війнами саме С. Френе дав змогу самореалізації і самовираження тисячам дітей у віддалених регіонах Франції шляхом реалізації технік «шкільна друкарня», «вільні тексти» і «міжшкільне листування». Таке спілкування учнів і вчителів з різних шкіл, різних країн було провісником Інтернету, який пов'язує сьогодні освітянську спільноту усього світу. Як вважає В. Акер, для педагогіки С. Френе характерним є використання комунікативних технологій для заохочення дитиноцентристського і групового підходів до навчального процесу, спрямованого як на цінності місцевої спільноти, так і на всебічне відкриття далекого і непізаного світу.

С. Френе розробив оригінальну методику навчання. У той час, як у французькій школі панував книжно-вербальний метод із заучуванням напам'ять, імітацією мови вчителя і виконанням одноманітних вправ, С. Френе вводить так звані «вільні тексти». Це – короткі твори, в яких учні розповідають про себе, свою родину, друзів, набутий досвід, прогулянки, екскурсії, плани на майбутнє.

Для дітей «вільні тексти» були засобом самовираження, для вчителя – засобом вивчення особистості учня, його інтересів, взаємостосунків з іншими учнями і середовищем. «Вільні тексти» є невіддільними від шкільної друкарні, яка є обов'язковим атрибутом школи, яка працює за методикою С. Френе. Педагог був упевнений, що шкільна друкарня – універсальний засіб навчання і виховання. Робота з друкарським станком дає дитині змогу набутти навички ручної праці, виробити координацію рухів, зорову пам'ять, покращити грамотність. С. Френе працював з вихованцями за таким алгоритмом: діти писали вільні тексти, кращі з них відбиралися учителем, учні їх доповнювали і набирали на друкарському станку, а потім підшивали у спеціальні зошити і використовували як навчально-методичні матеріали. Річ у тім, що С. Френе був принципово проти використання підручників у початковій школі, мотивуючи це тим, що: підручники виключають можливість індивідуалізації навчання; нав'язують дітям невласливу їм дорослу логіку; гальмують розвиток дитячої самостійності і незалежного мислення.

С. Френе не міг не усвідомлювати необхідності системного вивчення навчального матеріалу, а тому використовував так звані «фішки», які мали вигляд паперових карток з головним навчальним матеріалом і завданнями до виконання (арифметичними задачами, граматичними вправами, питаннями з історії, географії тощо). Всі картки були систематизовані за темами і предметами у спеціальній картотеці, де, крім того, містилися і відповіді на поставлені завдання. Учні в школі С. Френе не лише розв'язували поставлені завдання, але й укладали їх.

Як і автори інших альтернативних шкільних концепцій, С. Френе надавав великої уваги чіткому плануванню навчального процесу. В його школі діти працювали на індивідуальними тижневими планами, що містили різні види діяльності: вільні тексти, робота з картками, робота в садку, на фермі тощо. Учні самі розробляли власні індивідуальні плани на основі плану вчителя для кожного класу. С. Френе був певен того, що така система планування формує у вихованців відповідальність і самостійність. Крім



підручників, у своїй педагогічній системі С. Френе відмовився й від оцінок, вважаючи, що оцінка не може бути надійним і точним критерієм знань дитини, оскільки у процесі оцінювання учителі часто перебувають під впливом суб'єктивності, помилкових суджень, випадкових вражень. Оцінка, яка засвідчує неуспішність учня, може сформувати у нього комплекс неповноцінності.

На думку української дослідниці І. Суржикової, яка провела порівняльний аналіз педагогічних моделей В. Сухомлинського і С. Френе [25], складовими цілісної педагогічної технології С. Френе є:

- 1) шкільна друкарня як навчально-методичний осередок діяльності школи;
- 2) вільні тексти як засіб навчання рідної мови;
- 3) навчальна картотека як елемент програмованого навчання;
- 4) планування навчального процесу як елемент учнівського самоврядування та демократичного керівництва школою;
- 5) шкільний кооператив як інструмент учнівського самоврядування;
- 6) міжшкільне листування як одна із форм розширення соціальних контактів;
- 7) шкільний журнал як засіб стимулювання дитячого самоврядування;
- 8) відсутність оцінювання як елемент демократизації навчального процесу.

Історія створення і розвитку шкіл Селестена Френе. С. Френе провів дитинство серед сільських хлопчиків-пастухів у Приморських Альпах і, як писала його дружина Еліза, «досвід пастуха був лейтмотивом його педагогічного досвіду» [9].

У 1920 р. С. Френе почав працювати асистентом учителя в малокомплектній школі в Бар-сюр-Лупе. Саме в цій сільській школі молодий учитель створив типографію, розгорнув широку громадську діяльність. Він став активним членом громади й активним громадським і політичним діячем, вступивши в комуністичну партію. На становлення його професійної діяльності значний вплив справив візит до СРСР у 1925 р. Після цього візиту педагогічні методи С. Френе зазнали популяризації на сторінках журналу «Шлях освіти».

До 1928 р., коли С. Френе з дружиною перевели в Сен-Поль-де-Ванс як учителів, такі головні техніки (як їх називав сам С. Френе), як друкарня в школі, міжшкільне листування і шкільний кооператив, уже сформували його педагогічну систему. Педагог був уже відомим як у Франції, так і за кордоном завдяки особистій участі в низці конгресів. Проте активна громадська і педагогічна діяльність Селестена й Елізи Френе була невігідна місцевій владі, яка добилася переведення обох учителів назад в Бар-сюр-Луп. Подружжя не погодилося з цим і вирішило зайнятися справами Кооперативу світської освіти, який згодом перетворився на справжнє підприємство з випуску навчально-методичних матеріалів.

За цих умов постала ідея створення вільної експериментальної школи, яка у 1934–35 рр. була збудована у Вансі в невеликій мальовничій долині. Будівлі були одноповерховими, в центрі двору був басейн, класи були великі й просторі. Це була школа інтернатного типу, в якій здебільшого навчалися діти



знедолених соціальних груп. Як згадувала Еліза Френе, «більшість учнів – діти бідних паризьких робітників, оформлені через соціальну службу, діти вчителів, які мали проблеми зі здоров'ям, і кілька дітей із забезпечених сімей, які довірили нам їхнє виховання» [9].

Під час другої світової війни С. Френе був заарештований і відправлений до концентраційного табору. Згодом його звільнили, але він залишався під наглядом. Після війни педагог відновив свою діяльність у Вансі, а у 1950 р. його виключили з комуністичної партії, з позиціями якої він був не згодний. Як наслідок, це змінило характер руху «за шкільну кооперацію», конгреси якого перетворилися на педагогічні баталії. Після смерті С. Френе його дружина Еліза продовжила справу свого чоловіка і зробила значний внесок у популяризацію його педагогічних ідей.

Популяризація ідей С. Френе у Франції. У 80-х рр. минулого століття понад 10 тис. учителів початкових шкіл Франції й інших країн застосовували методи С. Френе. Ці навчальні заклади узагальнювали результати роботи за Френе, видавали журнали з вільними текстами, створювали засоби наочності, альбоми з діапозитивами і платівками. Все це було представлено в серії «Бібліотека праці», яку друкували за кошти батьків і вчителів. Налічувалося кілька сотень брошур, присвячених найрізноманітнішим питанням: соціально-політичним, культурним, історичним, технічним, природничо-науковим, господарським. Фактично «Бібліотека праці» стала документальним фондом для багатьох шкіл, цей фонд отримав назву «Для всіх» і є доповненням, а часом і протипагою до офіційних матеріалів [17, с. 49].

Сучасний стан розвитку шкіл С. Френе. Педагогічні ідеї Селестена і Елізи Френе та їхніх послідовників сьогодні пропагують прибічники руху «За сучасну школу» (*Mouvement de l'École Moderne*) [4]. У Франції цей рух представлений Кооперативним інститутом сучасної школи (*Institut Cooperatif de l'École Moderne (ICEM)*) [11], заснованим С. Френе у 1947 р. Педагог очолював цей інститут до самої смерті, проте пізніше Інститут певною мірою відійшов від ідей засновника під дією різних впливів. У Бельгії з 1937 р. діє його філія під назвою «Народна освіта» [15], швейцарська група підтримки сучасної школи об'єднала три підструктури: Франко-швейцарську (з 1952 р.), Женевську (з 1968 р.) і Швейцарсько-німецьку групи підтримки сучасної школи (з 1977 р.). Міжнародна федерація рухів за сучасну школу, заснована в 1957 р., раз на два роки проводить міжнародний конгрес.

За системою С. Френе сьогодні в країнах Європейського Союзу працюють десятки шкіл (див. табл.). Вони засвідчують різний ступінь цілісності впровадження ідей, запропонованих французьким педагогом – від використання певних елементів системи до її комплексного застосування.

Таблиця

Кількість шкіл, які працюють за методикою С. Френе,
у країнах ЄС

Бельгія	Італія	Нідерланди	Німеччина	Франція
36	2	9	6	20



Безсумнівно, що за сучасного розвитку технологій не йдеться про автоматичне накладання технік С. Френе на сучасний навчальний процес. Йдеться про переосмислення його ідей і використання їх потенціалу з урахуванням сучасного стану розвитку освіти й новітніх технологій.

Отже, аналіз джерел засвідчив найбільший інтерес до педагогічних ідей і педагогічної системи Селестена Френе на батьківщині видатного педагога, а також у Бельгії, Італії, Нідерландах і Німеччині. Цьому сприяє функціонування освітніх асоціацій, які популяризують його ідеї. Незважаючи на зміни в організації навчальної діяльності у школах ЄС, можна стверджувати, що педагогічна система, запропонована французьким педагогом, продовжує розглядатися як альтернативна, оскільки пропонує власні шляхи розв'язання завдань освіти, які, незважаючи на значне поширення, не стали традиційними.

Список використаних джерел:

1. Acker V. *The French Educator Célestin Freinet (1896–1966): An Inquiry Into how His Ideas Shaped Education* / Victor Acker. – Plymouth : Lexington Books, 2007. – 105 p.
2. Carnie F. *Alternative Approaches to Education: A Guide for Parents and Teachers* / Fiona Carnie. – Routledge, 2003. – 197 p.
3. Clanché P., Debarieux E., Testanière J. *La pédagogie Freinet: mises à jour et perspectives*. Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux, 1993. – 125 p.
4. *Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne* [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://freinet.org/>
5. Freinet C. *L'École moderne française: guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*. 5e édition / Célestin Freinet. – Paris: Aubin, 1957. – 160 p.
6. Freinet C. *L'Éducation du travail* / Célestin Freinet. – Paris: Delachaux & Niestlé, 1978. – 278 p.
7. Freinet C. *L'Imprimerie à l'école: (Technique nouvelle d'éducation populaire)* / Célestin Freinet. – Boulogne: L'Imprimerie à l'école, 1935. – 70 p.
8. *Freinet, 70 ans après: une pédagogie du travail et de la dédicace? : actes du colloque de Caen (23 octobre 1996)*. – Caen : Presses universitaires de Caen, 1998. – 151 p.
9. Freinet E. *Naissance d'une pédagogie populaire* / Elise Freinet. – Paris : Maspero, 1968. – 320 p.
10. *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. OECD. OECD Publishing, 2008. – 257 p.
11. *Institut Cooperatif de l'École Moderne* [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/>
12. Legrand L. *Célestin Freinet (1896–1966)* / Louis Legrand // *Prospects: the quarterly review of comparative education*. – Paris, UNESCO : International Bureau of Education. – 1993. – Vol. XXIII, №. 1/2. – P. 403–418.
13. Legrand L. *Pour une pédagogie de l'étonnement*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1960. – 156 p.
14. Maury L. *Freinet et la pédagogie*. – Paris : Presses universitaires de France, 1988. – 233 p.
15. *Mouvement freinet éducation populaire* [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.educpop-freinet.be/>
16. Piaton G. *La pensée pédagogique de Célestin Freinet* / Georges Piaton. – Toulouse : Privat, 1974. – 278 p.
17. Аксёнова Э. Педагогическая концепция «нового воспитания» С. Френе: опыт преобразования системы обучения и воспитания в начальной школе Франции / Э. Аксёнова // *Начальное образование*. – 2009. – № 3. – С. 48–51.
18. Браиловская П. Развитие теории и практики обучения и воспитания школьников в творческом наследии французского педагога Селестена Френе (1896–1966) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Браиловская П. – К., 1991. – 189 с.
19. Вульфсон Б. Л. Основные тенденции развития общеобразовательной школы Франции после второй мировой войны (1945–1970) : дисс. ... доктора пед. наук / Вульфсон Б. Л. – М., 1971. – 412 с.
20. Вульфсон Б. Л. Педагогическая мысль в современной Франции / Б. Л. Вульфсон. – М. : Педагогика, 1970. – 320 с.
21. Вульфсон Б. Л. Французский педагог Селестен Френе / Б. Л. Вульфсон // *Советская педагогика*. –



- 1970. – № 1. – С. 126–136.**
- 22.** Вульфсон Б. Л. Школа современной Франции / Б. Л. Вульфсон. – М. : Педагогика, **1970.** – **320** с.
 - 23.** Легран Л. Френе и современность. Перспективы. Вопросы образования / Л. Легран. –Издательство ЮНЕСКО на рус. яз. – **1985.** – № **1.** – С. **136–144.**
 - 24.** Справа товариша Френе (закордонна хроніка) // Комуністична освіта. – **1933.** – № **4.** – С. **117.**
 - 25.** Суржикова І. Педагогічні ідеї Василя Сухомлинського і Селестена Френе (порівняльний аналіз) : дис. ... кандидата пед. наук : **13.00.01** / І. Суржикова. – К., **2003.** – **189** с.
 - 26.** Сухомлинська О. В. С. Френе і В. Сухомлинський: спільне і відмінне у вихованні / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – **1997.** – № **2.** – С. **30–35.**
 - 27.** Френе С. Избранные педагогические сочинения / С. Френе. – М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, **1996.** – **224** с.
 - 28.** Френе С. Избранные педагогические сочинения / под ред. Б. Л. Вульфсона. – М. : Прогресс, **1990.** – **304** с.
 - 29.** Френе С. Не треба підручників / Селестен Френе // Шлях освіти. – **1928.** – № **7.** – С. **73–87.**
 - 30.** Френе С. Техніка навчання за системою «Типографія в школі» // Комуністична освіта. – **1933.** – № **2–3.** – С. **138–158.**
 - 31.** Френе С. Типографія в школі / Селестен Френе // Шлях освіти. – **1926.** – № **11.** – С. **103–128.**
 - 32.** Френе С. Шкільна кооперація у Франції / Селестен Френе // Шлях освіти. – **1928.** – № **8–9.** – С. **193–206.**



ОСВІТНІ СИСТЕМИ ТА ІНСТИТУЦІЇ

УДК 504(07)(438)

ECOLOGICAL EDUCATION IN POLAND AT THE TURN OF THE 21ST CENTURY

Edyta Wolter

У статті представлено проблему екологічної освіти в постмодерній культурі другої половини ХХ – поч. ХХІ ст. Екологічну освіту розглянуто як ідею збереження природи і практичну діяльність у глобальному масштабі. Автор звертає увагу на особливості екологічної освіти в Польщі після реформи 1999 року. Структура статті базується на класифікуванні проблем, перед якими постає екологічна освіта у світі в цілому і в Польщі, зокрема.

