

Леонід ПРОКОПЕНКО

**Національна Академія Державного Управління при Президентові України,
Дніпропетровський Регіональний Інститут Державного Управління**

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В УКРАЇНІ: ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

ZARZĄDZANIE EDUKACJĄ W UKRAINIE: PERSPEKTYWA HISTORYCZNO-TEORETYCZNA

W artykule podjęto próbę przedstawienia genezy współczesnego systemu zarządzania edukacją w Ukrainie, definiowania typów zarządzania edukacją, periodyzacji i ustalenia podstawowych prawidłowości rozwoju tego systemu. Autor za pomocą historyczno-teoretycznej analizy określa podstawowe etapy rozwoju ukraińskiego systemu zarządzania edukacją i uzasadnia, że geneza i rozwój są istotą procesu jego instytucjonalizacji – od rodzinnej i grupowej (zbiorowej) do państwowego zarządzania edukacją.

Система управління є найбільш значущим чинником, що впливає на результат діяльності будь-якої соціальної системи, у тому числі й системи освіти. Оскільки розвиток системи управління освітою нерозривно пов'язаний з розвитком самої системи освіти, то, здійснюючи кроки по реформуванню державного управління освітою, важливо проаналізувати генезу сучасної системи освіти та управління нею. Проте, якщо на сьогодні проблематиці розвитку школи та педагогічної думки в Україні присвячено досить широке коло публікацій, зокрема, С. Бабишина, Л. Баїка, І. Курляк, Б. Мітюрова, С. Миропольського, С. Сірополка, С. Рождественського, К. Харламповича тощо, а також цілий ряд фундаментальних нарисів [8; 9; 11], то проблеми генези й еволюції системи управління освітою залишилися поза увагою дослідників. У даній статті робиться спроба заповнити існуючу прогалину й передусім визначити з позицій історико-теоретичного аналізу види управління освітою, періодизацію та основні закономірності розвитку системи управління освітою.

У літературі управління розглядається як функція організованих систем, що забезпечує збереження їх певної структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію їх цілей і програм [13, с.1396]. Виходячи з цього, управління освітою можна визначити як науково обґрунтований, цілеспрямований, організуючий та регулюючий вплив суб'єктів управління різного рівня на всі ланки системи освіти з метою забезпечення її сталого розвитку. Особливо зростає роль і значення управління на переломних етапах розвитку системи освіти. Сьогодні, на зламі

століть, світ вступив у постіндустріальну, інформаційну епоху свого розвитку, коли освіта перетворюється на сферу стратегічних інтересів суспільства і рівень її функціонування стає як важливим показником, так і одночасно чинником соціального прогресу. В цих умовах управління має виконувати роль генератора змін усієї системи освіти відповідно до викликів часу і потреб суспільства.

Враховуючи природу і субстанційну специфіку суб'єктів управління можна виділити сім основних видів управління освітою, які багато в чому співвідносяться між собою:

- державне управління, суб'єктом якого є держава;
- місцеве самоврядування, суб'єктом якого виступають мешканці територіальних громад, інших адміністративно-територіальних одиниць;
- менеджмент, який являє собою управління власністю з боку власника;
- церковне управління, суб'єктом якого виступає церква;
- громадське управління, суб'єктом якого є інституціалізовані (юридично оформлені через закони, статuti) громадські об'єднання;
- групова (колективна) саморегуляція, суб'єктом якої виступають групи людей, що вільно (за власним розсудом) і в той же час з урахуванням інтересів інших та норм культури і соціального співжиття керують спільною поведінкою й діяльністю;
- сімейне управління, яке являє саморегуляцію соціального співжиття членів сім'ї [2, с.56-57; 4, с. 28].

