

ОСВІТНІ РЕФОРМИ 80-90-х рр. XX СТОЛІТТЯ: АНГЛІЙСЬКИЙ ДОСВІД

У статті аналізуються причини, цілі та шляхи здійснення освітніх реформ у Англії та Уельсі у 80-90х рр. XX століття. Здійснена характеристика сутності неоліберальної ідеології реформ, наводяться оцінки результатів реформ представниками різних політичних ідеологій.

Особливістю освітніх реформ, що відбувалися в цілому ряді країн у 80-90-х рр. XX століття є їх підпорядкованість духу неоліберальної та неоконсервативної політичних ідеологій. Одним з лідерів у запровадженні такого роду реформ стала Велика Британія. Відомо, що освітні системи різних частин цієї країни (Англії та Уельсу, Шотландії та Північної Ірландії) мають суттєві відмінності, що історично склалися і продовжують існувати. Предметом нашого аналізу стала освітня реформа у її англо-уельському варіанті.

Здійснення реформи національної освітньої системи завжди було питанням не тільки суто освітнім, але й політичним, економічним, соціальним. Особливо яскраво політичний, а також і політико-економічний характер освітніх реформ є специфічним для наших днів, коли мета освітньої системи трактується у політичних документах більшості розвинених країн як забезпечення конкурентноздатності національної економіки на глобальному ринку. Не є виключенням у цьому контексті і англійські освітні реформи, що були започатковані консерваторами на початку 80-х рр. XX ст., і стали найбільш радикальними в історії шкільництва цієї країни другої половини XX ст. Причини аналізованих нами реформ пояснюються в офіційних документах та трактуються політичними діячами і дослідниками у багатьох площинах:

- *макроекономічній*: криза національної економіки, що призвела до втрати позицій Великої Британії на глобальному ринку;
- *мікроекономічній*: відсутність у значної кількості робочої сили достатніх навичок для праці на сучасному виробництві, що мала наслідком зниження активності внутрішнього ринку, в тому числі і ринку праці [1;15];
- *макро-політичній*: занепад в період підготовки реформи, а згодом і розпад та зникнення соціалістичної системи, яка слугувала взірцем для політичних опонентів консервативних реформ;
- *внутрішньополітичній* (консервативний дискурс): неефективність здійснення управлінських повноважень у сфері освіти: (а) відсутність механізмів визначення цілей освіти та контролю за виконанням освітньою системою своїх функцій в суспільстві на рівні центральної влади; (б) гіпертрофований контроль навчальних закладів місцевими освітніми адміністраціями (local education authority - LEA) [1;15];
- *політико-економічній* (ліберальний дискурс): принципова “дисфункціональність” державної освітньої системи у наявному її стані, тобто неможливість забезпечення її ефективності за умов перебування у “соціалістичному секторі”, що означає: (а) державне фінансування та адміністрування системи, (б) обов’язковий характер значного обсягу освіти; (в) монопольний, або квазі-монопольний характер системи обов’язкової освіти [2, 2];
- *макро-освітній*: низький рівень показників випускників англійських шкіл у міжнародних порівняннях якості знань, що проводились у 80-х - середині 90-х рр.. XX ст. [2];
- *соціальній*: низькі перспективи працевлаштування після отримання обов’язкової освіти, зростання безробіття у країні. Результатом незадоволення населення рівнем освіти, що надавалась у масових школах базового рівня, стало, зокрема, зростання кількості селективних шкіл та домашнього шкільництва [1; 15];
- *педагогічній*: зниження академічної успішності учнів, зростання відстані у якості освіти між різними типами середніх навчальних закладів [3].

Підкреслимо, що шляхи розв’язання названої педагогічної проблеми були визначені не в контексті сучасних освітніх теорій та технологій, а домінуючих у англослов’янському світі політико-економічних ідеологій, що й зумовило стратегії та механізми здійснення реформ.