Ключові слова: екологічна освіта, постмодерна культура, екологічна освіта в Польщі.

1. Introduction

The ecological education issue in the general post-modern culture trend from the second half of the 20th and at the beginning of the 21st century is being developed in Poland by many researchers, among them: D. Cichy, J. M. Dołęga, L. Domka, J. Frątczak, W. Grębecka, A. Kalinowska, A. Papuziński, W. Sobczyk, L. Tuszyńska. Ecological education is an implication of the idea of nature conservation and the practical activities in this field on a global scale. The aim of this article is to present the ecological education in the Polish Republic after the education reform from 1999. The article's structure is based on the problem differentiation concerning international activities in the field of nature conservation and ecological education in the Polish education system.

2. International nature conservation activities

On 26th May 1969, as a result of concern for nature, a report entitled «Problems of the Human Environment» was published. Its author, Sithu U Thant, the Secretary-General of the United Nations, has set priorities in the field of nature conservation. In 1972 in Stockholm, the first Earth Summit «Only One Earth» took place. On this occasion the Swedish Prime Minister Olof Palme defined meanings of peaceful coexistence and the solving of problems concerning the natural environment conservation. The debate was devoted to the sustainable development concept (eco development). In addition to that, an action plan aiming at nature conservation was outlined. In the same year, during the 17th Session of UNESCO's General Conference, the «Convention concerning the Protection of the World Cultural and Natural Heritage» was adopted and came into force in the year 1975. Also, an international list of cultural and natural heritage objects was created. It includes rare goods of spiritual and material culture as well as monuments of nature, which should be protected from damage or even annihilation [cf. 13, p. 49–53, 165–168].



Numerous international conferences were devoted to the issue of environment conservation and ecological education. The UNESCO conference in Belgrade from the year 1975 can serve as an example. There, a charter on environmental education («The Belgrade Charter»), which defines the aims of environmental education, was adopted. Similar topics were covered during a congress in Kyoto (1975), during the «Conference on Security and Co-operation in Europe» in Helsinki (1975) and during the «United Nations Conference on Human Settlements» in Vancouver (1976). At the «UNESCO/UNEP Intergovernmental Conference on Environmental Education» the «Tbilisi Declaration» was adopted, which obliged all member states to put the pro-environmental curricula into practice.

On 29th January 1978 in Brussels the «Universal Declaration of Animal Rights» was adopted and it claimed that every animal has got the right to respect, the right to expect protection from people and that it cannot be a victim of maltreatment and cruelty. In 1982, participants of an international conference in Nairobi discussed the canvassing of social life institutions (including employment enterprises) with the aim of environmental protection. Since 1983 the debates were conducted by the World Commission on Environment and Development appointed by the United Nations, with Gro Harlem Brundtland from Norway holding the office of the Chairman of the Commission. In 1987 it published the report «Our Common Future». It dealt with the issue of sustainable development of societies [4, p. 5–22].

In order to provide further examples of international activities in the field of nature conservation, one should mention the year 1989 and the international symposium that took place in Vienna. It was supported by the UNESCO and UNEP and resulted in the adoption of the «Vienna Declaration». It stressed the need to undertake holistic cooperation of governments and societies in order to carry out the broadly defined pro-environmental education. In the days 3rd – 14th June 1992 in Rio de Janeiro during the Earth Summit entitled «Environment and Development», the «Stockholm Declaration» was confirmed (adopted already on 16th June 1972 as part of the sustainable development plan). It stated that human beings have got the right to live in harmony with nature, with the consideration of the development and environmental needs of contemporary and future generations. In this respect nature conservation has to constitute a significant part of the development processes (it cannot be defined separately). Peace, development and nature conservation were declared as correlated and indivisible; ideals, work and courage of the young should be stimulated to develop a global partnership, a consistent and sustainable development to secure a better future and cooperation for the countries [cf. 2, p. 102–108]. This conference led to the creation of the idea of «Global Action Plan for Agenda 21», the «Local Agenda 21» and a program of the most important tasks that were to complete in the years 1993–2000 [cf. 7, p. 15]. The Convention on Climate Change and the Convention on Improvement of the Environment were adopted in Rio de Janeiro.

3. Ecological education in the Polish education system since the year 1999

In 1974 professor Henryk Skolimowski (who worked at universities in many different countries including the United States in the years 1965–1990) defined the term *ecological humanism*, referring to the social and natural environment [cf. 17, p. 21]. He explained the meaning of ecological values, on the basis of which ecological attitudes should be developed. He stressed that according to the eco-



philosophical world view [cf. 16, p. 21] nature is «the mother of the cosmic whole», with the human being a part of it, that has the talent of transcendentalism, controls the consumption desires, distinguishes spirituality from religion, values meditation. In order to secure a high life quality for future generations, it subordinates economic values to life quality indicators, such as vital values (a healthy, clean environment). It does not exploit all of the possibilities connected with the fast technological development. Instead, it relies only on the «soft technology» solutions – in harmony with nature and with a responsible participation in the creation of social reality in the biosphere. This world view constitutes a valuable fundament for the ecological education in the Third Polish Republic. It also reflects the social idea of the Catholic church, especially the ecological concept developed by the Pope John Paul II («civilization of life, love and peaceful coexistence in the social and natural environment» [cf. 6, p. 15]), continued by the Pope Benedict XVI [15, p. 60–66].

Since the turn of the 21st century, with respect to the education reform in Poland (1999), the issue of ecology, ecological education and forming of the attitude of respect for the environment is carried out in the Polish education system, starting with the preschool upbringing of children and as part of the educational content on all stages of school education, where it is recommended to acquire knowledge about the environment through a direct contact with nature. It helps to understand the relationship between the particular components of the natural environment [cf. 5, p. 4, 8, 13]. According to Iwona Nowakowska-Kempna, «every human being is an individual and can see the world in his or her own, unique way; a child should be allowed to experience the beauty of nature's diversity according to its personal abilities. (...) Such an attitude, gained already at the stage of nursery school, plays an important role later in the adult life. It allows to notice beauty in and identify with every aspect of nature, to participate in the nature's life» [14, p. 27, 133]. In the «Core curriculum of preschool education for nursery schools and preschool departments at primary schools» the educational aims include the forming of a child's relationship with the social, cultural and natural environment [cf. 3, p. 32]. The program of integrated preschool education also included the issue of relationship with the environment [cf. 8, p. 19–20].

The first educational stage in primary schools (grades 1–3) carries the aim to evoke the need to commune with nature, especially with the child's surroundings. Moreover, it indicates the nature conservation forms in the immediate area [cf. 9, s. 16]. The aim of the ecological education, carried out on the second stage of primary school education, is to make children notice the changes in the surrounding environment, to teach them to evaluate those changes and to develop sensitivity to the problems of the life environment. Among the children's achievements in this field there are observations of the immediate surroundings and pointing at the positive and negative aspects of human integration within the environment [cf. 10, p. 42–43]. In the primary school curriculum, grades 4–6, the issue of ecology comes up in biology classes [cf. 8, p. 99], where students learn to have an active, healthy lifestyle and to take up activities aimed at the protection of the surrounding nature, to represent ecological attitude towards other living organisms, which the child encounters. Ecological contents are also delivered during Polish, history and civic education classes. In addition to that, the educational path of biology classes



(providing with theoretical knowledge on the subject as well as on how to behave) serves as another interesting example. It is carried out alongside subjects and subject sequences, starting with the second stage of primary school education.

In the educational process in the lower secondary school, alongside subjects (subject sequences) there are also educational paths carried out, amongst which ecological education is to be found [11, p. 15]. The ecological aims of this educational path concern making young people aware of the natural environment dangers, which are present in their domicile. It is also important to evoke and develop respect for nature. Schools are obliged to the following: providing appropriate conditions for the recognition of correlation between the different components of the environment, for the understanding of the effects of human interference in the natural environment and for the shaping of students' pro-ecological attitude. On the other hand, following abilities can be listed as the desired effects of education: noticing, describing and explaining of correlations between the natural components of the life environment, of the humans and their activity, providing a critical analysis of the relation of human activity to the state of the environment, organizing of activities which serve the environmental improvement in the area, starting ecological activities in the immediate surroundings and in the child's own life.

The issue of ecological education is present during chemistry, biology, ethics and geography lessons. The education reformers stressed the fact that old school handbooks (used before the year 1999) for the 4th and 7th grades can still be implemented in the educational process if their contents are in compliance with the core curriculum and the teaching program that is being carried out [12, p. 68]. The core curriculum¹ of ecological education in secondary schools defined the aims concerning the awareness of humans' impact on the environment and the attitude of responsibility for the life environment as well as readiness to actively support the sustainable development [cf. 18, p. 9–10, 141–142].

4. Conclusion

Thanks to the reform of the Polish education system in the year 1999, ecological education is being carried out on all stages of the educational process², and the aim of the multi-subject ecological path is, above all, to make young people aware of their responsibility for the social and natural environment. The educational programs include the specific characters of the local environments. The knowledge about nature conservation can be broadened at the stage of higher education, at the Nature Conservation Faculty introduced in Poland in the year 1992.

Another fact worth mentioning is that the «Core curricula and teacher education standards in the field of ecological education» present important educational aims, starting from the noticing of changes in the environment surrounding the child and the development of its sensitivity for the problems of life environment. On the stage of lower secondary school, the educational aims are connected with making young people aware of the dangers of the natural environment, which are present in their domicile and with the shaping of a respectful attitude towards nature. In the educational process of secondary schools, the educational aims include the building of awareness about the positive and negative

¹ The decree of the Minister of National Education dated 15th February 1999 – The core curriculum of general education, in the Journal of Laws No. 14, item 129 and No. 60, item 642.

² Cf. The core curriculum of general education, in the Journal of Laws No. 16, dated 19th June 2001, item 625.



aspects of human integration within the environment, the shaping of practical recognition abilities and attitudes of responsibility towards the current and future state of the environment with the readiness to undertake activities supporting sustainable development³ in the quickly changing «...fluent modernity...» [1, p. 40]. They also present the general trend of the post-modern culture at the turn of the 21st century.

Bibliography:

1. Bauman Z., *Płynna nowoczesność* (tłum. T. Kunz), Wydawnictwo Literackie, Kraków 2008.
2. Bołoz W. (red.), *Edukacja ekologiczna rodziny stan możliwości i programy*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1995.
3. Brańska E. (opr.), *Ministerstwo Edukacji Narodowej o przedszkolach. Biblioteczka Reformy nr 21*, Warszawa 2000.
4. «Człowiek i Przyroda» 1998, nr 8–9.
5. Hiszpańska B., Szymanderska W., Ziemiński S., Jędrasik H., Kwiecień A., Łoś M., Sitarski J., Strój H., Turowska A. (opr.), *Ministerstwo Edukacji Narodowej o nauczaniu przyrody. Biblioteczka Reformy nr 14*, Warszawa 1999.
6. Jan Paweł II, *List do rodzin, list do dzieci*, [w:] «L'Osservatore Romano», Watykan 1994, Edycja Świętego Pawła, Częstochowa 2004.
7. Kozłowski S., *Droga do ekorozwoju*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
8. Książek W., Kowalczyk H., Szymanderska W. przy współpracy Chałas K., Czetwertyńskiej G., Koźniewskiej E., Licińskiej D., Putkiewicz E., Braneckiej M., Klimas E. (opr.), *Ministerstwo Edukacji Narodowej o programach nauczania szkoła podstawowa. Biblioteczka Reformy nr 11*, Warszawa 1999.
9. Książek W., Radziwiłł A., Dobrzyńska J., Szymanderska W., Kowalczyk H., Mieszkowska D., Krypa J., Maciejewska H. (opr.), *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej kształcenie zintegrowane. Biblioteczka Reformy nr 7*, Warszawa 1999.
10. Książek W., Radziwiłł A., Dobrzyńska J., Szymanderska W., Kowalczyk H., Mieszkowska D., Krypa J., Maciejewska H. (opr.), *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej II etap edukacyjny kształcenie blokowe. Biblioteczka Reformy nr 8*, Warszawa 1999.
11. Książek W., Radziwiłł A., Dobrzyńska J., Szymanderska W., Kowalczyk H., Mieszkowska D., Krypa J., Maciejewska H. (opr.), *Ministerstwo Edukacji Ekologicznej o reformie programowej gimnazjum. Biblioteczka Reformy nr 9*, Warszawa 1999.
12. Książek W., Radziwiłł A., Dobrzyńska J., Szymanderska W. przy współpracy Chałas K., Czetwertyńskiej G., Koźniewskiej E., Licińskiej D., Putkiewicz E., Braneckiej M., Klimas E. (opr.), *Ministerstwo Edukacji Narodowej o programach nauczania gimnazjum. Biblioteczka Reformy nr 12*, Warszawa 1999.
13. Mrówczyńska, *O konieczności ratowania dziedzictwa kulturalnego i naturalnego*, [w:] K. Łastowski, M. Rafiński (red.), *Idea ekologii w świadomości społecznej*, Sorus, Poznań – Daszewice 1992.
14. Nowakowska-Kempna I., *W harmonii z przyrodą. O wychowaniu przedszkolaka do współistnienia i harmonii z naturą. Elementy ekologii w pedagogice i sztuce*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
15. Papież Benedykt XVI, *Encyklika Caritas in veritate. O integralnym rozwoju ludzkim w miłości i prawdzie*, Wydawnictwo M, Kraków 2009.
16. Skolimowski H., *Ocalić Ziemię. Świt filozofii ekologicznej* (tłum. K. Waloszczyk), Wydawnictwo Krzysztofa Staszewskiego, Warszawa 1991.
17. Sobczyk W., *Edukacja ekologiczna i prozdrowotna*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.
18. Tuszyńska L., *Diagnoza stanu edukacji środowiskowej społeczności lokalnych w wybranych regionach Polski*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.