Ретроспективний аналіз, який базується на концепції Е. Тоффлера про три хвилі розвитку людської цивілізації: аграрну, індустріальну, постіндустріальну та загальних закономірностях розвитку суспільства і держави, сутнісних рисах історичних форм держави, їх завданнях і функціях, дає змогу, залежно від домінування певних суб'єктів управління, а отже, й видів управління освітою, виділити наступні основні етапи генези та розвитку системи управління освітою в Україні. Перший етап – інституційний – пов'язаний зі становленням самої освіти як соціального інституту. Він охоплює час з моменту формування первісної общини (35-40 тис. років тому) до утворення держави (IX ст.). Другий етап у розвитку управління освітою розпочинається з утворенням Давньоруської держави і триває до другої половини XVIII ст. Третій етап охоплює другу половину XVIII – початок XX ст. Четвертий етап – це період 1917–1991 рр. і з серпня 1991 р. розпочинається п'ятий етап. Основна увага в даній статті зосереджується на аналізі еволюції системи управління освітою протягом перших чотирьох етапів. Це обумовлюється передусім тим, що вони найменше вивчені, особливо період до кінця XVIII – початку XIX ст.

Характеризуючи перший етап, слід зазначити, що до формування людини сучасного типу (35-40 тис. років тому) процес виховання і навчання практично не відрізнявся від форм, характерних для тваринного світу. Якісний стрибок у системі механізмів накопичення, збереження та успадкування суспільно-історичного досвіду пов'язаний з виникненням особливого суспільного феномену – культури та ускладненням суспільних відносин. З часу формування родо-племінного устрою процеси навчання і виховання набувають усе більш самостійного значення і починають виділятися як окрема освітня функція. На початку цього етапу

суб'єктами навчання і виховання підростаючого покоління були всі члени первісної общини, а само воно носило наслідуваний характер, оскільки реалізовувалося безпосередньо в процесі трудової та побутової діяльності. Причому всі члени общини навчалися і виховувалися однаково. Початок аграрної хвилі розвитку людської цивілізації близько 10 тис. років тому обумовив ускладнення соціальної структури: появу сім'ї, спочатку матріархальної, а пізніше патріархальної, а також родо-племінної організації і, як наслідок, формування сімейної та спеціалізовано-суспільної форм навчання і виховання. Їх суб'єктами виступали відповідно батьки та спеціально виділені люди, як правило, найбільш досвідчені у певних видах діяльності. Суспільство у вигляді племінних інститутів визначало основні напрями формування у підростаючого покоління необхідних навичок і життєвих орієнтирів. По мірі розкладу родо-племінного ладу у східних слов'ян і появою чотирьох основних соціальних груп: смердів-общинників, ремісників, племінної знаті і язичницького жрецтва (IV-VIII ст.) процес навчання і виховання цих соціальних груп диференціюється з урахуванням специфічних потреб кожної з них. Отже, протягом усього першого етапу панували сімейна та групова (колективна) саморегуляція, суб'єктом якої виступали сім'я, члени роду, збори членів племені [3, с.134; 6, с.17-19; 11, с.8-10; 14, с.38].

Інституалізація навчально-виховного процесу в самостійну сферу соціального життя завершується з утворенням держави. Протягом другого етапу управління освітою пройшло тривалу еволюцію, яка обумовлювалася особливостями історичного розвитку України, а також переходом від ранньофеодальної монархії до монархії періоду феодальної роздробленості, а пізніше до станово-представницької та абсолютної монархій. Утворення держави у східних слов'ян унаслідок нерозвиненості функцій державного управління та державного апарату відразу не внесло суттєвих змін в організацію освіти, а, отже, і в управління нею. Лише за Володимира (980–1015), після завершення тривалого процесу перетворення Давньоруської держави на ранньофеодальну монархію, держава разом з православною церквою стають головними суб'єктами освітньої політики, які визначали свої пріоритети і певною мірою розмежовували сфери впливу відповідно до притаманних їм функцій у суспільстві.

Говорячи про співвідношення їх ролі і місця у розвитку освіти цього періоду, інколи наголос робиться саме на діяльності духовенства як головного ініціатора становлення і розвитку шкільництва. Але, як слушно підкреслював Є. Мединський, замість механічного протиставлення діяльності держави і церкви у справі організації школи, її слід розглядати як спільну. В цьому контексті важливе методологічне значення має думка відомого дослідника середньовічної церкви Д. Лінча, який зазначає, що тоді не проводили сучасної різниці між церквою і державою. Існувало одне християнське суспільство, в якому королі і єпископи робили одну справу, хоча й виконували різну роботу. Між ними могли виникати суперечки, але йшлося не про відносини між церквою й державою в сучасному розумінні, а про розподіл Богом даної влади в об'єднаному християнському суспільстві. Разом з тим, оскільки в середні віки освіта розглядалася як свого роду функція релігії, обслуговувала перш за все релігійні потреби, то саме церква визначала зміст освіти [5, с.164-165; 7, с.13-14].