Провідними інституціями, у стінах яких була розроблена аналізована нами освітня реформа, стали Інститут Адама Сміта (Adam Smith Institute) та Інститут Економічних проблем (Institute of Economic Affairs), що є найвпливовішими “мозковими центрами” неоліберальної орієнтації у Великій Британії. Важливим для розуміння соціального контексту освітньої реформи є той факт, що вона усвідомлювалась розробниками як невід’ємна складова цілого комплексу соціально-економічних реформ, здійснюваних урядом М.Тетчер. До цього комплексу були віднесені: приватизація державного сектору економіки, створення “внутрішніх ринків” (internal markets) у таких сферах соціальної політики, як освіта та охорона здоров’я, реформа діяльності виконавчих органів влади на принципах контракту та приватизації,

укладання системи громадських договорів (Citizen's Charters) [4]. В цілому втілення такого комплексу реформ означало закінчення епохи держави загального благоденства (welfare state) у Великій Британії, яку неоліберали асоціюють, передусім, з державною монополією у сфері соціальних послуг, що, на їх думку, аргію не може бути ефективною. Нова епоха характеризується екстраполяцією ринкових відношень на всі сфери життя суспільства, заміною бюрократичного політизованого контролю соціальної сфери ринковим економічним контролем. Перехід від "велфаризму" (від "welfare state") до "поствелфаризму" став своєрідною неоліберальною революцією, що відбулась і в освітній сфері цієї країни.

Провідним серед цілого ряду документів, що стали легітимною основою проведених консервативними урядами освітніх реформ, справедливо вважається Акт Бейкера – законодавчий акт, прийнятий Парламентом у 1988 році і названий за ім'ям Кеннета Бейкера - Міністра освіти, під керівництвом якого цей документ розроблявся. Основоположними принципами, покладеними в основу цього документу, К.Бейкер проголосив:

- високі стандарти та якість освіти для всіх;
- надання можливості батькам вибору форми освіти для своїх дітей [5, 3].

Разом з тим К.Бейкер запевнив виборців у цілковитій прихильності консервативного уряду до принципу безкоштовності освіти. Така прихильність пояснюється, передусім, чітким усвідомленням абсолютно домінуючого на той час у суспільстві ставлення до державної освіти як до безкоштовної. Логіку міркувань консерваторів пояснює директор Інституту Адама Сміта М.Пірі: "Керівництво реформаційними процесами, яким би сміливим воно не було, не пішло на приватизацію соціального сектору Британії. Процес його реформування почався з чіткого усвідомлення того, що цього не вдасться зробити традиційним шляхом. Люди так звикли до "безкоштовної" охорони здоров'я та "безкоштовної" освіти, що будь-яка спроба примусити їх купляти ці послуги на приватному ринку була б приречена на політичну поразку. Навіть якщо ринок надав би кращі, значно кращі послуги, "безкоштовна" соціальна сфера являла собою той тотем, святість якого не можна було зганьбити" [4, 7]. Отже, безкоштовність освіти являла собою для консерваторів скоріше вимушену тактику освітніх реформ, а не принцип, прихильність до якого вони декларували. Принциповою ж була і є їх націленість на ринковий характер розвитку соціальної сфери взагалі та освіти зокрема, що будучи реалізованою у повному обсязі, суперечить ідеї безкоштовності.

Ключовими символами, а, отже, напрямками освітньої реформи стали, на думку багатьох дослідників: "стандарти" та "вибір" [4; 6; 7; 8]. Розглянемо далі шляхи втілення цих напрямів.

1. *"Стандарти"*. До комплексу заходів, що повинні були забезпечити високий рівень освітніх стандартів, було віднесено, передусім, запровадження Національного навчального плану (ННП).

Згідно консервативної ідеології зміст навчального плану повинен був стати більш "англійським", тобто національно-орієнтованим, спрямованим на "відновлення унікальної британської (англійської) культурної традиції", більш фундаментальним. Збільшенню підлягав час на вивчення релігії, яка до введення ННП була єдиним обов'язковим в англійській школі навчальним предметом, та скороченню – навчальний час на вивчення проблем полі-культурності, війни і миру та інших проблем міжнародного життя. Від дитино-центрованих методів навчання школа повинна була повернутися до класичних. [3, 6].

