

Дем'янчук О. П.

## ПОЛІТИЧНІ ТА ІНСТИТУЦІЙНІ ОБМЕЖЕННЯ РЕФОРМ В УКРАЇНСЬКІЙ ВИЩІЙ ОСВІТІ

*З'ясовується можливість реформування освітньої політики в Україні в напрямку інтеграції вітчизняної освіти у європейський та світовий освітні простори, зокрема такого її аспекту, як побудова нових моделей вітчизняної вищої освіти на основі запозичення і впровадження закордонного досвіду.*

Однією з цілей реформування вищої освіти в Україні, як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти, є «інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів» [1]. Відповідно до вимог і правил розробки та здійснення освітньої політики, як, власне, будь-якого іншого різновиду публічної політики, така ціль повинна узгоджуватися або принаймні не суперечити іншим цілям цієї та інших політик (наприклад, соціальної чи економічної політики тощо) [2]. Отже, шляхи і засоби реалізації політики мають слугувати її комплексним цілям і цінностям, не заперечуючи жодної з них.

У цій статті пропонується обговорити можливість несуперечливого здійснення освітньої політики в Україні в напрямку досягнення зазначеної вище цілі. Звичайно, повний аналіз освітньої політики, спрямованої на інтеграцію зі світовою та європейською освітніми спільнотами, потребує масштабної праці. У цій короткій студії обмежимося обговоренням лише одного аспекту цієї політики - можливості побудови нових моделей вітчизняної вищої освіти на основі запозичення і впровадження закордонного (насамперед західного європейського та американського) досвіду організації діяльності навчальних закладів.

**Вища освіта на Заході, як в Європі, так і в Америці, перебуває в процесі радикальних змін.** Причому, як зазначає Мартін Карной, метою цих змін є «досягнення відповідності міжнародним стандартам **шляхом зміни способу надання освіти**» [3], тобто все ще відбувається пошук моделей, які дали б змогу гідно відповісти на виклики часу.

Серед таких глобальних викликів, що ставлять принципово нові завдання перед університетською освітою, слід назвати насамперед значне зростання міграції і, відповідно, розширення можливостей отримання освіти та професійної

підготовки в інших країнах [4]. На вибір людиною місця навчання впливає не стільки вартість освітніх послуг, скільки умови й перспективи отримання вищої освіти (престижність навчального закладу, якість освіти, яку тут надають, варіативність здобуття знань і кваліфікації відповідно до власного бачення людиною свого професійного майбутнього). Наприклад, те, що в Сполучених Штатах Америки навчається велика кількість іноземних студентів (щороку їх кількість збільшується приблизно на 1 млн осіб - понад третину всієї міжнародної студентської спільноти [5]), можна пояснити не лише значною урядовою підтримкою міжнародної освіти, а перш за все запровадженням принципу *Liberal Arts Education* [6] в американських коледжах та університетах в поєднанні із здійснюваною тут високою професійною підготовкою. Ось чому, приміром, Японія після Другої світової війни надавала потужну державну підтримку значній кількості своїх студентів для навчання за кордоном, в першу чергу в США [7].

Крім того, у 50-60-ті роки ХХ ст. американська модель вищої освіти слугувала зразком інституційного реформування вищих навчальних закладів (щоправда, Японія згодом відмовилася від цієї моделі, принаймні в державних університетах, пояснюючи це «іншою суспільною психологією») [8]. На Зальцбурзькому семінарі влітку 2000 р. директор Центру досліджень вищої освіти з Касселя С. Шварц повідомила, що її Центр отримав урядове завдання вивчити можливості впровадження американських моделей університетської освіти в Німеччині.

Слушно запитати, чому, говорячи про можливість реформування української вищої освіти, першочергову увагу приділено саме американській моделі? Поряд із згаданими змінами у практиці вищої освіти у цілому світі, слід зазначити і нашу суто внутрішню причину: введення

ступенів бакалавра та магістра в українських вищих навчальних закладах, відповідних англо-американській системі наукової та професійної підготовки (фундаментальна вища освіта з широким спектром курсів з різних дисциплін на першому ступені навчання та поглиблена вузька спеціалізація на другому). З огляду на це, забезпечення принципу єдності форми та змісту освіти потребує глибинних змін у навчальних планах, програмах і структурі українських вищих навчальних закладів, загалом - введення принципово нових моделей вищої освіти.

У цьому зв'язку варто звернутися до питання про місію університетів у сучасному та майбутньому суспільствах. На думку таких відомих дослідників, як М. Карной (у цитованій вище праці), П. Скотт, Д. Льюїс, «університет має стати не лише головним провайдером наукових і технічних знань та професійних умінь, від яких значною мірою залежатимуть передові економіки у прагненні до підвищення добробуту та якості соціального й індивідуального життя; він також встановлюватиме нові, більш чесні й раціональні принципи суспільної стратифікації» [9].

Очікується, що в майбутньому «суспільстві знань» [10] університети стануть ключовими агенціями збереження національної самосвідомості й водночас досягнення високої конкурентоспроможності у масштабі глобальної економіки. І винятковою місією університетів стане **сприяння інноваційному розвитку суспільства**.