Третім важливим суб'єктом організації та управління освітою виступали громади, оскільки саме вони відкривали та утримували на кошти батьків школи

“навчання грамоти”. За часів феодальної роздробленості в принципі зберігалася традиційна суб’єктність організації та управління освітою, яка репродукувалася в нових князівствах.

Суттєві зміни в суб’єктності організації та управління освітою відбуваються після входження українських земель до складу Польщі та Великого князівства Литовського. Найбільш характерною рисою цього періоду є відхід держави як суб’єкта організації освіти на другий план. Це обумовлювалося, по-перше, тим, що на відміну від візантійської цивілізації, для західноєвропейської, до якої належала й Польща, в епоху Середньовіччя характерним було повне домінування в сфері освіти католицької церкви. Освітня ж політика королівської влади в Польщі в цей період обмежувалася покровительством столичному Краківському університету, заснованому Казимиром III у 1364 р., та його корпорації, а також державним регулюванням освітньої діяльності, яка полягала у видачі дозволів та привілеїв на навчальні заклади церковним громадам, магістратам, приватним особам тощо. На них покладалася і турботи про управління, облаштування, утримання і забезпечення цих закладів освіти педагогічними кадрами. По-друге, в українських землях, які ввійшли до складу Великого князівства Литовського, в умовах втрати власної державності, державну освітню функцію фактично перебирає на себе православна церква. Держава практично не втручалася в розвиток освіти [15, с. 5].

Тобто, державні потреби в освіті на даному етапі задовільнялися в цілому без створення світської освітньої системи. Це обумовлювалося тим, що аграрне суспільство складалося в основному з невеликих сільськогосподарських та ремісничих одиниць невеликого розміру, побудованих на родинних зв’язках. При цьому існувала традиція передачі справи у спадок від батька до сина. Тому початкові знання набували або в сім’ї, або в парафіяльній чи монастирській школі, або у “майстра грамоти” чи будь-якої грамотної людини, а потім у кожного соціального стану існували свої традиції навчання професійним навичкам. Держава не вважала за потрібне втручатися в практику, що склалася, оскільки в умовах жорсткої стратифікованого суспільства вона зосереджувала свою увагу на розвитку лише тих навчальних закладів, які були необхідні для забезпечення функцій державного управління та потреб церкви [8, с.40; 14, с.433].

Реформація та Контрреформація перетворили освіту чи не в найголовніше знаряддя міжконфесійної боротьби. В цих умовах посилюється втручання королівської влади в освітні процеси, значно розширюється множинність суб’єктів організації та управління освітою. В українських землях формується декілька систем освіти, які мали і свої системи управління: католицька, протестантська, православна, греко-католицька.

Для розвитку системи освіти в період після Визвольної війни характерним було подальше урізноманітнення системи освіти, поступове усвідомлення необхідності посилення ролі держави в сфері освіти. В Гетьманщині освіта розглядалася як потужний ресурс піднесення вищих страт тодішнього українського суспільства (старшини, духовенства), що стало одним з побуджуючих факторів турботи гетьманів про розвиток вищої і середньої освіти, встановлення прямого гетьманського патронату над Києво-Могилянською колегією, з 1701 р. – академією. Разом з тим, зберігається провідна роль церкви в управлінні вищими і середніми навчальними закладами. Нижча освіта трималася переважно на самодіяльності місцевих громад. З середини XVIII ст. початкове навчання козацьких дітей,

особливо старшини, стає обов'язковим. Загальне керівництво і контроль за навчанням зосереджувались у Генеральній військовій канцелярії та полкових канцеляріях [10, с.108].

На Правобережжі традиційна латинська система освіти знаходилася у віданні капітул католицьких дієцезій, а нижчі школи – єпархіального духовенства. Домінуючі позиції в системі вищої і середньої освіти продовжували посідати єзуїти, навчальні заклади яких, включаючи Львівський університет, підпорядковувалися провінціалу провінції ордену. Аналогічна система управління навчальними закладами діяла в орденах піарів та василіан.