Розробка ННП здійснювалася робочими групами, які включали не тільки освітніх діячів та освітян-теоретиків, але й представників промисловості та бізнесу, що повинно було забезпечити відповідність змісту шкільного навчання актуальним потребам національної економіки, тобто, інтересам замовника освіти. Принциповою була позиція уряду щодо відсторонення від цього процесу таких "зацікавлених груп", як практикуючі вчителі та учительські спілки, що зумовлено було ідеологічними причинами. Крім звинувачень цих сил у соціалістичних настроях [2, 1] мова йшла про центрованість нової освітньої системи на інтересах споживача освітніх послуг, а не виробника, як було до реформи. Педагоги та всі інші "люди системи" аргію були визначені, згідно ліберальної ідеології, як "максимізатори" власного егоїстичного інтересу та "мінімізатори" зусиль щодо їх досягнення [4]. Тож логічним результатом такої логіки стало визначення цілей та змісту освіти, а також контроль за їх досягненням замовниками та споживачами послуг, а не їх виробниками.

Введення ННП стало новим явищем для освіти Великої Британії, оскільки традиційно навчальний план визначався у цій країні на рівні LEA та кожної конкретної школи. Така система визначення навчального плану мала як плюси, так і мінуси. Якщо у кращих своїх варіантах навчальні плани шкіл характеризувалися дослідниками як "ефективні, гнучкі, індивідуалізовані, розвиваючі", то гірші варіанти являли собою "несчастя, яке означало, що навчання дитини включає окремі, не пов'язані між собою, не структуровані, випадкові змістові компоненти, що не враховували навчального досвіду, набутого дитиною у початковій школі" [8, 394]. Узгодженість між різними освітніми ланками забезпечувалась тільки у приватному секторі, де існувала чітка послідовність між допідготовчою, підготовчою та "публічною" школами і університетом. Такий стан речей і зумовив необхідність не тільки забезпечити

якісний стандартизований зміст освіти для всіх учнів, а й систематичний індивідуалізований контроль досягнень кожного з них на різних етапах шкільного життя. Запровадження ННП передбачало визначення:

- чітко та стисло сформульованих завдань роботи школи;
- рівнів освітніх досягнень, якими повинні оволодіти учні;
- чіткої та точної інформації для батьків щодо того, що їх діти повинні знати, розуміти та вміти робити, а також щодо їх реальних досягнень;
- керівництва для вчителів, яке повинно було допомогти їм у досягненні найкращих результатів у роботі з кожним учнем;
- послідовності та прогресу у навчальній роботі від одного навчального року до іншого, від одного освітнього рівня до іншого [9, 17].

Згідно “Акту Бейкера” ННП повинен був забезпечити “збалансований та широкий зміст освіти”, який: (а) сприяє духовному, моральному, культурному, розумовому та фізичному розвитку учнів у школі та суспільстві; а також (б) готує цих учнів до можливостей, відповідальностей та досвіду дорослого життя. Крім того передбачалось, що навчальний план буде релевантним потребам та здібностям кожного окремого учня [8, 394].

Зміст ННП включав основоположні (англійська мова, математика, природничі науки) та фундаментальні (історія, географія, технологія, музика, мистецтво, фізична освіта, сучасна іноземна мова, релігійна освіта) предмети, передбачав формування загальних (крос-курікулярних) навчальних компетенцій: письмової та числової грамотності та умінь користуватися інформаційно-комунікаційними технологіями. На усіх (або на відповідних) етапах навчання передбачалося також включення у зміст освіти таких предметних галузей, як професійна орієнтація, охорона здоров'я, психологія та соціологія, сексуальна освіта. Згідно ННП у початковій школі передбачалось обов'язкове вивчення 10 предметів, у середній – 11 [5, 1-3].

Запровадження ННП передбачало розробку та реалізацію системи перевірки результатів навчання. Для цих цілей було створено два робочих органи – Рада ННП (National Curriculum Council) та Рада з питань перевірки знань та проведення шкільних екзаменів (Schools Examination and Assessment Council). Нові процедури перевірки знань передбачали їх здійснення після завершення кожного з чотирьох ключових етапів навчання учня у обов'язковій школі (1-й етап - 6-7 років, 2-й етап – 8-11 років, 3-й етап – 12-14 років, 4-й етап – 15-16 років). Провідні функції перевірки знань були визначені їх розробниками – групою науковців з Королівського коледжу Лондонського університету під проводом проф. П.Блека (Task Group on Assessment and Testing) таким чином: сприяти навчальним досягненням учня; слугувати підсумком навчальній діяльності учня; оцінювати навчальні досягнення учня на кожному з проміжних етапів; інформувати батьків про стан навчальних досягнень їх дитини відносно стандарту та навчальних досягнень інших учнів; сприяти професійному росту вчителів [10, 396].