³ The decree of the Minister of National Education and Sport, dated 7th September 2004 in the issue of the educational standards for teachers, in the Journal of Laws 2004, No. 207, item 2110. Cf. Educational standards for the faculty: Education Studies (Attachment No. 78), in the Journal of Laws 2004, No. 207, item 2110 (www.rzgw.edu.pl/files/active/o/pedagogika20070210.pdf, p. 8 (entry date: 27th August 2010)). Cf. The State's ecological policy for the years 2003–2006, with consideration of perspectives for the years 2007–2010, in: www.abc.com.pl/serwis/mp/2003/0433.htm (entry date: 25th August 2010). Cf. National Strategy of Ecological Education. The Ministry of Environment, the GEA publishing house, Warsaw 2000. Cf. Sustainable Development Strategy for Poland until the year 2025, published as an effect of the government's work, in: www.access.zgwrp.org.pl/materialy/StrategiaZrownowazonegoRozwojuPolski/index1.html, p. 17, 26 (entry date: 25.08.2010).



УДК 364–055.26

LONELY MOTHERHOOD AND ITS SUPPORT BY INSTITUTIONS OF WELFARE AID

Barbara Skoczyńska-Prokopowicz

У статті розглянуто проблеми матерів-одиночок і їхньої підтримки службами соціального захисту. Серед причин виникнення цих проблем представлено кризу батьківства, трудоголізм, розлучення, відсутність добрих стосунків між членами сім'ї. Розглянуто типи самотнього материнства, занадто опікунче або агресивне ставлення матерів до дітей, зроблено висновок про його вплив на майбутнє. Піддано аналізу ступінь соціалізованості і самооцінки дитини.

Ключові слова: самотнє материнство, над опіка, криза батьківства, служби соціального захисту, соціальна політика, соціалізація.

Problems of a family and lonely motherhood

The subject of a family has been discussed in various areas of scientific fields, everyday life and it still arouses great interest. Various, even controversial solutions are often met connected with this subject. New models of families or parents are proposed and advertised in media, though still a traditional way of bringing up children prevails – created by father and mother bound with marital bonds. The role of father or mother in a child's life, different meaning of duties fulfilled by them and effects of their existence, or not, in the offspring's life is invariably taken up, particularly in recent time, as there takes place mass crisis of the family caused by among others divorces or departures to work abroad. Parents sometimes throw their duties on educational establishments, other institutions, or outsiders. At the beginning the widely understood term *a family* should be made precise. It is the first and basic educational group and the oldest and most durable form of coexistence between people. Literature in various way defines a notion of the family. It is considered to be a *group, social division or primary group* with which a child meets. Persons making it up are connected with one another with mutual bonds of kinship, propinquity and most often marriage [1, c. 50].

The family for every man is a basic and indispensable group, members of which mutually co-operate with one another *współdziałają* and are joint by close contact. It is composed of children and parents connected with one another by blood bonds [11, c. 734].

The parents bearing children, undertake a trouble of the educational process of their progeny, point out a basic goal or goals to which they want to and should aim in the scope of this process. It is also significant to care for *foundations*, i.e. transferring a desired hierarchy of values in the society, adequate at an every stage of a child's growth. When the child feels wanted and loved, accepted, he/she is educated in the complete family, it results in his/her correct development, high level of socialisation and self-evaluation. A possibility of observing correct interactions



between parents and children and presented models is significant for the child's future, who will build on this basis his/her adult world.

In the course of upbringing the child in the complete family, one can see differentiation of attitudes of fathers and mothers in relation to their sons and daughters, used different methodology of education or ways of showing feelings. The atmosphere of a family home has an influence on what parent in the future a child educated in a given family will be, what patterns of behaviour, life, social and moral values will take over. Transferred patterns of father and mother, a man and woman and an emotional climate dominating in the family are a source of later attitudes of children as future parents [11, c. 244–245].

Sex of a child and parent is essential, who brings up him/her because it conditions attitudes shown in upbringing, which are important for growth and the future of a young and shaping personality.

Regularities of importance of the father's presence in upbringing a son are revealed in that the child faster and in more exact way acquires positive and negative patterns presented by individuals of the same sex. In the absence of a typical male standard a boy creates a completely distorted picture of features of a *real man*, shows a surplus of aggressive behaviours.

Boys brought up only by mothers are more inclined to become a human wreck and display aggression than those, in education of whom a father also participated [8, c. 805–806].

Basic values brought by the father to the educational process are prompting curiosity and interests, ensuring a feeling of safety. He teaches the child in what way he should obtain education and various skills, which is connected with forming an independence and social respect. He is a personification of all best features, shows the world of values, defines rights and duties, he performs justice. Girls in contacts with the father reveal themselves as women, whereas boys see in him a prototype of manhood. He also supports and supplements emotionally the mother, who is peaceful, having reliance in him [7, c. 39].

Contemporarily the fatherhood's crisis is visible more distinctly and a phenomenon of lonely motherhood increasing alarmingly. Among reasons one can most often indicate workaholicism, divorces, lack of good relations among the family members. A problem of lonely motherhood can be also observed in countries of the Western Europe already since the 60s of the previous century. In Poland, basing on the national record, there are already one million eight hundred thousand lonely mothers, i.e. the father is absent in every sixth family. Recently it is as well connected with a phenomenon of a lonely motherhood from choice, most often occurring among women with high and good grounded social status, independent and consciously decided to bring up their child herself [4, c. 115].

S. Kawula classifies lonely mothers in the following way:

- lonely motherhood from choice – among middle-aged women (most often divorced), with high education, of a stabilised and good economic situation. They as a rule have two children and do not need welfare aid. Her incomes are increased by received alimony;
- lonely motherhood by chance – meets young women, uneducated without professional experience and often unemployed, who entered accidental



relationships without a perspective of continuation. It happens that it is just copying a situation from her family home, often stigmatised with various types of pathologies. They willingly use welfare aid;

- not searched lonely motherhood – among middle-aged women with bad vocational qualifications and small income, often struggling with a problem of lack of work. They sometimes bring up more than one child. They must use aid of welfare institutions and similar others, which offer e. g. paying or co-financing rent for a flat, paying contributions at school or buying an equipment for invalid children. They can also count on support of their family, friends and environment in which they are staying.
- not quite lonely motherhood – lonely mothers keep household with third persons, they earn their living mutually [4, c. 123].

Absence of the father is particularly felt by a son, as it is connected with disturbances in identification with own sex. Then they seek usually incorrect patterns. Whereas daughters can reveal low self-evaluation and a feeling of insufficient value. The same indicates research performed by K. Pospiszyl [4, c. 115]. Mother cannot replace father in any way because she is not able to show her children typically manly principles of behaviours and stimuli [2, c. 95–98]. Her task is to teach a child how to love and understand other people, ensure an adequate psychical climate joining with a feeling of belonging to the family, and also feeling a warm atmosphere by her child [10, c. 29–30].

Psychics of women and men is different. Mothers unlike men are attributed with variability of moods, which can influence a child, they observe a consequential conduct worse, which is a significant factor in the educational process [10, c. 31]. Children who in the first life stages are brought up only by mothers, in comparison with those, in whose life exist also the father, are less active, they began to be interested in the external world later, their feeling of control is more internalized [16, c. 18].

Lonely motherhood is one of prerequisites causing an overprotective attitudes at the mother and this attitude towards her child harms him/in a unintended way [6, c. 6–8]. When a husband and father leaves, a son may be posed by his mother in a role of *milk-sop-subject*. She can transfer on her son all her pain and bitterness with the relation, treat him badly and he himself take responsibility for his father's guilt, feel reliable for his mother's happiness. It happens that a woman makes her son dependable on herself, showing that he has emotional support only from her, it happens that she treats him badly and humiliates or uses him. Then the boy becomes scared when he notices signs of manhood taking place in him. His in the future will be marked with fear, an aggressive attitude and a need of love, he will be easier fall to panic and fears, see the world as complete of dangers and traps. Women more often are a parent showing incorrect educational attitudes, particularly when they are lonely mothers. However, in case when she is a a sedate person and comes from a complete family, in which she could observe a correct image of fulfilling roles, she will be a loving, warm, good and just mother [11, c. 31–32].

What attitude will a parent, particularly a lonely mother have to upbringing of her child is very important. Her paternal attitudes create her offspring, relations towards other people and also future fulfilling by them parents; roles. It is also



connected with a degree of socialisation and self-evaluation of a child [9, c. 248–250]. Unfortunately she must herself overcome problems of the everyday life, care for a material well-being, choice of form of her offspring's education or a vocational way. Mother should try to recompense her child a lack of father's presence, quote what opinion he would have in a given matter.

In juridical matters concerning guardianship over a child usually mothers win, as it is most accepted by the society, because of opinions that the mother will better take care of her child [3, c. 115]. This belief can be considered mistaken and stereotype as fathers, particularly with higher education, though they bring up children themselves, most often present appropriate attitudes in the educational process, which contributes to a correct child's development.

Support of lonely motherhood by welfare aid institutions

The basic source which tells us about support for families and a phenomenon of welfare aid is Constitution of the Republic of Poland which in art. 71 indicates the family's right to aid, particularly those who are in a difficult material or social situation. It takes into consideration also if a family is numerous or incomplete. Mothers, who bear a child have the right to particular aid from the side of the state [5]. The incomplete family consisting of a parent and minor children or children and their guardian, was treated the same, as complete. A condition of obtaining aid from the state is that they must be in a difficult material and social situation [15, c. 95].

In act on welfare aid of 12 March 2004 we find its legal definition – it is an institution of a social policy of the state, organised by organs of the local and central government administration co-operating with other institutions, various Churches and also natural and legal persons. Its goal is overcoming difficult life situations, which single persons or families are not able to overcome on their own account [5].

A lonely person in understanding of the act is «a person lonely keeping his/her house, not being in a marital relationship and not having ascendants nor descendants» [5].

Prerequisites of granting welfare aid under the act are among other poverty, orphanhood, unemployment, needs to protect motherhood or numerous families, helplessness in guardianship and educational matters and keeping house, particularly in incomplete or numerous families [5].

Whereas, an organisational entity of welfare aid is considered by the act: a regional centre of social policy, county centre of aid for family, welfare aid centre, almshouse, specialist advising institution, in this a family one, support centre and crisis intervention centre [5].

Forms of aid also for incomplete families are manifested by subject extra payments for meals in milk bars, and they can use financial help when income per person in the family does not exceed 316 PLN. A condition of obtaining such help is fulfilling certain defined terms and not wasting an allowance [5].

Welfare tasks mentioned by the act are the following: granting and paying allowances provided by the act; social work, running and development of indispensable social infrastructure; analysis and evaluation of phenomena causing the need for allowances from welfare aid; realisation of tasks resulting from found social needs, development of new forms of welfare aid and self-aid in the scope of



identified needs. Entities of territorial government and government administrative organs watch over their realisation and welfare aid centres take care of performing these tasks [5].

Among own tasks of a commune connected with families of lonely mothers, one can mention granting and payment of aid for becoming economically independent in a form of benefits, loans and aid in nature, development of a specialist support for families. However, in a county there are organised homes for mothers with minor children and pregnant and helping them to integrate with the environment, social aid homes are created, protective flats are run for mothers with minor children, they are given a possibility to take part in training [5].

Benefits received from the welfare aid can be divided into monetary (permanent and temporary benefits, or help to become independent) and non-monetary ones (contributions for health and social insurance, material aids, advising, meals and clothes).

A family can receive help in a monetary or material form in order to gain economic independence. Lonely mother, who are touched with a phenomenon of violence or are in another crisis situation, can in the scope of crisis intervention find a shelter and support in homes for mothers with minor children. They will be covered with help to become independent in life and integrate with the society. Data of persons using such benefits should not be given to public information. Persons in a difficult life situation can be helped by a social worker who co-operates with them, helps to become independent and avoid social isolation [5].

Lonely motherhood and support by the welfare aid institutions in the light of research

Research was carried out in a city on the rights of a county, with population of 47 471 citizens in 2011, situated in the podkrapackie province. It was performed by use of the sounding method in a form of the poll technique.

A researched group consisted of 30 lonely mothers, using services of the hereby Commune Welfare Aid Centre. This entity realises own tasks, ordered to the commune and belonging to the commune aid centre for the family on grounds of act on welfare aid and other acts. It operates mainly to protect a life level of families and overcoming difficult situations, creates conditions for satisfying basic needs of complete and incomplete families.

Among a group of respondents 20 out of 30 is in the age interval 25–40 years, whereas the others are less than 25. Half of them has 3–4 children, 10 out of 30 inquired one or two, and only 5 more than four.

Civil state of the researched was presented in table 1.

Table 1

Civil state of the researched

Researched in general	Per civil status		
	Single state	Divorced	Widow
30	22	5	3

Source: research in the scope of Master's thesis carried out by Ms J. Antas



From the data contained in the table it results that as far as 22 out of 30 researched are single, 5 divorced and 3 are widows. It proves that nowadays it is more and more often presented model of a family.

The lonely motherhood is also connected with difficult housing situation, often such persons live with their children at parents', have a problem with finding their own flat or paying for it. Results concerning this subject are presented in table 2.

Table 2

Housing-material situation of the respondents

Researched in general	Per housing situation		
	Own flat	Own house	A rented flat
30	5	10	15
Researched in general	Per housing situation		
	good	average	bad
20	5	15	10

Source: research in the scope of Master's thesis carried out by Ms J. Antas

The results placed in this table show that as far as 15 out of 30 inquired rents a flat, 10 lives in their own house and only 5 out of 30 has their own flat.

Often the fact itself of having the own local does not mean good housing conditions as far as 15 out of 30 researched indicated that conditions at home are average and as far as 10 evaluated them as bad. Whereas only 5 out of 30 women considers their housing conditions as good.