Таким чином, утворення держави в IX ст. стало переломним етапом у розвитку освіти. Однак, хоча держава перетворюється на головного суб'єкта освітньої політики, характерною рисою системи освіти протягом другого етапу була множинність суб'єктів управління, коли заклади освіти організовували й управляли ними магістрати, церква, громадські об'єднання тощо. Велику роль продовжувала відігравати сімейна та групова (колективна) саморегуляція, суб'єктом якої виступали сім'я, члени громади. Оскільки державні потреби в освіті на даному етапі задовільнялися в цілому без створення загальнодержавної системи освіти, то держава виконувала переважно функції державного регулювання.

З другої половини XVIII ст. починається третій етап розвитку управління освітою, коли в багатьох європейських країнах, у тому числі в Речі Посполитій, Австрійській та Російській імперіях, до складу яких входили українські землі, відбуваються кардинальні зміни у суб'єктності та структурі освітньої діяльності. Це було обумовлено початком індустріальної фази розвитку людської цивілізації, який співпав з переходом до абсолютистських монархій. В епоху абсолютизму становість суспільства досягає свого епогею і станові межі стають майже нездоланими. Разом з тим, під впливом ідей Просвітництва, утверджується розуміння значення освіти як потужного чинника зростання могутності держави. Розвиток індустріального суспільства і пов'язані з цим активізація товарно-грошових відносин, зростання торгівлі й промисловості, формування розгалуженого державно-адміністративного апарату абсолютистських монархій породжували необхідність суттєвих коректив державної освітньої політики. З метою забезпечення потреб індустріального суспільства в розширених обсягах підготовки освічених людей, наданні їм спеціальної освіти держава посилює увагу до розвитку всіх ланок освіти. Акцент робиться на наданні більш якісної освіти для привілейованих станів і водночас на поширенні можливостей отримання елементарної освіти нижчими верствами. Стара модель школи, тісно пов'язана з церквою, вже не відповідала вимогам часу і церква поступово втрачає монополію на організацію освіти.

Тому характерною рисою цього етапу стає поступове посилення державного чинника в розвитку освіти, перехід до формування її загальнодержавної системи на світських засадах і створення відповідного державного шкільного законодавства. Цей процес переходу у XVIII ст. не був різким і супроводжувався виникненням перехідних форм, які продовжували бути пов'язані з церквою, котра як і раніше відігравала важливу роль у розвитку освіти. Більш того, уряд, намагаючись використати матеріальні і кадрові можливості церкви для поширення освіченості населення, покладав на неї функцію освіти як державну функцію. Але домінуючим суб'єктом організації та управління освітою стає держава.

Варто підкреслити, що система державного управління освітою в процесі своєї еволюції проходить два загальних етапи: етап становлення і етап свого розвитку. Час від утворення Давньоруської держави і до XVIII ст., тобто приблизно вісім століть, можна розглядати як етап становлення державного управління освітою. З другої половини століття починається етап його розвитку. Процес складування загальнодержавних систем освіти поставив на порядок денний необхідність формування централізованого управління навчальними закладами. Як відомо, державні установи виникають не одночасно з утворенням держави. Це пов'язане з існуванням тісного взаємозв'язку між державним механізмом і функціями держави. Функції держави реалізуються за допомогою державного механізму, разом з тим від функцій держави залежить структура державного механізму, вони безпосередньо впливають на виникнення, розвиток і зміст діяльності органів держави, визначають організаційну структуру державного управління. Первісно, за ранньофеодальної монархії, функції державних органів здійснювалися переважно окремими посадовцями, які виконували свої завдання без штату чиновників, або з дуже обмеженим штатом, як правило, без діловодства. Підтвердження цього можна знайти у В.М.Татищева, в його повідомленні про відомого книжника Василя, сучасника Володимира Мономаха, який у XII ст. виконував у Волинському князівстві функції державного “смотрення” за роботою училищ і “наставлення учителів” [1, с.93]. Органи державного управління з'являються вже в XIV-XV ст. у зв'язку з формуванням централізованих станово-представницьких монархій. Органи ж державного управління освітою виникають відносно пізно – у XVIII ст., на етапі формування абсолютистських монархій, що обумовлювалося, з одного боку, створенням властивого їм єдиного, ієрархічно побудованого державного апарату, а з іншого – посиленням освітньої функції держави.