Форми перевірки знань включали національні тести з англійської мови, математики та природничих дисциплін, тести з інших предметів ННП, поточні оцінки навчальної роботи, здійснювані вчителями, та їх спостереження за учнями. Запровадження зовнішніх форм перевірки знань (національного тестування) викликало, як пишуть дослідники, “енергійний протест педагогів-практиків та учительських спілок” [3, 5]. Причиною такого протесту стало, по-перше, нав'язування їх “зверху”, а по-друге, перетворення результатів цих тестів на головний критерій успішності роботи школи, який ставав загальновідомим широкій громадськості через публікування у національній пресі так званих Порівняльних таблиць успішності шкіл (League Tables). Порівняльні таблиці стали одним з важливих компонентів втілення неоліберальної освітньої ідеології, оскільки являли собою конкретний засіб контролю споживачами освітніх послуг діяльності їх виробників. Споживачі могли висловити свою реакцію на результати публікації Порівняльних таблиць або “проголосували ногами”, або залишившись у школі.

Запровадження ННП та нових форм перевірки знань виявило їх недоліки, до яких дослідниками [3;6;8;10] та офіційними джерелами [11;12] були віднесені:

- переобтяження ННП навчальним матеріалом;
- членування кожного предмета на занадто велику кількість не завжди пов'язаних між собою цілей досягнень та рівнів оцінки знань (10 рівнів);
- відсутність єдиної наукової концепції у розробці навчальних планів з різних навчальних дисциплін, що стало результатом роботи різних нескордированих між собою груп;
- значне та невиправдане скорочення у ННП тематичної та міждисциплінарної організації навчального матеріалу на користь предметної;
- прескриптивний (приписувальний) характер ННП: він визначав не тільки **що** й **коли** вивчати, але й **як**;
- навчальна практика набула стандартизованого характеру, у якій значно розширена була практика селекції учнів за навчальними здібностями;

- недостатнє врахування поточного оцінювання учнів учителями в системі підсумкового оцінювання їх навчальних досягнень.

Впродовж 90-х рр. ННП неодноразово піддавався перегляду, в результаті якого (зокрема, після так званої Доповіді сера Рона Дерінга 1993 року) деякі з означених недоліків вдалося усунути: зменшений обсяг знань на різних ключових етапах навчання, зменшена кількість рівнів оцінювання (з 10 до 8), намітились тенденції до збільшення часу на предмети за вибором учнів на 4-му ключовому етапі навчання, та до зростання творчої участі вчителів у визначенні змістових компонентів знань та їх оцінки [8, 396;].

Суттєвим доповненням програми підвищення освітніх стандартів, які повинні були прийти у школу через запровадження ННП та системи перевірки та оцінювання знань, стало створення незалежної від держави інспекції діяльності шкіл – Управління освітніх стандартів (Office for Standards in Education - OFSTED). Цій “приватизованій”, за висловом деяких дослідників, інституції були передані функції державного органу – Її Величності інспекції шкіл (Her Majesty’s Inspectors of Schools), на яку впала підозра у змові з прогресивними педагогами, які вважались винними у тривалому занепаді освітніх стандартів [6, 9]. Цілі OFSTED були визначені як “інспектування, повідомлення про його результати та сприяння підвищенню стандартів навчальних досягнень та якості освіти шляхом регулярного проведення незалежної перевірки, інформування громадськості про їх результати та надання кваліфікованих порад” [3, 9].

Отже, головними засобами підвищення освітніх стандартів у ході ліберально-консервативних реформ стало введення: (а) Національного навчального плану (б) національної системи контролю і оцінки знань, (в) незалежної від держави інспекції шкіл; (г) Порівняльних таблиць успішності шкіл.