Possessing an own house or flat and adequate conditions is connected first of all with a financial situation. How it looks like among the researched lonely mothers, is presented in table 3.

Table 3

Financial situation of researched persons

Researched in general	Per employment / lack of it		Per occurrence of financial situations	
	Yes	No	Yes	No
30	20	10	15	15
Researched in general	Per income sources			
	Salary	Pension	Alimony	Family aid
30	20	3	5	2

Source: research in the scope of Master's thesis carried out by Ms J. Antas

On grounds of the results contained in this table one can state that despite as far as 20 out of 30 respondents declares that they are employed and receive permanent salary by this title, as far as half (15) women fights with financial difficulties connected with związanymi bringing up children. Ten among mothers do not work. Other sources of maintenance among the researched is alimony (5 out of 30 persons), 3 women indicate incomes by title of pension and 2 can count on



support coming from the family.

Lonely mothers were also asked to give factors which influenced the fact they decided to use aid of the Commune Welfare Aid Centre. As far as 25 out of 30 indicated that their friends persuaded them, only 5 of them were directed by a good opinion on GOPS.

The results of research indicate that as far as 20 out of 30 mothers had psychical resistance against accepting welfare aid. It was conditioned mainly by shame (15 out of 30 women), lack of knowledge of using such aid (10 persons), and 5 out of them indicted dejection as a cause.

In case of formalities connected with getting welfare aid, they constituted a difficulty for a half (15) of the respondents. Only 5 out of 30 mothers stated that they were refused help because of the lack of funds.

Among the researched mothers there exists a significant differentiation both in a period and frequency of using the welfare aid.

The results were presented in table 4.

Table 4

Period and frequency of using GOPS aid

Researched in general	Per period of using GOPS aid		
	1 year to 5 years	6–10 years	over 10 years
30	10	5	15
	Per frequency of using GOPS aid		
	Once a month	Several times a month	Several times a year
	10	15	5

Source: research in the scope of Master's thesis carried out by Ms J. Antas

As it results from the data contained in this table as far as 15 out of 30 researched have used help of the Commune Welfare Aid Centre for over 10 years, 10 among them in an interval for a year to five years, while only 5 for a period of 6 to 10 years.

The obtained results indicate that frequency of using aid of this institution is high. As far as 15 out of 30 respondents uses it several times a month, 10 out of 30 once a month and only among 5 mothers frequency of turning for aid is low – several times a year.

The fact is essential whether lonely mothers are granted welfare aid adequately, in compliance with their needs. On grounds of analysis of the acquired results one can state that the most often form of expected help is the monetary aid, as far as the half of the researched (15) wants to receive it, as far as for 10 out of 30 a material aid is useful, and for only and only for 5 of them a form is not important. However, their opinions concerning satisfaction from the received help were presented in table 5.



Table 5

Satisfaction from aid granted by GOPS

Researched in general	Per financial satisfaction		Per material satisfaction	
	Yes	No	Yes	No
30	25	5	25	5

Source: research in the scope of Master's thesis carried out by Ms J. Antas

From table 5 it results that as far as 25 out of 30 lonely mothers is satisfied both of received financial help, as well as financial and material help offered by the Commune Welfare Aid Centre. Only 5 out of 30 is not satisfied with any form.

The lonely motherhood is nowadays already a common phenomenon, it often touches more and more younger women. Conditions of this phenomenon are divorces or departures of partners for work abroad and who after some lapse of time they stop to be interested in their family which was left at homeland.

Among the researched lonely mothers most of them are in the age interval 25–40. Their situation is worse than married women, they can however, often count only for themselves.

Fulfilling parental duties and ensuring elementary basic life conditions, particularly in relation to permanently increasing phenomenon of unemployment. Often the lonely mothers have to undertake several paid tasks, despite the fact that more than half of the researched indicate that they are employed, maintenance costs are very high, particularly when they have a larger number of children. Wages are not sufficient and many problems are also caused by acquiring a new flat and maintaining it. Half of the researched women systematically uses support of GOPS, most often several times a month and the majority of women is satisfied with received financial or material help. They also have a possibility of help and support at the homes for lonely mothers. The welfare aid centres offer a wide range of aid on various administrative levels.

Literature:

1. *Batko A.: Society from A to Z. Dictionary of basic terms, Ed. «Instead of coaching», Kraków 1997.*
2. *Gruca-Miąsik U.: A child and family. Social duties if care and education, Ed. UR, Rzeszów 2007.*
3. *Kawula S., Brągiel J., Janke A.W.: Pedagogics of family. Areas and panorama of the problems, Ed. Adam Marszałek, Toruń 2004.*
4. *Kawula S.: Shape of a contemporary family. Study on families, Ed. Adam Marszałek, Toruń 2006.*
5. *Constitution of the Republic of Poland of 2 April 1997 (Dz. U. no. 78, item 483).*
6. *Kornatowska I.: Overprotective mothers, «Niebieska Linia» 2004, no. 2/31.*
7. *Krzesińska-Żach B.: Pedagogics of family, Ed. «Trans Humana», Białystok 2007.*
8. *Pilch T.: Pedagogic encyclopaedia of 21 c., vol. III, Academic Ed. «Żak», Warsaw 2004.*
9. *Płopa M.: Psychology of family: theory and research, Of. Ed. «Impuls», Kraków 2005.*
10. *Sępowicz-Buczko K.: Educational father's role in the family, «Marriage and family» 2004, no. 2.*
11. *Szewczuk W.: Encyclopaedia of psychology, Ed. Innowacja Foundation, Warsaw 1998.*
12. *Szewczyk W.: W. Szewczyk: Understanding oneself and others. Outline of psychology, Ed. Biblos, Tarnów 2002.*
13. *Szperlich E.: Mother's little prince, «Characters» 2007, no. 5.*
14. *Act of 12 March 2004 on welfare aid (Dz. U. no. 64, item 593).*
15. *Winczorek P.: Commentary to the Constitution of the Republic of Poland of 2 April 1997, Ed. LIBER, Warsaw 2000.*
16. *Wojciechowska J.: Two are needed to care for a child, «Characters» 2007, no. 7.*



ОСВІТНІ РЕФОРМИ ТА ІННОВАЦІЇ

УДК 371(480)

ПРИНЦИПИ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ФІНЛЯНДІЇ ЩОДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Людмила Волинець

Статтю присвячено розгляду принципів (узгодженості, справедливості, тривалості, гнучкої стандартизації, комплементарності) освітньої політики Фінляндії, які визначають розвиток системи забезпечення якості загальної середньої освіти цієї країни. Автор аналізує принципи освітньої політики Фінляндії у зіставленні з принципами глобального руху реформування освіти, який домінував у освітній політиці більшості країн світу останні два десятиліття.

Ключові слова: принципи освіти, освітня політика, Фінляндія, забезпечення якості загальної середньої освіти, глобальний рух реформування освіти.

Сьогодні, як ніколи раніше, перед світовою спільнотою постала проблема забезпечення якісної освіти як відповіді на виклики сучасності. Потреба в якійсній освіті активізувала вивчення науковцями досвіду різних країн, зокрема проведення міжнародних порівняльних досліджень (PISA, TIMSS тощо). За даними цих досліджень, перші позиції щодо забезпечення якості загальної освіти серед країн Заходу посідає Фінляндія. Освітня система цієї країни сьогодні вивчається в усьому світі. Досвід Фінляндії є цікавим і важливим для його осмислення й українськими освітянами та політиками.

Систему освіти Фінляндії, її особливості досліджують такі українські науковці, як В. Бутова, І. Жерноклеєв, Л. Загоруйко. Дослідження В. Бутової присвячені особливостям фінської системи освіти, зокрема історії освітньої політики Фінляндії, історії і стану мовної освіти у цій країні, засобам навчання математики та природничих дисциплін, особливостям організації початкового навчання тощо. Предметом досліджень І. Жерноклеєва стали ціннісні орієнтації у підготовці вчителів трудового і професійного навчання в системі освіти Фінляндії. Особливості освіти іммігрантів у Фінляндії в контексті рівності освітніх можливостей вивчає Л. Загоруйко.

В останні роки зріс інтерес до фінської системи освіти і в Росії. Так, В. Загвоздкін вивчає її як модель ефективних реформ, а також систему та оцінку якості шкіл у Фінляндії. М. Бражник присвятив кандидатську дисертацію системі оцінювання в шкільній освіті Фінляндії. Дисертація іншого російського вченого Д. Володіна «Современное школьное образование в Финляндии: национальные реформы в Европейском контексте» присвячена



комплексному дослідженню системи шкільної освіти у Фінляндії, в якому через призму історичного, соціально-політичного, економічного, культурного розвитку країни простежується становлення і еволюція сучасної фінської школи, основні напрями реформування системи шкільної освіти та її актуальний стан [1].

Якість, ефективність системи освіти будь-якої країни залежать насамперед від освітньої політики уряду цієї країни. Політика Фінляндії ґрунтується на певних важливих принципах, які визначають основні стратегічні напрями розвитку фінської освіти і фінського суспільства. Оскільки одним із ключових стратегічних завдань фінської політики в галузі освіти є якість, авторкою обране питання принципів освітньої політики Фінляндії щодо забезпечення якості загальної середньої освіти темою статті. Метою статті є аналіз принципів освітньої політики Фінляндії як сутнісних характеристик, що забезпечують якісне функціонування загальної середньої освіти цієї країни.

Одним із найважливіших принципів освітньої політики Фінляндії є **принцип узгодженості** цієї політики з політикою різних державних секторів. Цей принцип уможливорює злагоджену взаємодію секторів, що створює умови для сталого управління освітою [11, с. 15–16].

Система освіти Фінляндії розглядається урядом як органічна частина життєдіяльності суспільства, його політичного, культурного й економічного вимірів. Якісна освіта є надважливою умовою реалізації таких ключових цілей розвитку країни, як зменшення бідності, нерівності та соціального виключення, зміцнення сталого економічного зростання, зайнятості та конкурентоспроможності країни [5].

Відповідно, політика Міністерства освіти Фінляндії базується на цінностях цивілізованості, рівності, креативності та добробуту. Як експертне агентство з питань освіти, науки, культури, спорту та молодіжної політики, міністерство несе відповідальність перед суспільством за сприяння освіти та культури і підвищення добробуту населення [8].

Дотримання принципу узгодженості фінської освітньої політики з політикою різних державних секторів створює умови для втілення іншого важливого принципу фінської політики в галузі освіти – **принципу тривалості**. Йдеться про довгострокове, стратегічне бачення, що глибоко вкорінилося в освітній політиці Фінляндії, попри те, що з 1970-х рр. у країні змінилося 20 урядів та близько 30 міністрів освіти. Керування не обмежується щоденною управлінською діяльністю та адмініструванням. Воно спрямоване на відповідальність за стабільне дотримання визначених і обраних стратегічних напрямів розвитку фінської системи освіти [14, с. 6], [1, с. 4].

Провідним стратегічним принципом освітньої політики Фінляндії, починаючи з 1970-х рр., є **принцип справедливості**, тобто створення і підтримки соціально справедливої шкільної мережі, яка пропонує рівні можливості якісної освіти для всіх учнів. Ключову роль у створенні якісної високоефективної системи освіти Фінляндії відіграють загальноосвітні школи, що фінансуються державою. Школи пропонують усім дітям не лише чудове викладання, але й консультування, а також турботу про здоров'я та харчування, послуги зі спеціальної освіти. Гарна школа для всіх, а не для



окремих дітей є важливим здобутком фінської демократії й основною цінністю освіти Фінляндії [1, с. 2–4].

Як констатує відомий фінський експерт і міжнародний радник з питань освіти П. Сальберг (*Pasi Sahlberg*), на відміну від багатьох розвинених країн світу (США, Англії, Японії, Канади та ін.), Фінляндія більш критично сприйняла принципи глобального руху реформування освіти (*GERM – Global Educational Reform Movement*), які домінували в освітній політиці більшості країн світу, починаючи з 1980-х. Йдеться зокрема про принципи: 1) стандартизації; 2) зосередження уваги на базових знаннях та навичках; 3) орієнтування на наперед визначені результати; 4) перенесення зовнішніх інновацій у сферу освіти; 5) високого рівня підзвітності та контролю шкіл на основі зовнішнього тестування тощо [15, с. 177–179], [11, с. 330–331].

Перший принцип – стандартизації, в контексті глобального освітнього руху, вимагає встановлення чітких, централізованих стандартів навчання для шкіл, учителів та учнів [11, с. 330]. Фінські експерти з питань освіти, зокрема П. Сальберг, вважають, що збільшувана стандартизація викладання і навчання може мати ефект, протилежний очікуваному [13, с. 1], [2, с. 15]. Тому Фінляндія здійснює політику за **принципом гнучкої стандартизації**. Національна рада з питань освіти визначає цілі й основний зміст навчання, затверджує національний рамковий навчальний план (курукулум), а школи та місцева влада вирішують, як краще досягти поставлених цілей. Високоосвічені вчителі розробляють шкільну навчальну програму і мають право обирати підручники і методи навчання. Вони також визначають власні способи оцінювання розвитку учнів. Такі гнучкі стандарти заохочують до творчої реалізації національних завдань на місцевому рівні, до знаходження найкращих шляхів навчання для всіх, дають змогу адаптувати навчання до потреб конкретних учнів конкретної школи [11, с. 332], [4, с. 167], [3, с. 9]. Таким чином, світовому принципу стандартизації освіти фінська політика протиставляє альтернативний принцип гнучкої стандартизації на основі збалансованості центрального й місцевого рівнів управління освітою.

Автономія шкіл та вчителів є фактором, що позитивно впливає на високу якість навчання у школі і функціонування усієї освітньої системи Фінляндії. В умовах децентралізації фінські муніципалітети розвивають інноваційні стратегії, різні підходи до поширення шкільного управління та створення мереж шкіл та муніципалітетів для обміну ідеями [11, с. 15], [3]. Все це сприяє інноваційному системному підходу до управління, зокрема горизонтальній та вертикальній координації, формуванню нової поведінки керівників. Вони починають розглядати і розв'язувати більш широкі проблеми спільноти, а не «патріотично» захищати інтереси своєї школи, керуючись принципом конкурентності. Така взаємодія всіх шкіл відкриває нові можливості для взаємонавчання, творчого використання досвіду інших. **Принцип конкурентності** витісняється **принципом комплементарності** [10, с. 80], [6, с. 73–120], [7, с. 69–109]. Цікаво зауважити, що у Фінляндії є поширеною практика призначення молодих талановитих спеціалістів, творчих особистостей на посади керівників шкіл, місцевих відділень освіти і центральних відомств. Пріоритет віддається не досвідченості, а інноваційному



мисленню молодих фахівців, які «можуть не брати до уваги рутинний досвід» [3, с. 4].