Головний зміст третього етапу якраз і складав перехід до загальнодержавних систем освіти та формування системи централізованого управління освітою. Однією з перших реформ в галузі освіти почала здійснювати Річ Посполита. У жовтні 1773 р. сейм за наполяганням короля Станіслава-Августа Понятовського (1764–1795) створив Едукаційну комісію у складі восьми осіб – перший в Європі державний орган управління освітою. Вона підлягала сейму й загальному королівському наглядові. Едукаційна комісія поділила територію Речі Посполитої на навчальні округи, два з яких – Волинський, з центром у Кременці, й Український, з центром у Вінниці – знаходились на Правобережній Україні. На Краківську і Віленську академії, реформовані на Головні школи, покладался нагляд за шкільництвом відповідно Корони і Литви. Школи українських округів у своїй діяльності керувалися виданим у 1783 р. “Статутом, визначеним Едукаційною комісією для академій і шкіл Речі Посполитої” і підпорядковувались Краківській головній школі. Комісія ініціювала також відкриття парафіяльних шкіл, програми яких визначалися “Правилами парафіяльних шкіл”.

В Австрійській імперії час правління Марії-Терезії (1740–1780) та її наступника – Йосифа II (1780–1790) також характеризувався як період активного втручання держави в освітні справи. Реформи в сфері освіти торкнулися передусім її вищої та середньої ланок, оскільки саме вони мали стати основним постачальником кадрів освічених чиновників для апарату державного управління. Управління цими ланками освіти здійснювала, створена в 1760 р. при дворі вища наукова комісія. У травні 1770 р. для керівництва народною освітою була утворена окрема надвірна

комісія, яка розробила “Загальний навчальний статут для німецьких нормальних, головних і тривіальних шкіл у всіх австрійських спадкових володіннях”, на основі якого в 1774 р. розпочалася шкільна реформа.

В Росії перші кроки в напрямі створення світської системи освіти були започатковані реформами Петра I, але цілісну систему освіти та централізоване управління нею створити не вдалося. Зміни почали відбуватися за правління Катерини II (1762–1796) і були пов’язані з реформою місцевого управління 1775 р. та освітньою реформою 1782–1786 рр., в основу якої клася адаптована до російських умов австрійська модель організації народної освіти. Основні засади системи управління освітою були визначені “Статутом народних училищ у Російській імперії”, затвердженим Катериною II 5 серпня 1786 р., який поклав початок системі державних шкіл у Наддніпрянській Україні з одноманітним устроєм, єдиними навчальними планами, класно-урочною системою, з єдиною методикою. Подальше формування централізованої системи управління освітою визначалося “Статутом університетів Російської імперії” та “Статутом навчальних закладів, підвідомчих університетам” від 5 листопада 1804 р.

На цей час в основному сформувалися дві основні системи державного управління освітніми процесами: англосаксонська державно-громадська, автономістська модель (Англія, США) і жорстко централізована модель управління, характерна для континентальних країн (Австрія, Прусія, Франція). За англосаксонської моделі державні структури лише координували загальнонаціональну шкільну політику, самі ж школи функціонували на основі самодіяльності територіальних громад. Безпосереднє управління навчальними закладами здійснювали вибрані громадою ради, шкільні комітети, а також значною мірою – місцеві структури самоврядування. Відтак, закладалися традиції шкільного самоврядування з відсутністю жорсткої державної стандартизації освіти і широким різноманіттям організаційних форм, програм, шкіл. За континентальної моделі всі вищі, середні, а часто й початкові, навчальні заклади вважалися державними, адміністратори й викладацький корпус мали статус державних службовців і призначалися урядовими структурами. Основні рішення приймалися на державному рівні і були обов’язковими до виконання, загальне керівництво здійснювало міністерство освіти, яке через свої місцеві органи контролювало дотримання існуючих стандартів і норм. Отже, хоча в різних країнах й існували певні відмінності щодо участі державних структур в управлінні освітою, однак формування національних систем освіти та освітнього законодавства означало реальну інституціоналізацію освіти як сфери державної діяльності та державного управління [12, с.119-120].