2. “Вибір”. У даному контексті мова йде, передусім, про вибір форми навчання батьками учнів. Принципова можливість вибору завжди існувала в британській освіті. По прийнятті Акту Форстера (1870), який започаткував державне шкільництво у королівстві, вибір здійснювався між приватними школами, потім – між державними і приватними. У другій половині ХХ століття, з прийняттям у 1944 р. Акту Батлера, принципова можливість вибору школи в межах державної системи освіти визначалась двома чинниками: (а) рівнем здібностей учнів, згідно з яким близько 15% найобдарованіших у академічній сфері дітей приймали після набуття початкової освіти у граматичні школи, решта ж навчалася у технічних школах, яких існувало дуже мало, або в сучасних школах, що являли собою неповноцінний тип середньої освіти; (б) місцем проживання сім’ї школяра, від якого залежало прикріплення дитини до певного навчального округу, а, отже, до певної школи, яку вона повинна була відвідувати. З середини 60-х років, з приходом до влади лейбористського уряду, у країні почали створюватися загальноосвітні школи, які мали на меті досягнення більшої соціальної рівності в освіті, тобто надання якісної освіти всім дітям. Продовжували існувати технічні школи, рівень освіти яких наближався до граматичних, однак кількість продовжувала залишатися дуже незначною, а також сучасні - для найменш здібних до освіти школярів. Вибір школи продовжував зумовлюватися інтелектуальною та “географічною” селекцією. Для заможних він включав у себе можливість навчати дитину у незалежній приватній школі.

Прихід до влади у 1979 р. консервативного уряду М.Тетчер знаменував собою, як уже зазначалося, принциповий перехід від політики соціальної справедливості в освіті до політики запровадження ринкових механізмів. Можливість вибору послуги та наявність такого вибору і стала одним з найважливіших механізмів реалізації такої політики.

Вже через рік після приходу консерваторів до влади, у Освітньому Акті 1980р. були легітимізовані права батьків на: (а) вибір школи для навчання дітей за умови наявності в ній вільних місць в межах свого навчального округу; (б) членство у шкільній раді, що є колегіальним органом управління навчальним закладом. Уряд започаткував також Програму оплачуваних навчальних місць (Assisted Places Scheme), яка передбачала фінансування державою певної кількості навчальних місць для обдарованих дітей з бідних сімей у приватних школах. Освітній Акт 1986 року продовжив лінію консерваторів на підвищення ролі батьків в управлінні школою, надавши більше повноважень радам навчальних закладів і, відповідно, звузивши повноваження LEA. Логічним продовженням і активізацією цієї політики став Акт 1988 р., коли освітній вибір був розширений за рахунок: 1) грантових шкіл – загальноосвітніх навчальних закладів, що вийшли з під адміністративного та фінансового підпорядкування LEA та перейшли під безпосередню владу Департаменту освіти; 2) міських технологічних коледжів (замінили собою технічні школи), які теж не підпорядковувалися LEA; 3) скасування закріплення дитини за навчальним округом, відкритий прийом до школи за умови наявності учнівських місць.

Статус грантової могла отримати будь-яка загальноосвітня школа, рада якої проголосувала за “вивільнення” (opting out) з під влади місцевої освітньої адміністрації. Переваги гранту Міністерства освіти полягали у можливості самостійно розпоряджатися своїм бюджетом, здійснювати власну кадрову політику, не залежати від LEA у професійних питаннях. Питання про набуття школою нового статусу

часто мало, як і абсолютна більшість інших питань, пов'язаних з реформою, не тільки освітній, але й політичний характер. Дослідники лівої орієнтації підкреслюють зумовленість “вивільнення” такими чинниками, як загроза закриття школи через погані результати; погані стосунки керівництва школи з LEA; спокуса більш високого рівня фінансування, яким консервативний уряд заохочував керівництво шкіл до набуття грантового статусу [3, 8].

Дослідники правої орієнтації стверджують, що мотиви, які спонукали школи до отримання грантового статусу, мають, перш за все, ринкову природу. Це бажання перемогти у конкурентній боротьбі з іншими школами, бажання вижити і зберегти роботу. Саме на виникнення таких мотивів і сподівалися ініціатори реформ. До отримання нового статусу школи спонукали і такі чинники, як консервативна політична орієнтація керівництва LEA. Якщо ж воно підтримувало лейбористів, замість підтримки чинилися перепони [4, 38-40].