Відповідно до другого **принципу** глобального руху реформування освіти, першочерговою метою освіти є базові знання та навички в читанні, письмі, математиці та природничих науках, тобто **зосередженість уваги на основних «серйозних» предметах**. Дотримання цього принципу часто призводить до певного ігнорування інших сфер знань і використання годин з «несерйозних» предметів, наприклад мистецьких, для кращої підготовки учнів до державного тестування із «серйозних» предметів. Так сталося, наприклад, у США у рамках програми «Жодної дитини поза увагою» (**No Child left behind**) [15, с. 177–179], [11, с. 330–331].

Фінляндія не прийняла цього принципу. Натомість, фінська політика спрямована на те, аби зміст навчання та викладання був більш цілісним і відкритим до різних сфер життя суспільства. Таке навчання передбачає надання однаково важливого значення всім аспектам розвитку людської особистості, моральним якостям, ціннісним орієнтаціям, творчості, особистісним характеристикам, а не лише знанням та навичкам із «серйозних» предметів [11, с. 334], [3, с. 4]. Цей принцип фінської освітньої політики можна назвати **принципом відсутності ранжування навчальних предметів на базові та «несерйозні»**.

Дотримання третього **принципу** глобального освітнього руху – **навчати, орієнтуючись на наперед визначені результати**, на переконання фінських фахівців, шкодить такому важливому виміру якості педагогічного процесу, як творчість [11, с. 330–331], [15, с. 177–179]. Це пов'язано з тим, що намагання досягти наперед визначених результатів викликає прагнення зробити викладання безпечним, обмежити його лише тим змістом та методами, які гарантують підготовку до тестів. Це мінімізує прийняття вчителем ризиків (**risk-taking**) під час навчання: свободу в експериментуванні, творчому пошуку альтернативних педагогічних підходів тощо [11, с. 331].

Фінська політика, навпаки, спрямована на **прийняття ризиків**, певної невизначеності в керуванні, викладанні та навчанні, відкритості до творчості. Фінських учителів заохочують до використання нових ідей та підходів до навчання та викладання у процесі розроблення навчальних програм, до створення у школі атмосфери творчого натхнення [15, с. 182].

Четвертий **принцип** глобального освітнього руху полягає в **запозиченні країнами зовнішніх освітніх інновацій** як головного джерела здійснення змін через законодавство чи національні програми. Іноді вони замінюють чинні стратегії вдосконалення освіти. При цьому не завжди беруться до уваги особливості культурного контексту іншої країни та власної [11, с. 331].

У своїй політиці щодо забезпечення якості освіти Фінляндія також запозичує зарубіжний інноваційний досвід та поєднує його із власною педагогічною спадщиною. Так, наприклад, Фінляндія сприйняла такі шведські ідеї, як модель державного добробуту, система турботи про здоров'я, базова освіта тощо [14, с. 6]. Пізніше політика Фінляндії перебувала під впливом таких наднаціональних інституцій, як Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), до якої Фінляндія приєдналася в 1969 р., та Європейський



Союз, до складу якого Фінляндія ввійшла в 1995 р. [14, с. 6–7]. Багато педагогічних ідей та освітніх інновацій були запозичені в Північній Америці, Великобританії. До таких запозичень можна віднести моделі курикулуму з Англії, Каліфорнії та Онтаріо, кооперативне партнерське навчання зі США та Ізраїлю, оцінювання у формі портфоліо зі США; навчання наук і математики – з Англії, США, Австралії; взаємодоповнюване управління – з Канади тощо [14, с. 7].

Проте, в умовах міжнародного впливу та запозичення ідей, Фінляндія знайшла власний шлях розвитку системи освіти. П. Сальберг називає його «фінським шляхом», оскільки він відрізняється від глобального руху освітніх реформ, а іноді є його протилежністю, альтернативою віднаходження шляхів забезпечення якості освіти [14, с. 7]. На думку П. Сальберга, перенесення зовнішніх інновацій у сферу освіти може призводити до гальмування професійного розвитку вчителів, зменшення ролі національної освітньої політики, здатності освітньої системи до саморозвитку тощо [11, с. 331], [15, с. 177–179]. Фінський шлях досягнення якості освіти – це шлях розвитку національних традицій та позитивного практичного досвіду, розвитку свого внутрішнього потенціалу інноваційності та розв'язання проблем більшою мірою, ніж прийняття освітніх ідей із зовнішніх джерел. Цей шлях сприяє збереженню традиційних педагогічних цінностей і **дотриманню принципу педагогічного балансу між консерватизмом та прогресивністю** [4, с. 168], [15, с. 182].

П'ятий принцип глобального освітнього руху – **принцип високого рівня підзвітності та контролю шкіл на основі зовнішнього тестування**. Негативні наслідки дії цього принципу полягають у тому, що якість роботи шкіл, учителів часто визначається на основі результатів стандартизованого тестування, в якому до уваги беруться лише окремі аспекти навчання (грамотність (читання, письмо), знання математики, природничо-наукова грамотність, очікувана поведінка учнів у класі та результати випускних екзаменів). За результатами такого оцінювання, переможці зазвичай нагороджуються, а школи та вчителі-невдахи – караються [15, с. 177–179], [11, с. 331]. Зростання контролю за школами – інспектування, аудиторські перевірки, оцінювання, огляди – призводить до того, що в учителів залишається менше часу і простору для творчості, можливостей для створення оптимального навчального середовища, а отже, знижується якість освіти [15, с. 177–179].

На відміну від політики інших країн, постійна перевірка не стала складовою фінської освітньої політики [12, с. 147]. У Фінляндії немає стандартизованих зовнішніх тестів, які б використовувалися для ранжування учнів та шкіл. Досягнення учнів визначаються більшою мірою стосовно індивідуального розвитку й зростання, аніж до загальних стандартів. Окрім Національного іспиту зрілості, фінські учні не складають жодних вступних, випускних чи інших зовнішніх стандартизованих іспитів [11, с. 334], [3, с. 4, 9], [4, с. 168–169].

У Фінляндії немає списків кращих шкіл та вчителів. У забезпеченні якості освіти фінський уряд використовує не механізм конкуренції між



учителями та між школами, а механізм їхньої співпраці (принцип комплементарності або партнерства). За словами фінського письменника С. Пуронен (**Samuli Puronen**); «справжні переможці не конкурують» [9].

Як зауважує П. Сальберг, у фінській мові немає слова «підзвітність» (**accountability**), «підзвітність – це те, що залишається, коли немає відповідальності» [9]. Непосильну бюрократичну звітність учителів фіни замінили на їхню відповідальність за те, чого і як вони навчають [12, с. 147]. Таким чином, принципу високого рівня підзвітності фінська політика протиставляє альтернативний **принцип фахової відповідальності та довіри**.

Керування цим принципом у Фінляндії стало можливим завдяки високому рівню професіоналізму вчителів. Для цього фінське суспільство здійснювало інтенсивні інвестиції в систему підготовки всіх вчителів, розвиток їхніх здібностей. Освітня політика Фінляндії упродовж понад **35** років була спрямована на те, щоб освіта вчителів уможливила набуття ними компетентностей вищого порядку. Йдеться про здатність критично мислити, вирішувати проблеми, створювати кращі умови навчання для всіх учнів у всіх школах, вибирати те, що є найкращим для учнів, надавати підтримку учням, які того потребують тощо. Поступове напрацювання у фінському суспільстві культури фахової відповідальності освітян та довіри до них покликане вивільняти креативний потенціал людського капіталу фінського суспільства [4, с. 167–171], [3, с. 67], [15, с. 182].

Фінські вчителі й керівники шкіл мають освіту вищого рівня, ніж у багатьох інших країнах. Проте цього було б недостатньо для забезпечення якості загальної середньої освіти. У фінському підході важливим є те, що він спрямований на поліпшення професійних знань і компетентностей викладачів та керівників як колективу, а не лише як особистостей. Фінські вчителі навчаються працювати разом з іншими вчителями – за **принципом партнерства**. Саме такий підхід став ключем до успіху фінської освіти [14].

Сучасна стратегія Міністерства освіти та культури окреслює напрями діяльності Міністерства та його секторів до **2020** р. Ключовим завданням Міністерства є забезпечення впевненості в тому, що у фінському суспільстві плекається цивілізованість як ідеал освіти й культури, що Фінляндія буде залишатися «на передньому краї знань, участі та креативності» [17].

Таким чином, розглянуті принципи освітньої політики Фінляндії є свідченням того, що якісна освітня система може бути створена шляхом використання автентичної і, значною мірою, альтернативної політики – іноді протилежної тій, яка використовується в інших розвинених країнах. Принципам глобального руху реформування освіти: стандартизації, конкурентності, зосередження уваги на базових, «серйозних» дисциплінах, орієнтації в навчанні на наперед визначені результати, перенесення зовнішніх інновацій у сферу освіти, високого рівня підзвітності та контролю шкіл на основі зовнішнього тестування – освітня політика Фінляндії протиставляє принципи узгодженості, тривалості, справедливості, гнучкої стандартизації, комплементарності, відсутності ранжування навчальних предметів на базові та «несерйозні», прийняття ризиків, педагогічного балансу між консерватизмом та прогресивністю, фахової відповідальності та довіри.



Водночас, аналіз принципів засвідчує, що Фінляндія не намагається створити щось абсолютно нове, а проводить копітку роботу з адаптування світових підходів та тенденцій до національних особливостей, що у комплексі сприяє отриманню високих освітніх результатів. Забезпечення якості загальної середньої освіти Фінляндії, високих показників цієї освіти на тлі інших країн пов'язане насамперед із продуманою, виваженою освітньою політикою фінського уряду.

Список використаних джерел:

1. Володин Д. А. *Современное школьное образование в Финляндии: национальные реформы в Европейском контексте : автореф. дисс. на соиск. ученой степени канд. пед. наук / Д. А. Володин.* – СПб, 2011. – 23 с.
2. Сальберг П. *Образовательные реформы для повышения экономической конкурентоспособности / Паси Сальберг ; ред.: Т. А. Мешикова ; перев.: Е. М. Горбунова, Я. А. Вазякова (ориг.: Русский) // Вестник международных организаций.* – 2009. – № 1(23). – С. 15–33.
3. Aho. E. *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968 / Erkki Aho, Kari Pitkänen and Pasi Sahlberg.* – Washington, DC: World Bank, 2006. – 159 p.
4. Darling-Hammond L. *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future / Linda Darling-Hammond.* – Teachers College Press, 2010. – 394 p.
5. *Government Programme [Electronic resource].* – URL : http://www.minedu.fi/OPM/Linjaukset_ja_rahoytus/hallitusohjelman_toteuttaminen/?lang=en
6. Hargreaves A., *L'approche de la Finlande en matière de direction systématique / Andrew Hargreaves, Gábor Halász et Beatriz Pon // Améliorer la direction des établissements scolaires.* – Pont Beatriz, Nusche Deborah & Hopkins David (dir.). – Volume 2. – Paris : OCDE, 2008. – P. 73–120.
7. Hargreaves A. *The Finnish approach to system leadership / Andrew Hargreaves, Gábor Halász, Beatriz Pont // Improving School Leadership.* – volume 2: case studies on system leadership. – Edited by Beatriz Pont, Deborah Nusche, David Hopkins. – 2008. – P. 69–109.
8. *Ministry of Education Strategy 2015 [Electronic resource].* – Publications of the Ministry of Education, Finland, 2003:35. – URL : <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Finland/Finland%20Ministry%20of%20Education%20strategy.pdf>
9. Partanen A. *What Americans Keep Ignoring About Finland's School Success / Anu Partanen 29 декабря 2011 [Electronic resource].* – URL : <http://www.theatlantic.com/national/archive/2011/12/what-americans-keep-ignoring-about-finlands-school-success/250564/#.TwdaY-nmc6E.facebook>
10. Pont B. *Improving School Leadership / Beatriz Pont, Deborah Nusche, Hunter Moorman Volume 1: Policy and Practice.* – OECD. – 2008. – 197 p.
11. Sahlberg, P. *Educational change in Finland / Pasi Sahlberg // A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (Eds.) Second International Handbook of Educational Change.* New York – 2010. – P. 323–348.
12. Sahlberg, P. *Education policies for raising student learning: The Finnish approach / Pasi Sahlberg // Journal of Education Policy, Vol. 22, No. 2, March 2007.* – P. 147–171.
13. Salberg P. *Education Reform for Raising Economic Competitiveness / Salberg P. // Journal of Educational Change.* – 2006. – 29 p.
14. Sahlberg P. *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland? Teachers College Press.* 2011. – 208 p.
15. Sahlberg, P. *The Fourth way of Finland /Pasi Sahlberg // Journal of Educational Change. Volume 12(2).* – 2011. – P. 173–185.
16. Sahlberg P. *What Can the U.S. Learn from Educational Change in Finland? / Pasi Sahlberg.* – 2012 [Electronic resource]. – URL : <http://larrycuban.wordpress.com/2012/01/20/what-can-we-learn-from-educational-change-in-finland-pasi-sahlberg/>
17. *The Ministry's strategy and programmes [Electronic resource].* – URL : http://www.minedu.fi/OPM/Linjaukset_ja_rahoytus/strategiatjaohjelmat/?lang=en



УДК 373.5.014.6(430)

ВПЛИВ МІЖНАРОДНИХ ПОРІВНЯЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ЯКОСТІ ОСВІТИ НА РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНИЦТВА У ФЕДЕРАТИВНІЙ РЕСПУБЛІЦІ НІМЕЧЧИНИ

Аліна Джурило

Стаття присвячена результатам участі Німеччини у міжнародних порівняльних дослідженнях TIMSS та PISA у контексті впливу на реформування шкільної освіти. У статті описано етапи досліджень, у яких брала участь ФРН, рейтинг досягнень німецьких школярів та реакцію федерального уряду й суспільства на результати порівняльних досліджень, що забезпечили масштабні освітні реформи, які дали змогу за короткий проміжок часу значно покращити якість шкільної освіти.