Російська імперія, здійснюючи освітні реформи, обрала континентальну модель, упровадивши суворо централізоване, ієрархічне керівництво, яке передбачало пряму залежність нижчих ланок системи освіти від вищих. Управління освітою ставало складовою загального розгалуженого і централізованого державного апарату. Це суттєво полегшувало уряду реалізацію завдань освітньої політики, проведення єдиної лінії в навчальних закладах усіх рівнів [9, с. 199].

Важливим кроком стали реформи 60–70-х рр. XIX ст. Завдання завершення промислового перевороту і переходу до індустріального суспільства потребували суттєвого підвищення рівня освіченості населення, розширення підготовки фахівців зі спеціальною освітою. Хоча освіта проголошувалася всестановою, але в основу

системи освіти уряд поклав так звану дуалістичну модель: основна увага, в інтересах забезпечення державного апарату та зростаючої промисловості й торгівлі необхідними кадрами, зосереджувалася на розвитку вищої і середньої загальної освіти для дворянства, вищої спеціальної та професійної – для міського населення. Що стосується освіти для селян, то шкільна реформа 1864 р. за рядом суттєвих ознак поступалася навіть реформі 1803-1804 рр. Наслідком такого підходу стало формування й певної дуалістичної моделі управління освітою. Університети, середні навчальні заклади знаходилися у безпосередньому віданні Міністерства народної освіти, а початкові школи, право засновувати які надавалося органам місцевого самоврядування (земствам, міським управам), товариствам, приватним особам, переходили у відання губернських і повітових училищних рад.

Проте, консервативне крило політичної еліти вважало, що ліберальні реформи надто далекосяжні і можуть послабити урядовий контроль над системою освіти. Тому 70–80-ті рр. XIX ст. позначилися проведенням освітніх контрреформ. Положення 1874 р. докорінно змінювало управління початковою школою, яка ставилася в безпосереднє підпорядкування місцевих органів міністерства народної освіти – губернських дирекцій народних училищ. Училищні ради, хоча й зберігалися, але їх компетенція обмежувалася суто господарськими питаннями. Наприкінці XIX – на початку XX ст. йшов активний пошук шляхів удосконалення управління системою освіти, коли спробам уряд проводити традиційну політику посилення контролю над навчальними закладами, досить успішно протидіяла громадськість, наполягаючи на необхідності децентралізації управління.

Отже, протягом третього етапу розвитку управління освітою відбулась, як зазначалося, реальна інституціоналізація освіти як сфери державної діяльності та державного управління..

З 1917 р. розпочинається четвертий етап у розвитку управління освітою. Саме в цей час, у роки Української революції (1917–1920), була здійснена спроба створити сучасну національну школу і побудувати децентралізовану систему управління освітою. Але унаслідок політичної та економічної дестабілізації вирішити це завдання не вдалося. У радянський період основні засади освітньої політики визначалися переходом від поліцентризму до повної державної монополії в сфері освіти всіх рівнів. Це обумовлювалося тим, що освіта розглядалась як “провідник ідейного, організаційного та виховного впливу партії”, засіб виховання нової людини і формування спеціаліста нового типу, потужний чинник прискорення економічного розвитку країни. Наприкінці 20-х – на початку 30-х рр. XX ст. відбувається реформування всіх ланок освіти на основі централізованого планування, повного політичного й ідеологічного контролю партії та уніфікації навчання в усіх союзних республіках. З цією метою вводиться єдина структура системи загальної освіти та вищої школи.

Це дало змогу, з одного боку, протягом історично короткого часу досягти значних успіхів у підвищенні освітнього рівня населення, а з іншого, високий рівень ідеологізації навчання, надцентралізація управління і жорстка регламентація навчального процесу, певною мірою екстенсивний шлях розвитку системи освіти негативно позначилися на її стані. Саме тому в період перебудови все активніше почало ставитися питання про необхідність змін в державній освітній політиці і глибокого реформування системи управління освітою. Власне, саме реалізація

цього завдання становить основний зміст п'ятого етапу розвитку управління освітою.