Крім розглянутих нами напрямів консервативних освітніх реформ на підвищення стандартів та здійснення вибору, не менш важливу роль у ринковій трансформації освітньої системи відіграли реформа фінансування та управління освіти. Перетворення у першому з двох названих аспектів полягали у запровадженні нового принципу фінансування шкіл. Він отримав образну назву “гроші йдуть за учнем”, тобто бюджет школи став залежати або виключно від кількості учнів, що навчаються у ній (для шкіл, що вийшли з під порядкування LEA), або переважно від цього фактора (на розсуд LEA було залишено розподіл 25% усього обсягу фінансування шкіл, підпорядкованих їй. До того ж шляхи розподілу ними бюджету шкіл підпорядковувались затвердженням Міністерством освіти схемам). Саме таким чином виживання школи було поставлено у пряму залежність від кількості її учнів, від того, наскільки робота школи задовольняє дітей і їх батьків, наскільки успішно вона підтримує свій імідж, рекламує свої послуги, тобто від усього комплексу дій, що визначають успішність підприємства. Адже школи дійсно (як і лікарні) стали сприйматися, згідно політики консерваторів, як підприємства [1; 4].

Щодо реформи управління освіти, вона мала, на думку деяких дослідників, суперечливий характер [3;6;9], оскільки передбачала як централізацію влади в освіті (запровадження ННП та Національного тестування), так і децентралізацію (суттєве звуження функцій місцевої освітньої адміністрації – LEA та розвиток шкільного самоуправління). Підкреслимо у цьому контексті той факт, що суттєвого розвитку набула самостійність не тільки грантових та спеціалізованих шкіл (міських технологічних коледжів), але й усіх інших державних шкіл через запровадження політики місцевого менеджменту, за якою кожна школа отримала значні повноваження у фінансовій та адміністративній сферах.

Пояснення логіки одночасної централізації та децентралізації управління освіти знаходимо у програмних творах теоретиків освітньої реформи від неоліберальної ідеології. Фундаментальним і стратегічним є напрям на децентралізацію освіти, оскільки він передає контрольні функції у руки споживача (батьків) та включає ринкові механізми діяльності освітньої системи. Централізація розглядається скоріше як тактика нейтралізації політичних, ідеологічних та корпоративних опонентів реформ. Саме їх спротив реформам повинні були нейтралізувати нав'язані та контрольовані зверху заходи [1; 4].

Заключним гучним акордом консервативної реформи стала так звана Біла книга “Вибір та різноманіття: Новий план для шкіл” (1992 р.), яка стала основою Освітнього Акту 1993 р. Головною метою цього документу було полегшення процедури “вивільнення” шкіл (не тільки загальноосвітніх, але й спеціалізованих) з під контролю LEA, а також реформування ряду урядових відомств, які займаються питаннями фінансування шкіл, ННП та контролем за його виконанням, проведенням Національного тестування, питаннями релігійної та сексуальної освіти. Із запровадженням цих змін система освіти Англії та Уельсу перетворилась, на думку англійських журналістів, “на одну з найбільш централізованих та недемократичних у західному світі” [9, 13].

Наріжним каменем будь-якої реформи є її результативність. Чи були кроки, здійснені консервативними урядами впродовж майже 20-ти років ефективними? Автори реформ відмічають як позитивні наслідки щорічне стале підвищення результатів Національного тестування випускників середніх шкіл та учнів інших ключових етапів навчання [13], створення ринку освітніх послуг в країні (квазі-ринку, внутрішнього ринку, рудиментарного ринку за визначенням різних авторів), появу конкурентної поведінки навчальних закладів, залучення приватних фірм до менеджменту освітніх послуг, що може докорінно змінити етос не тільки окремих навчальних закладів, але й усієї системи [4]. Однак навіть прихильники реформ визнають, що на міжнародному рівні, порівняно з іншими європейськими країнами, показники англійських школярів залишаються низькими [1, 4].