Ключові слова: міжнародні порівняльні дослідження, реформування загальної середньої освіти, ФРН, TIMSS, PISA.

Сучасний стан глобалізації світу, посилення змагальності між країнами, що зумовлює необхідність пошуку ефективних інструментів забезпечення якості освіти як запоруки економічних успіхів, активізують проведення різноманітних міжнародних порівняльних досліджень. Останні забезпечують валідною інформацією політиків для пошуків оптимальних шляхів удосконалення систем освіти. Найбільш відомими з таких проектів є дослідження якості математичної і природничої освіти TIMSS та функціональної грамотності PISA, в яких вивчається стан освіти країн-учасниць на основі зрізів рівнів навчальних досягнень учнів наприкінці початкової та основної школи.

Міжнародна практика свідчить, що здійснення такого моніторингу з подальшим системним аналізом отриманих результатів є надійним способом визначення реального стану освіти та рівня підготовки школярів. Міжнародні моніторингові порівняльні дослідження на основі стандартизованих (уніфікованих) інструментів (тестів, опитувальників, інтерв'ю, відвідувань занять за уніфікованими протоколами та відеозаписами занять) дають можливість порівнювати навчально-методичні системи різних країн, віднаходити ефективні методики навчання, вдосконалюючи на основі цього національні системи освіти.

Європейський вибір України зумовлює необхідність вивчення, узагальнення, критичного осмислення і творчого застосування досвіду європейської спільноти у цій царині. Досвід Федеративної Республіки Німеччини (ФРН) з огляду на це набуває особливого значення для України, адже Німеччина пройшла складний шлях розбудови ефективної системи моніторингу якості освіти.

Проблеми реформування шкільної освіти ФРН знайшли своє відображення у наукових працях німецьких авторів. Передусім слід зазначити відомих учених, зокрема Ю. Баумерта (J. Baumert), Г.-Г. Герлітца (G.-G. Gerlies),



І. Йокера (**I. Joker**), В. Клавкі (**W. Klawki**), Е. Клімса (**E. Kliems**), Г. Піхта (**G. Picht**), Г.-Г. Рольфа (**G. Rolf**), К.-І. Тільманна (**K.-I. Tillmann**), Й. Цігеншпека (**J. Ziegenspeck**), А. Юргенса (**A. Jürgens**).

Різні компоненти загальної середньої освіти НДР та ФРН вивчали такі західні компаративісти, як: Д. Ватеркампф (**D. Vaterkampf**), С. Маршал (**S. Marshall**), Р. Причард (**R. Prychard**), Д. Філіпс (**D. Phillips**), А. Харнден (**A. Harnden**), В. Хокинг (**V. Hawking**) та Г. Шмолл (**G. Shmoll**).

Вагому дослідницьку роботу щодо реформування загальної середньої освіти ФРН провели українські компаративісти. На особливу увагу заслуговують праці Н. Абашкіної та І. Трилінського, які вивчали становлення та розвиток школи НДР; роботи Н. Боріної, Г. Века, присвячені системам перевірки та оцінювання знань учнів загальноосвітніх шкіл НДР; дослідження О. Кашуби, що стосується організації та оцінювання навчального процесу у початкових школах Німеччини; доробки М. Кольчугіної, Л. Писарьової, Т. Яркіної щодо розвитку освіти у ФРН.

Результати моніторингу якості освіти у школах Німеччини другої половини ХХ ст. досліджувала І. Шимків; Х. Дарова та М. Овсяннікова вивчали особливості інтеграції системи освіти колишньої НДР у систему освіти об'єднаної Німеччини; Н. Іванова та Т. Полуянова досліджували становлення і розвиток системи шкільної освіти ФРН.

Метою нашої статті є аналіз впливу міжнародних порівняльних досліджень якості знань учнів на реформування шкільної освіти у ФРН.

З 1969 року після оцінювання грамотності читання серед гімназистів сьомих класів (**Nationale Gymnasium-Lese-Untersuchung**), що було зініційоване тодішнім урядом, ФРН не брала участі у міжнародних порівняльних дослідженнях якості знань школярів. Відсутність можливості зіставити показники результатів німецьких школярів з їхніми однолітками з інших країн у подальшому вплинуло на ілюзорне бачення благополуччя німецької школи. Економічний прогрес країни і певні позитивні досягнення німецької системи освіти теоретично зумовили визнання її як однієї з успішних. Між тим, недосконала оцінка ефективності освітніх послуг призводила поступово до відсутності кореляції системи освіти з ринком праці, загрожувала браком кваліфікованої робочої сили і втратою позицій на світовому ринку. «У Німеччині існує багато пропозицій щодо підвищення якості роботи шкіл. Чого їй не вистачає, так це гарантій якості, тобто критичного балансування шляхом масштабного і постійного емпіричного оцінного контролю», – писав німецький дослідник Ю. Баумерт (**J. Baumert**) [3, с. 75].

У 1993 році після довгої перерви ФРН взяла участь у моніторингу якості математичної і природничої освіти **TIMSS (Third International Mathematics and Science Study)**, організатором якої є Міжнародна асоціація з оцінювання освітніх досягнень (**International Education Assessment – IEA**). Дослідження вивчає досягнення учнів з математики і природничих наук з метою надання країнам-учасникам інформації для кореляції викладання зазначених дисциплін. На етапі **TIMSS I** тестувалися учні початкових класів, **TIMSS II** – учні сьомого і восьмого років навчання, **TIMSS III** – учні старших класів. Німеччина брала участь лише у двох останніх етапах дослідження: у **TIMSS III (1995–1996 pp.)** були задіяні всі суб'єкти федерації, в **TIMSS II (1993–1995 pp.)** – всі, за



винятком землі Баден-Вюртемберг.

«TIMSS-шок» – так була схарактеризована реакція суспільства на результати дослідження. «Німецька шкільна система у жодному разі не займає провідні позиції на міжнародній арені, які довгі роки приписувалися їй за кордоном, навпаки, вона значно відстає від результатів індустріальних країн Європи та світу», – писав німецький учений Х. Авенаріус (**H. Avenarius**) [2, с. 187]. У ході проведення **TIMSS II** було представлено близько **40** країн, і ФРН продемонструвала приблизно однакові результати з Францією, Новою Зеландією, США та Ізраїлем, випередивши Грецію, Іспанію, Латвію, Литву, Румунію, Португалію, ЮАР, Колумбію і низку інших держав. Водночас той факт, що в галузі освіти вона поступалася економічно менш розвиненим країнам – Чеській Республіці, Угорщині та Росії – і відставала від лідерів – Сінгапуру, Південної Кореї, Японії, Гонконгу – мав деморалізуючий вплив, хоча суспільство було не готовим до змін. Нагадаємо, що **90-ті** роки були у німецькій педагогіці періодом реорганізації школи, що було викликане воз'єднанням НДР і ФРН, і на момент оголошення даних дослідження **TIMSS** Німеччина була більше стурбована питаннями створення цілісного освітнього простору на території єдиної держави. Однак, участь у **TIMSS II** сприяла виявленню низки проблем математичної та природничо-наукової підготовки німецьких школярів. Зокрема, учні в «нових» землях (колишня НДР) показали трохи кращі результати. Як очікувалося, різними були також і показники засвоєння матеріалу за типами шкіл: краще підготовка здійснювалася у гімназіях (**Gymnasium**), а найгіршу успішність продемонстрували учні основних шкіл (**Hauptschule**). При цьому вказувалося, що **30 %** учнів реальних шкіл (**Realschule**) і **25 %** учнів загальних шкіл за своїми когнітивними здібностями перевершують середній рівень гімназистів.

Дані **TIMSS** засвідчили ще один негатив – йшлося про нерівність освітніх можливостей школярів, що було викликане несправедливим розподілом їх по школах, але в **90-ті** роки тема перегляду структури німецької школи залишалася закритою [1].

Посередні результати школярів, продемонстровані як у **TIMSS I**, так і **TIMSS II**, викликали неоднозначну реакцію науковців. Так, частина вчених у спробі відновити репутацію німецької школи звернулася до критичного аналізу інструментарію **TIMSS**. Вони підкресливали, зокрема, що порівнювалися непорівнювані групи учнів і набуті ними знання.

Приміром, президент Німецького Союзу вчителів Йозеф Краус (**Joseph Kraus**) вказував на три важливі аспекти. По-перше, німецьку вибірку становили вісімнадцятирічні учні всіх навчальних закладів. При цьому кількість гімназистів старшого ступеня, які отримують цілеспрямовану профільну підготовку для навчання у вузах, становила лише близько **25 %**, а переважне число випробовуваних було представлене школярами професійних шкіл (**Berufschule**). Водночас, в інших державах вибірка формувалася здебільшого із школярів так званого «передакадемічного напрямку»: у Швеції це **66 %**, в Ісландії – **88 %** (їх місця із загальної математичної грамотності – 2-е і 3-е відповідно), а наприклад, у Росії учні професійних училищ були зовсім виключені з тестування (Росія зайняла 2-е місце в розділі «просунутий



математичний рівень»).

По-друге, в деяких країнах у дослідженні брали участь лише учні спеціалізованих навчальних закладів (наприклад, ліцеїсти у Франції). Й. Краус зауважував, що при цьому в розділі «Фізика – учні старшого ступеня останнього року навчання» Німеччину представляли лише **8,3 %** школярів, і вона зайняла **6-е** місце, а Франція – **13-е** місце при **19,9 %** школярів – учасників відповідного ступеня.

По-третє, при порівнянні не враховувалися відмінності у змісті освіти країн-учасниць [6].

Інша група дослідників під час аналізу результатів сконцентрувалася на виявленні причин низької успішності школярів, а також методичних розробках, покликаних посилити якість викладання математичних та природничих наук. Було встановлено, що німецькі школярі відчувають труднощі у практичному використанні наук. Восени **1998** р. на основі висновків, зроблених з участі в дослідженні **TIMSS**, Федеральна земельна комісія з планування освіти та сприяння дослідженням зайнялася розробленням модельної програми з підвищення ефективності математичної та природничої освіти. Школи п'ятнадцяти земель включилися в експеримент, фінансування якого частково здійснювалося державою. Таким чином, якщо другий етап **TIMSS** не призвів до яких-небудь централізованих дій в освітній політиці, то «**TIMSS-шок**» від результатів третього етапу спонукав до корегування існуючого процесу навчання розглянутих дисциплін. Крім того, сумнівів не викликала потреба співпраці у галузі моніторингу навчальних досягнень школярів, що розглядалася як своєрідна система підтримки та раннього попередження подібних ситуацій. Тому у **1997** р. Міністерство у справах освіти та релігії (**Kultusministerium**) прийняло відповідну постанову, що зобов'язувала землі регулярно проводити порівняльні тестування на регіональному рівні.

Ця постанова стала базою для створення у Німеччині національної системи моніторингу, а міжнародні порівняльні дослідження якості знань учнів були доповнені регіональними. Приміром, у Баварії та Баден-Вюртемберзі проводилися порівняльні тестування, що враховували специфіку навчальних планів усіх типів шкіл. Бранденбург і Рейнланд-Пфальц вивчали засвоєння школярами матеріалу з математики. А в місті Гамбург в **1996** р., ще до постанови Конференції міністрів освіти (**Kultusministerkonferenz**, далі КМК), було ініційовано проведення тестування з метою з'ясування рівня грамотності читання випускників гімназій.

Відзначимо, що результати моніторингових програм регіонального та міжнародного рівнів незмінно виявляли загальну групу проблем шкільної освіти Німеччини, до яких передусім можна віднести: високий ступінь залежності навчальних досягнень учнів від типу шкіл, нерівність освітніх шансів, особливо стосовно учнів із сімей мігрантів, низька індивідуалізація в окремих типах шкіл, дуже рання і не завжди виправдана селекція, недостатня практична орієнтація змісту освіти.

І хоча до кінця **90-х** років причин для активізації реформування освітньої системи було достатньо, офіційно про реформу федеральний уряд заявив лише в **2001** р. Останнім поштовхом для такого рішення стала участь держави у



2000 р. в іншому дослідженні – **PISA (Programme for International Student Assessment)** (Міжнародна програма оцінювання навчальних досягнень учнів у сфері функціональної грамотності) [7, с. 139]. Це міжнародне дослідження проводиться Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) з метою інформування держав про сильні та слабкі сторони їх освітніх систем та з'ясування, наскільки молодь цих країн підготовлена до вимог повноцінного функціонування в інформаційному суспільстві. Під час проведення **PISA** підлітків тестують за трьома напрямками: математика, природознавство і читання. Відмінність цієї програми від **TIMSS** полягає не лише у критеріях складання вибірки (сюди входять учні 15-річного віку, незалежно від року навчання) і в кількості досліджуваних напрямків. Дані **TIMSS** більше застосовуються у галузі методики викладання математичних і природничих дисциплін, у той час як значення результатів **PISA** – набагато ширше. Програма **PISA** передбачає перевірку навичок функціонального володіння знаннями, а її тести складені таким чином, що з високою часткою об'єктивності дають змогу характеризувати якість шкільного навчання та визначати типові проблеми, що впливають на його продуктивність.

Ситуація, що виникла в Німеччині після оприлюднення результатів **PISA** у 2000 р., одержала назву «**PISA-шок**» і широко обговорювалася тепер вже не лише вченими та функціонерами від освіти. Активну участь у дискусії брали урядовці, члени політичних партій та громадських організацій, учителі, керівники промислових підприємств, батьки та безпосередньо школярі. Принагідно зазначимо, що після моніторингу **TIMSS** Федеральна земельна комісія, КМК і Федеральне міністерство освіти були вже готові до низьких показників **PISA**, і ця готовність допомогла чіткіше усвідомити кризовість становища і включитися у загальне обговорення можливих перетворень. Тепер громадськість уже вимагала модернізації. Дослідження підтвердило відставання німецьких школярів від їхніх зарубіжних однолітків і виявило нові негативні сторони навчання. Наприклад, з 32-х можливих позицій у розділі «Грамотність читання» країна зайняла тільки 21-е місце (1-е місце належало Фінляндії, 2-е – Канаді, 3-е – Новій Зеландії). За даними й вимогами **PISA**, в Німеччині кожен п'ятий школяр випускається у доросле життя не підготовленим [6, с. 47].