Таким чином, генеза та розвиток управління освітою складають сутність процесу його інституалізації від сімейної та групової (колективної) саморегуляції до державного управління освітою. Однак, по-перше, інституалізацію управління освітою не можна розглядати як виключно висхідний процес постійного оновлення та вдосконалення. Це вірно в загальноцивілізаційному контексті, проте в його багатовіковій еволюції мали місце й процеси певного регресу, хоча потреби суспільства, держави, економічного розвитку, обумовлювали його постійний розвиток.

По-друге, для освітньої політики завжди була характерною множинність суб'єктів її здійснення. Без сумніву, співвідношення ролі тих чи інших суб'єктів у формуванні та реалізації освітньої політики не було сталим, постійно змінювалось. Але, з моменту свого утворення держава перетворюється на провідного суб'єкта освітньої політики і властивими їй методами (правовими, адміністративними, економічними) активно включається у справу освіти нових людських генерацій. Державна освітня функція, зазначає В.І. Луговий, простежується протягом всього періоду існування держави, більш того, вплив держави на освітні процеси постійно посилюється. Це обумовлюється серйозним ускладненням життя суспільства і підвищенням унаслідок цього питомої ваги державної влади в механізмах суспільної регуляції. Саме держава в ході реалізації своєї освітньої функції пов'язує між собою інтереси різних груп і спонукає їх до прояву своєї активності з метою досягнення єдиних визначених цілей [6, с.21].

ЛІТЕРАТУРА

- [1] *Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII вв./* сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюров. – М.: Педагогика, 1985. – 363 с.
- [2] *Атаманчук Г.В. Теория государственного управления: курс лекций/* Г.В. Атаманчук. – 2-е изд., доп. – М.: Омега-Л, 2004. – 584 с.
- [3] *Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования/* В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
- [4] *Державне управління: навч. посіб./* за ред А.Ф. Мельник. – К.: Знання-прес, 2003. – 343 с.
- [5] *Лінч, Джозеф. Середньовічна церква. Коротка історія/* Джозеф Лінч; пер. з англ. В. Шовкуна. – К.: Основи, 1994. – 492 с.
- [6] *Луговий В.І. Управління освітою: навч. посіб./* В.І. Луговий. – К.: Вид-во УАДУ, 1997. – 302 с.
- [7] *Медынский Е.Н. История русской педагогики до Великой Октябрьской социалистической революции/* Е.Н. Медынский. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Учпедгиз, 1938. – 512 с.
- [8] *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в./* отв. ред. Э.Д. Днепров. – М.: Педагогика, 1989. – 480 с.
- [9] *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в./* отв. ред. А.И. Пискунов. – М.: Педагогика, 1976. – 600 с.

- [10] Панащенко В.В. Навчання козацьких дітей грамоти та військової справи на Лівобережній Україні в XVIII ст.// Укр. іст. журн. – 1972. – № 2. – С.103–108.
- [11] *Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – початок XX ст.): нариси/ відп. ред. М.Д. Ярмаченко.* – К.: Рад. шк., 1991. – 381 с.
- [12] Романенко М.І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем/ М.І. Романенко. – Д.: Промінь, 2000. – 159 с.
- [13] *Советский энциклопедический словарь/ пред. научно-ред. совета А.М. Прохоров.* – М.: Сов. энциклопедия, 1980. – 1600 с.
- [14] Тоффлер Э. Третья волна/ Э. Тоффлер; пер. с англ. – М.: Изд-во АСТ, 2002. – 776 с.
- [15] Харлампович К. Западнорусские православные школы XVI и начала XVII века, отношение их к инославным, религиозное обучение в них и заслуги их в деле защиты православной веры и церкви/ К. Харлампович. – Казань, 1898. – 524 с.

Автор статті робить спробу проаналізувати генезу сучасної системи освіти та управління нею в Україні, передусім визначити з позицій історико-теоретичного аналізу види управління освітою, періодизацію та основні закономірності розвитку системи управління. Автор виділив основні етапи генези та розвитку, обґрунтовуючи, що генеза та розвиток управління освітою складають сутність процесу його інституалізації - від сімейної та групової (колективної) саморегуляції до державного управління освітою.