Високий рівень незадоволення ідеологією реформ висловлюють противники освітньої реформи. На початку 90-х рр. вчителі навіть вдавалися до страйку проти перетворення їх на механічний додаток до ННП та системи Національного тестування; значно активізувалися такі явища, як вихід на пенсію досвідчених учителів та залишення професії молодими педагогами; виник значний дефіцит учительських кадрів, що пояснюється дослідниками станом фрустрації англійського вчительства [14].

На завершення відмітимо, що ера консервативних реформ закінчилась в Англії та Уельсі у 1997 році з приходом до влади лейбористів, які запропонували свій, так званий “третій шлях” у розвитку країни взагалі та освіти зокрема [15]. Він не передбачав відмови від стратегічного курсу на ринкові перетворення, однак поряд із загальною спрямованістю на успіх, якість, високі стандарти, у програмах лейбористів знайшли місце ідеї соціальної рівності в освіті, розвитку творчого потенціалу учительської професії, що були знехтувані консерваторами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Butler E.& Pirie M. The new shape of public services. Vol.1 Health and Education. - London: Adam Smith Institute, 2001.- 31 p.
2. O’Keefe D. The contradictions of socialist education. – London: The Libertarian Alliance. Educational Notes, 1991.- No.7. - 2p.
3. Pierson Ch. The new governance of education: The Conservatives and Education 1988-1997 // Oxford Review of Education. -1998. - Vol.24.- Issue 1. - P.131-143.
4. Pirie Madsen Blueprint for a revolution. Second Edition. - London: Adam Smith Institute, 1993.- 87p.
5. Thatcher M. General Election Press Conference. Conservative Party Archive, 1987, May 27. <www.margareththatcher.org>
6. Ball S. et al. Education policy in England. Changing modes of regulation: 1945-2001. Changes in Regulation Modes and Social Reproduction of Inequalities in Education Systems: A European Comparison. - London: Institute of Education and King’s College, University of London, February 2002.- 44p.
7. Fujita Hidenori Choice, quality and democracy in education: A Comparison of current educational reforms in the United States, the United Kingdom and Japan. Draft of a paper presented at an international symposium on The Public and the Private in the United States, held between January 18-21, 1999 at Osaka, Japan. – 24p.
8. Halstead V. The Introduction of the National Curriculum and Assessment in England. - Bruxelles: European Yearbook of Comparative Studies in Teacher Education, 1994. -P. 391-407.
9. Chan S.-M. et al. Primary and secondary education in England and Wales: From 1944 to the present day. The 8th Edition. - London: UNL, August 2002.- 46p.
10. Gillard D. A Brief History of education in England. November 2001. <<http://www.kbr30.dial.pipex.com>>
11. Dearing, R. The National Curriculum and its Assessment (Final Report) London. 1993.- 155p.
12. Digest for Schools. Task Group on Assessment and Testing. – London: DES, 1988. – 124p.
13. Woodhead Ch. The standards of today. And how to raise them to the standards of tomorrow. London: Adam Smith Institute, 2002.- 12p.
14. Gewirtz S. Post-Welfarism and the reconstruction of teachers’ work. Paper presented as part of the symposium “ A Cultural Revolution? The impact of quasi-market reforms in education on institutional practices and values”. - Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Lancaster, September 1996.- 22p.
15. Hill D. The Third Way and education: New Labour, the dominance of neo-liberal global capital in European education policies, and the growth of inequality. - Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Lisbon, 11-14 September 2002. - 22p.

Матеріал надійшов до редакції 29.11.02 р.

Сбруева А.А. Образовательные реформы 80-90-х гг. XX века: английский опыт

В статье анализируются причины, цели и пути осуществления образовательных реформ в Англии и Уэльсе в 80-90-х гг. XX века. Характеризуется сущность неолиберальной идеологии реформ, представлены оценки ее результатов, данные с позиций разных политических идеологий.

Sbruieva A.A. Educational Reforms of the 80th-90th of the XXth Century: The English Experience

The article is devoted to the analysis of the causes, the aims and the ways of the implementation of English educational reforms of the 80th-90th of the XXth century. The essence of the neoliberal reform ideology is characterised. The appraisal of the results of the reforms made by the representatives of various political ideologies is presented.