Скандал, що розгорівся після оголошення результатів, мало зачіпав питання амбіцій. Той факт, що ФРН у міжнародному порівнянні поступилася економічно менш розвиненим державам, вже не викликав обурення. Виявлення протиріччя між об'єктивними потребами суспільства і непродуктивністю існуючої освітньої системи спонукали федеральний уряд і землі до спільних дій, і тодішній федеральний міністр освіти Німеччини Едельгард Бульман (**Edelgard Bulmahn**) оголосила про модернізацію: «Результати **PISA** і **IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung)** (Міжнародне дослідження грамотності читання у початковій школі)) показують, наскільки ми потребуємо великої реформи освіти. Довгострокова мета такої реформи сумнівів не викликає: якість німецької освіти має бути покращена так, щоб через 10 років Німеччина знову перебувала у групі світових лідерів» [7, с. 5].

Отже, зазначені вище моніторингові дослідження виявили низку проблем, що були характерні для тогочасної німецької школи. У висновках



експертних комісій **PISA** та **TIMSS** зазначалося, що навчання школярів у ФРН, як ніде у світі, детерміноване їхнім соціальним становищем, а освітні шанси дітей залежать від соціального статусу їхніх батьків. Такі показники, як рівень освіти батьків, фінансове благополуччя сімей, соціокультурне походження дитини мимоволі роблять вирішальний вплив на вибір типу навчального закладу після початкової школи і, отже, на доступ до вищої освіти, вибір професії та соціальну мобільність.

Найперспективнішим типом школи у Німеччині вважається гімназія, найменш престижною є основна школа. Розподіл учнів по різних типах шкіл здійснюється після четвертого класу відповідно до рекомендацій педагогів, які опираються на успішність дітей, а також ураховують побажання їхніх батьків. Дослідження **PISA** статистично довело, що, наприклад, із двох дітей, батьки одного з яких – робітники, а іншого мають вищу освіту, шансів вчитися в гімназії при ідентичних здібностях і когнітивних навичках у другій дитини в три рази більше. Нерівність освітніх можливостей, у першу чергу, поширюється на дітей з сімей нижніх прошарків населення та мігрантів. Становище мігрантів у німецьких школах – ще одне негативне відкриття **PISA**. З'ясувалося, що переважна кількість дітей-іноземців, незалежно від того, народилися вони в Німеччині чи в інших країнах, не володіє німецькою мовою зовсім, або володіють лише тією мірою, яка необхідна для навчання у школі. Навіть якщо такі діти не відчують труднощів у спілкуванні з німецькими однолітками, то розмовної мови в освітньому процесі їм недостатньо. В результаті мовної неграмотності вони рідко вчаться у престижних школах і, як правило, мають неповну середню та початкову професійну освіту. Приблизно **17 %** мігрантів йдуть з основної школи до закінчення навчання, і лише близько **19 %** іноземців є учнями гімназій – установ, що дають право на вступ до ВНЗ [7, с. 202].

Відзначимо, що вивчення результатів дослідження **PISA** проводилося за двома ключовими напрямками: з'ясування причин низької успішності німецьких школярів у міжнародному порівнянні, а також ідентифікація показників гарної успішності школярів у країнах-лідерах. Участь у міжнародних порівняльних дослідженнях викликала в німецькій педагогіці хвилю компаративних досліджень, спрямованих на виявлення ознак освітніх систем, а також економічних та культурних елементів, що відповідають за їх продуктивність [5, с. 72].

Аналіз стану освіти в країнах-переможцях **PISA** уможливив виявлення низки факторів, що зумовили їх високі результати, зокрема, такі:

- у розглянутих країнах освіта має загальнодержавне першочергове значення;
- учні довше навчаються разом (відсутня селекція на початковому етапі, як у ФРН) і отримують індивідуальну підтримку;
- у всіх цих країнах існують загальні/національні стандарти освіти;
- школи більшою мірою наділені самоврядуванням і несуть відповідальність за продуктивність педагогічної роботи;
- особлива увага приділяється розвитку системи підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Таким чином, було визначено основні проблеми освітньої системи



Німеччини. Одночасно з цим встановлені і причини невисоких освітніх показників німецьких школярів, до яких передусім віднесено: недостатню орієнтацію на практику; відсутність єдиних державних стандартів навчання; відсутність освітньої роботи у дитячих садках; неувага до інтеграції дітей-мігрантів; слабка індивідуальна підтримка школярів; невисока діагностична та методична компетентність педагогічних кадрів.

Відповідно до цього у грудні 2001 р. КМК прийняла постанову про сім напрямів реформування освіти. Землям пропонувалося вжити заходів щодо:

- поліпшення мовної грамотності в секторі дошкільного навчання;
- співпраці шкільних та дошкільних закладів;
- поліпшення грамотності читання, природничо-наукової та математичної грамотності в молодших класах;
- вирівнювання освітніх можливостей учнів;
- гарантування якості навчання шляхом введення єдиних освітніх стандартів на території всієї країни;
- підвищення професіоналізму педагогів;
- створення шкіл продовженого дня з метою індивідуалізації освітнього процесу.

Вибір засобів для виконання цих рекомендацій, згідно з Конституцією Німеччини, залишався за самими землями.

Відзначимо, що здійснені реформи позитивним чином вплинули на якість освіти у ФРН, що засвідчили результати німецьких школярів, продемонстровані на другому етапі дослідження PISA у 2003 р. Широкомасштабність проведених реформ сприяла поліпшенню показників, і в усіх розділах німецьким школярам вдалося зайняти місце серед країн із «середнім рівнем», а у новому розділі «Розв'язання проблем» Німеччина навіть увійшла в першу десятку.

Аналізуючи дані другого етапу моніторингу, не можна не відзначити, що в освітній системі ФРН простежується певна позитивна динаміка: статистичні поліпшення спостерігаються на федеральному і регіональному рівнях, а окремі землі за своїми показниками зайняли місця в десятці лідерів. Крім Польщі, жодна інша країна не змогла продемонструвати подібного блискавичного підвищення якості підготовки школярів. Безумовно, за такий короткий період проблеми не могли бути усунені повністю, а зростання ефективності навчання є наслідком діяльності в цьому напрямку, розпочатої ще після оголошення результатів TIMSS у 1997 р., тому виникає впевненість, що Німеччина подолає труднощі, виявлені порівняльними дослідженнями.

Попри існуючі складнощі у цій царині – відсутність єдиної концепції модернізації освіти та стратегічної позиції Федерального міністерства освіти і КМК щодо питань, що вимагають перегляду (структура школи, автономія, статус педагогів), – за минулі кілька років була проведена серйозна робота з метою поліпшення системи підготовки учнів. Її результатом стали: створення по всій країні мережі шкіл продовженого дня, запровадження державних освітніх стандартів (з німецької мови, математики, природознавства та іноземних мов), повсюдне навчання німецькій мові дітей-мігрантів, посилення індивідуальної роботи зі школярами відповідно до їхніх здібностей і потреб, посилення фінансування освіти, збільшення числа дитячих дошкільних



закладів і розширення змісту їх діяльності, зміна освітніх пріоритетів і визнання за підготовкою молоді стратегічного значення.

Досвід реформування школи ФРН засвідчив, що участь країни у міжнародних порівняльних дослідженнях успішності школярів є дієвим інструментом підвищення якості національної освіти. Такі дослідження дають можливість виміряти рівень навчальних досягнень учнів і порівняти його з іншими країнами, виявити проблемні питання та визначити завдання, які сприятимуть удосконаленню шкільної освіти. Говорячи про ФРН, слід зазначити, що уроки порівняльних досліджень дали змогу не лише суттєво покращити якість німецької шкільної освіти, вони виявили готовність суспільства до модернізації, активізували співпрацю між ученими та урядом, посилили довіру до шкільної системи.

Повертаючись до проблем України варто зазначити, що у стратегічних документах, що визначають розвиток національної освіти, остання позиціонується як важливий ресурс поліпшення добробуту людей, інструмент забезпечення національних інтересів, зміцнення конкурентноздатності української держави на міжнародній арені, а якість освіти визначена національним пріоритетом і передумовою національної безпеки країни. Досвід ФРН у цьому контексті засвідчив, що моніторинг в освіті стає основою оцінювання державою, громадськістю якості освітніх послуг та забезпечення рівного доступу до здобуття якісної освіти. Тому вимогою часу, а не сліпим слідуванням європейських та світових тенденцій, є участь України в міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти, зокрема таких, як PISA та TIMSS.

Узагальнюючи німецький досвід, наголосимо, що участь у міжнародних порівняльних дослідженнях якості знань учнів дає можливість виявити проблемні сторони шкільної системи освіти; віднайти оптимальний алгоритм вирішення актуальних питань; покращити показники учнівської грамотності; підвищити професіоналізм педагогічних кадрів; сприяти вирівнюванню освітніх можливостей учнів.

Обов'язковою умовою є політична воля проведення моніторингових реформ та консенсус науковців щодо формату їх реалізації.

Список використаних джерел:

1. *Allgemein bildende Schulen [Electronic resource]: Schularten-infos – Access Modus: <http://www.schularten-infos.de/allgrmrin-bildende-schulen.html>. – Titel von Bildschirm.*
2. *Avenarius H. u.a. Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Leske und Budrich, Opladen, 2003. – S. 187–195.*
3. *Baumert J. u.a. TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisbericht und Video-Dokumente/ Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn. – 2001. – 132 s.*
4. *Bildungsgesetz über Schule und Bildung. – Berlin, 2004. – 28 s.*
5. *Gutachten zu Bildung in Deutschland. – Bonn : BMBF Publik, 2001. – 97 s.*
6. *Kraus J. Apokalyptische Inszenierung und dilettantischer Leichtsinn. Zur Diskussion um «TIMSS III». – URL : <http://www.lehrerverband.de> 2.12.2005.*
7. *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Bildungsreform. Band 2 / Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn. – 2003. – 274 s.*



ІНФОРМАЦІЙНІ РЕСУРСИ

Міністерство освіти і науки України
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Інститут педагогіки НАПН України
Факультет іноземної філології

ІНФОРМАЦІЙНИЙ ЛИСТ

Шановні колеги!

Запрошуємо Вас до участі у Міжнародній науково-практичній конференції
**«НАУКА І ОСВІТА У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ:
ТРАДИЦІЇ, СЬОГОДЕННЯ, ПЕРСПЕКТИВИ»**,
яка відбудеться **17–18 жовтня 2013 року**
на факультеті іноземної філології
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини

Роботу конференції плануємо провести за такими напрямками:

- іноземні мови у сучасному світі;
- освіта і наука зарубіжжя крізь призму порівняльно-педагогічних досліджень;
- академічна мобільність як ознака і перевага глобального світу.

Робочі мови конференції – українська, російська, англійська, німецька, французька, польська.

Тези виступів будуть видрукувані до початку конференції у збірнику матеріалів конференції.

Статті порівняльно-педагогічного профілю, які відповідають вимогам ВАК, будуть видрукувані після конференції у часописі «Порівняльно-педагогічні студії» (вимоги до оформлення та фінансові умови їх публікування дивіться на сайті www.udpu.org.ua).

Для участі у конференції необхідно:

- до **1.08.2013** р. надіслати заявку для участі у конференції (бланк заявки додається) та
- до **1.09.2013** р. – електронну версію тез доповідей (диск/**E-mail**), оформлених відповідно до вимог (інформація додається);

Фінансові умови:

- організаційний внесок (програма конференції, збірник тез, сертифікат учасника та інші організаційні витрати) становить **200** грн., які потрібно надіслати поштовим переказом до **1.09.2013** р.
- усі витрати, пов'язані з участю у конференції (проїзд, проживання (готель, від **150** гр.), харчування) – за рахунок учасників.

Оргкомітет конференції: Тел.: **(04744) 4-04-93, 096-397-05-58**
(Піонтковська Тетяна Олександрівна); E-mail: janatcompany@mail.ru

Адреса проведення конференції: Факультет іноземної філології,
Уманський державний педагогічний університет, вул. Садова, **28**, м. Умань,
Черкаська обл., Україна, **20301**.



ЗАЯВКА НА УЧАСТЬ
у Міжнародній науково-практичній конференції
«НАУКА І ОСВІТА У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ:
ТРАДИЦІЇ, СЬОГОДЕННЯ, ПЕРСПЕКТИВИ»

Прізвище, ім'я, по батькові _____

Учений ступінь, учене звання _____

Посада _____

Установа _____

Країна, адреса _____

Телефон _____

E-mail _____

Тема доповіді _____

Запланована секція _____

Заявка на проживання з _____ по _____ жовтня (готель)

Дата «_____» _____ 200_____ р.

Підпис _____

Вимоги до оформлення тез доповідей:

- **Обсяг** – 3–4 сторінки.
- **Стандарти** – кегль 14 pt, міжрядковий інтервал – 1,5, абзацний відступ – 1,25 см., поля – 2 см, шрифт – Times New Roman.
- **Типи виділення** – напівжирний, курсив, напівжирний курсив.
- **Мова** – українська, російська, англійська, польська, німецька.

Зразок оформлення тез:

Людмила Соломко,
Уманський державний
педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

ЛІТЕРАТУРА

*Заявки на участь, матеріали доповідей та поштові перекази
надсилати за адресою:*

*Піонтковська Тетяна Олександрівна
а/с 821,
вул. Садова 30-А,
м. Умань-8,
Черкаська обл.,
20308.*



АВТОРИ НОМЕРА

ТЕОДОРОВИЧ
Артемій Юрійович

к.і.н., доцент кафедри української та іноземних мов Київської державної академії водного транспорту імені Петра Конашевича-Сагайдачного

Контакти:

Тел.: **050-444-40-47**

E-mail: ateodorovich@ukr.net

МАРШАЛЕК
Лідія

PhD, Університет імені Кардинала Стефана Вишинського (Польща)

Контакти:

E-mail: l.marszalek@uksw.edu.pl

ЛАУХІНА
Інна Станіславівна

к.п.н, викладач кафедри теорії іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Контакти:

Тел.: **04744-3-75-82**

E-mail: ilaukhina@mail.ru

МАКСИМЕНКО
Оксана Олексіївна

старший викладач кафедри іноземних мов фінансово-економічного факультету ДВНЗ «Національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»

Контакти:

Тел.: **099-10-25-281**

БОРИСЕНКО
Ірина Василівна

старший викладач кафедри гуманітарно-економічних дисциплін, Чернігівська філія Рівненського інституту слов'янознавства Київського славістичного університету (м. Чернігів)

Контакти:

Тел.: **099-738-98-44**

E-mail: borisenko-irina@mail.ru

ОРЖЕХОВСЬКА
Олена Станіславівна

аспірант лабораторії порівняльної педагогіки НАПН України

Контакти:

E-mail: helencat4@yahoo.com

ЗАБОЛОТНА
Оксана Адольфівна

к.п.н, професор кафедри практики іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Контакти:

Тел.: **066-956-01-17**

E-mail: oxzab@yandex.ru



WOLTER
Edyta

Університет імені Кардинала Стефана
Вишинського (Польща)
Контакти:
E-mail: edyta.wolter@op.pl

SKOCZYŃSKA-PROKOPOWICZ
Barbara

Жешувський університет (Польща)

ВОЛИНЕЦЬ
Людмила

аспірант Інституту педагогіки НАПН України
Контакти:
Тел.: 044-462-63-64
E-mail: lvolynets@bigmir.net

ДЖУРИЛО
Аліна

аспірант, молодший науковий співробітник
Лабораторії порівняльної педагогіки Інституту
педагогіки НАПН України
Контакти:
E-mail: dzhuriloalina@yandex.ua



АННОТАЦИИ

Артём ТЕОДОРОВИЧ

ПОСРЕДСТВОМ ЗАРУБЕЖНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ К ЛУЧШЕМУ ПОНИМАНИЮ НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ

В статье анализируются научные труды о деятельности видного британского ученого М. Э. Седлера. На основании мнений его коллег и последователей сделаны выводы о вкладе М. Седлера в развитие методологии сравнительной педагогики. Автор демонстрирует перспективы дальнейших седлероведческих исследований на Украине.

Ключевые слова: методология М. Э. Седлера, зарубежная педагогика, сравнительно-педагогические исследования, история, педагогика Великобритании.

Лидия МАРШАЛЕК

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВОСПРИЯТИЕ ДУХОВНОСТИ

В статье предлагается понимание человеческой духовности с антропологической и педагогической точек зрения на развитие и воспитание, а также преподносится дискурс целостного образования в современных педагогических концепциях. Духовность представлена как антропологический термин, которым обозначено одно из особенных качеств человеческой натуры – трансцендентность личности.

Ключевые слова: духовность, педагогическое восприятие духовности, целостное образование, трансцендентность личности.

Инна ЛАУХИНА

ИЗУЧЕНИЕ РЕЛИГИИ В ШКОЛАХ ФРАНЦИИ В КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕЙСКИХ КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ

В статье исследовано развитие отношений школы и религии в странах Западной Европы, в частности Франции, дан анализ новых подходов к реализации образовательных задач, рассмотрены основные принципы изучения религии в государственных школах Западной Европы, государственные документы, регулирующие деятельность государственных и частных школьных учебных заведений, определены содержание, цели, задачи религиоведческого образования, очерчены требования к религиоведческому образованию.

Ключевые слова: светско-культурные традиции, религиоведческое образование, светскость образования, свобода вероисповедания.

Оксана МАКСИМЕНКО

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ВЗРОСЛЫХ В СТРАНАХ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА

Статья посвящена проблеме профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в образовании взрослых в странах Европейского Союза. Освещены особенности реализации направления, которые включают разнообразие возможностей, вариативность форм, европейское измерение.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам, образование взрослых, иноязычное образование, страны Европейского Союза.



Ирина БОРИСЕНКО

ФУНКЦИИ ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ОБЪЕДИНЁННОГО КОРОЛЕВСТВА ВЕЛИКОБРИТАНИИ И СЕВЕРНОЙ ИРЛАНДИИ

В статье анализируются функции оценивания результатов учебной деятельности учащихся в начальных школах Объединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии, проведён сравнительный анализ процесса реализации функций в Англии, Уэльсе, Шотландии и Северной Ирландии в контексте личностно-ориентированной парадигмы современного образования.

Ключевые слова: *оценивание учебных результатов, функции оценивания, оценивание для обучения, формирующее оценивание, итоговое оценивание, аналитическое оценивание, диагностическое оценивание, Объединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии.*

Елена ОРЖЕХОВСКАЯ

ХОЛИСТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ЗДОРОВЬЯ В БРИТАНСКОЙ ШКОЛЕ: ПЕРСПЕКТИВЫ ДЛЯ УКРАИНЫ

Статья освещает холистическую концепцию здоровья, положенную в основу целостного школьного подхода к формированию здорового способа жизни учеников в Школах содействия здоровью Великобритании, с очертанием перспектив для Украины в этой сфере.

Ключевые слова: *холистическая концепция здоровья, холистическая модель здоровья, целостный школьный подход к формированию здорового способа жизни.*

Оксана ЗАБОЛОТНАЯ

АЛЬТЕРНАТИВНАЯ ПЕДАГОГИКА СЕЛЕСТЕНА ФРЕНЕ: МЕЖДУ ТРАДИЦИЕЙ И ИННОВАЦИОННОСТЬЮ

Статья посвящена анализу педагогической концепции французского педагога Селестена Френе как альтернативы современной учебно-воспитательной системы. Рассмотрены основные этапы возникновения и развития этой альтернативной системы. Описано современное состояние распространения школ С. Френе на его родине и в других странах Европейского Союза. Подчеркнуты обучающий и воспитательный потенциал педагогики С. Френе.

Ключевые слова: *альтернативная педагогика, альтернативное образование, педагогическая концепция С. Френе, школы С. Френе.*

Эдита ВОЛТЕР

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПОЛЬШЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX – В НАЧАЛЕ XXI ВЕКА

Статья посвящена проблеме экологического образования в постмодерной культуре второй половины XX – нач. XXI века. Экологическое образование представлено через идею сохранения природы и практическую деятельность в глобальном масштабе. Автор обращает внимание на особенности экологического образования в Польше после реформы 1999 г.

Ключевые слова: *Экологическое образование, постмодерная культура, экологическое образование в Польше.*



Барбара СКОЧИНСКАЯ-ПРОКОПОВИЧ
МАТЕРИ-ОДИНОЧКИ И ИХ ПОДДЕРЖКА СЛУЖБАМИ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ

Автор рассматривает проблемы матерей-одиночек и их поддержки службами социальной защиты. Среди причин возникновения проблем названы кризис отцовства, трудоголизм, разводы, отсутствие хороших отношений в семье. В статье рассмотрены типы одиноких матерей, чрезмерная опека и агрессивное отношение к детям и их влияние на дальнейшую судьбу ребенка. Проанализированы степень социализированности и самооценка детей.

Ключевые слова: *Одинокое материнство, чрезмерная опека, кризис отцовства, служба социальной защиты, социальная политика, социализация.*

Людмила ВОЛЫНЕЦ
ПРИНЦИПЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ФИНЛЯНДИИ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена рассмотрению принципов (согласованности, справедливости, продолжительности, гибкой стандартизации, комплементарности и т.п.) образовательной деятельности Финляндии, которые определяют развитие системы обеспечения качества общего среднего образования в этой стране. Автор анализирует принципы образовательной политики Финляндии в сравнении с принципами глобального движения реформирования образования, которое доминировало в образовательной политике большинства стран мира в последние два десятилетия.

Ключевые слова: *принципы, образовательная политика, обеспечение качества общего среднего образования, глобальное движение реформирования образования.*

Алина ДЖУРИЛО
ВЛИЯНИЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ НА РЕФОРМИРОВАНИЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФЕДЕРАТИВНОЙ РЕСПУБЛИКЕ ГЕРМАНИЯ

Статья посвящена результатам участия Германии в международных сравнительных исследованиях **TIMSS** и **PISA** в контексте влияния на реформирование школьного образования. В статье описаны этапы исследований, в которых принимала участие ФРГ, рейтинг достижений немецких школьников и реакция федерального правительства и общества на результаты сравнительных исследований, что обеспечило масштабные образовательные реформы, которые позволили за короткий промежуток времени значительно улучшить качество школьного образования в Германии.

Ключевые слова: *международные сравнительные исследования TIMSS, PISA, реформирования общего среднего образования, ФРГ.*



ANNOTATIONS

Artyom TEODOROVYCH

THROUGH FOREIGN EDUCATION STUDIES TO BETTER COMPREHENSION OF THE NATIONAL EDUCATION

By means of the review of the works analyzing the scientific activity of a prominent scholar M. E. Sadler the author makes conclusions on the contribution of the prominent pedagogue into the development of the methodology of comparative education. The recommendations for the further studies of Dr Sadler's works in Ukraine are suggested.

Key Words: Dr M. E. Sadler's methodology, foreign education, comparative education research, history, education of Great Britain.

Lidia MARSZAŁEK

PEDAGOGICAL PERSPECTIVE OF SPIRITUALITY

The presented article is a suggestion of understanding of human spirituality in anthropologic and pedagogical perspectives of development and upbringing, as well as an effort to revive a discourse on integral education in modern pedagogical concepts. Spirituality is presented as an anthropological term indicating one of specific qualities of human nature – an experience of transcendence of a person.

Key Words: Spirituality, anthropologic and pedagogical perspectives of spirituality, transcendence of a person.

Inna LAUKHINA

RELIGION AT FRENCH SCHOOL IN THE CONTEXT OF EUROPEAN CULTURAL TRADITIONS

The article analyzes the development of relations between school and religion in European countries, in France, in particular. New approaches to realization of educational tasks are suggested. The main principles of teaching religion in state schools of European countries and the documents regulating the actions of state and private schools are investigated. The content, aims and tasks of religious education are set. The main requirements to the teachers of religion are proposed.

Key Words: Secular cultural traditions, religion education, secular education, freedom of religion.

Oksana MAKSYMENKO

PECULIARITIES OF VOCATIONALLY ORIENTED TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO ADULTS IN EU COUNTRIES

The article deals with the problem of the vocationally oriented language learning in adult education. It highlights the features of the sector introduction, among them the diversity of possibilities, form variations, European dimension.

Key Words: vocationally oriented language learning, adult education, foreign language education, countries of the European Union.



Iryna BORYSENKO

THE FUNCTIONS OF ASSESSMENT OF PUPILS' LEARNING ACHIEVEMENTS IN PRIMARY SCHOOL OF THE UNITED KINGDOM OF GREAT BRITAIN AND NORTHERN IRELAND

In the article the assessment functions of pupils' progress in primary schools of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland have been analyzed, the comparative analysis of functions implementation in England, Wales, Scotland and Northern Ireland in the context of the person-centered paradigm of modern education has been carried out.

Key Words: *assessment, assessment functions, assessment for learning, formative assessment, summative assessment, evaluative assessment, diagnostic assessment, the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland.*

Olena Orzhekhovska

HOLISTIC CONCEPT OF HEALTH IN BRITISH SCHOOLS: PROSPECTS FOR UKRAINE

The article highlights the holistic concept of health which is the foundation for whole school health promotion in the UK healthy schools with identifying prospects for Ukraine.

Key Words: *holistic concept of health, holistic health model, whole school approach to health promotion.*

Oksana ZABOLOTNA

CELESTIN FREINET'S ALTERNATIVE PEDAGOGY: BETWEEN TRADITION AND INNOVATION

The article is devoted to the French educationalist Celestin Freinet's pedagogical model as an alternative to modern educational practice. Main stages of this alternative system's development have been described. Current situation with Freinet's schools spreading throughout Europe has been shown. Educational potential of Freinet's pedagogy has been stressed.

Key Words: *alternative pedagogy, alternative education, Freinet's educational model, current Freinet's educational practice.*

Edyta WOLTER

ECOLOGICAL EDUCATION IN POLAND AT THE TURN OF THE 21ST CENTURY

The article presents ecological education issue in the general post-modern culture trend from the second half of the 20th and at the beginning of the 21st century Ecological education is an implication of the idea of nature conservation and the practical activities in this field on a global scale. The aim of this article is to present the ecological education in the Polish Republic after the 1999 education reform. The article's structure is based on the problem differentiation concerning international activities in the field of nature conservation and ecological education in the Polish education system.

Key Words: *ecological education, post-modern culture, ecologic education in Poland.*



Barbara SKOCZYŃSKA-PROKOPOWICZ

LONELY MOTHERHOOD AND ITS SUPPORT BY INSTITUTIONS OF WELFARE AID

The author discusses problems of the lonely motherhood and supporting them by institutions of welfare aid. In the first part reasons of that phenomenon are considered, e.g. crisis of fatherhood, workaholism, divorces, lack of good relations among the family members. Then the author discusses types of lonely motherhood, lonely mother's overprotective or aggressive attitude towards her child and how it influences her children. The most important presented aspects are a degree of socialization, and self-evaluation of a child.

Key Words: *lonely motherhood, overprotective attitude, crisis of fatherhood, welfare aid institutions, welfare aid forms, social policy, socialization, self-evaluation.*

Ludmyla VOLYNETS

FINNISH EDUCATIONAL POLICY PRINCIPLES IN GENERAL EDUCATION QUALITY

The article is dedicated to the principles of Finnish educational policy (consistency, fairness, duration, flexibility standardization, complementarity, etc.), which determine the development of the system ensuring the quality of secondary education in this country. The author analyzes the principles of Finnish educational policy, while comparing them to the principles of the Global Educational Reform Movement dominating in educational policies of the most countries during the last two decades.

Key Words: *principles, educational policy, ensuring secondary education quality, Global Educational Reform Movement*

Alina DZHURYLO

INFLUENCE OF THE INTERNATIONAL COMPARATIVE STUDIES IN EDUCATIONAL ACHIEVEMENT ON REFORMING SECONDARY EDUCATION IN GERMANY

The article presents the results Germany participation in the international comparative studies in educational achievement TIMSS and PISA in the contexts of their influence on educational reform in the country.

Key Words: *international comparative studies in educational achievement, reforming general secondary education, Germany, TIMSS, PISA.*

ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ СТУДІЇ

Науково-педагогічний журнал