За твердженням М. Маруями, інноваційний етап розвитку відбувається за  **нової парадигми**, а отже, вимагає якісно відмінних підходів і методів. При цьому неocenенну роль відіграє між- і мультидисциплінарність у підготовці фахівців. «Наприклад, [суспільство] прагне до побудови неієрархічної, симбіотичної, плюралістичної урядової структури. [Це] вимагає комплексної обробки і скерування комунікацій, а також віднайдення симбіотичних комбінацій гетерогенності. Спеціальні комп'ютери і комп'ютерні програми... мають розроблятися тими, хто здатен осягнути і систему в цілому, і її складові. Але вони повинні знати також принципи організації управління, склад етнічних і професійних груп цієї нації, культуру цих груп, психологічні й політичні мотивації до згоди і незгоди тощо» [11]. Отже, жодний фахівець з вузькою спеціалізацією, яких нині випускають вищі навчальні заклади, не здатний виконати таке завдання, і потреби інноваційного розвитку економіки та суспільства вимагають запровадження нової пара-

дигми вищої освіти, яка відповідатиме майбутньому суспільству - «суспільству знань».

Як же співвідносяться між собою освітні парадигми сучасного постіндустріального («інформаційного») суспільства та майбутнього «суспільства знань», в яке людство входить уже зараз? А. Харкінс пропонує порівняння цих парадигм (табл. 1).

Якщо українська освіта (включаючи вищу) має інтегруватися у європейський та світовий освітні простори, то необхідно якнайшвидше запровадити і вкоренити нову освітню парадигму, щоб замість модернізаційної стратегії перейти до стратегії інноваційного суспільного розвитку. Такий перехід дозволить вітчизняній освіті, не повторюючи пройдений раніше шлях розвинених країн, швидко опинитися серед провідних «провайдерів» освітніх послуг нової доби [13].

Аби оцінити можливості впровадження парадигми майбутньої освіти і формування особистості з міждисциплінарною підготовкою, порівняймо американську та українську (а фактично - радянську) моделі вищої освіти (табл. 2). Ці порівняння зроблені на основі численних публікацій у вітчизняній та світовій літературі, включаючи вже згадані праці А. Харкінса та М. Маруями, а також статтю в журналі «*The Economist*» [14].

Зіставлення першої та другої таблиць свідчить, що сучасна українська модель освіти, в тому числі вищої, не відповідає парадигмі майбутнього суспільства. Сповідування суспільно-орієнтованої філософії, на відміну від особистісно-орієнтованої, знижує конкурентоздатність фахівця на світовому ринку праці. Жорсткість навчальних програм та їх перевантаженість вузькоспеціалізованими курсами суттєво обмежують розвиток між- і мультидисциплінарних якостей фахівців. Інституційний принцип фінансування вищої освіти прирікає її на хронічну нестачу коштів для розвитку [15]. Централізація управління суттєво сповільнює реакцію вищих навчальних закладів на неперервні зміни в суспільному житті, що постійно прискорюється.

Тим часом пряме перенесення американської моделі на українські терени також неможливе, опосередкованим свідченням чого є досвід японських університетів. Будь-яка модель формується і діє лише у відповідному контексті. Деконтекстуалізація моделі освіти, застосування її в інших суспільних, економічних і політичних умовах здатне нівелювати її переваги й посилити негативні властивості. Запозичення навіть окремих елементів іншої моделі, побудованої на відмін-

Таблиця 1. Освітні парадигми [12]

Парадигма індустріального (інформаційного) суспільства	Парадигма «суспільства знань»
<p>Національний та до певної міри міжнародний контекст розвитку</p> <p>Розвиток особистості на основі загальної грамотності та базових навичок і умінь</p> <p>Однаковий набір стандартів для всіх студентів</p> <p>Зовнішній контроль і примусова дисципліна</p> <p>Об'єктивне оцінювання за встановленими стандартами, тестування і конкуренція</p> <p>Однаковий фундаментальний навчальний план для всіх</p>	<p>Світовий інформаційний контекст людського розвитку</p> <p>Індивідуальний розвиток здібностей для досягнення найвишого особистого і суспільного потенціалу</p> <p>Кооперативне встановлення індивідуальних орієнтирів розвитку кожного окремого студента</p> <p>Внутрішній контроль і самодисципліна</p> <p>Кооперативне оцінювання - самооцінка і «пакетне» оцінювання</p> <p>Різноманітність для кожного студента - навчальний план є засобом досягнення особистих цілей і виконання суспільних обов'язків</p>

Таблиця 2. Порівняння моделей вищої освіти

Характеристики	Орієнтована на потреби особи (американська, британська)	Орієнтована на потреби суспільства (радянська, німецька)
Філософія	Задоволення потреб/бажань особистості з тим, щоб вона поєднувала власний добробут зі служінням суспільству; «формування» людей, конкурентоздатних на світовому ринку праці	Задоволення потреб розвитку суспільства шляхом цілеспрямованого добору та підготовки «гвинтиків державної машини»; «виробництво» робочої сили для визначених владою секторів суспільного життя
Структура	Множинність вибору на всіх рівнях навчання	Цілеспрямоване тренування з обмеженими варіантами в рамках обраної спеціалізації
Тривалість	Протягом всього життя з численними можливостями перекваліфікації/зміни сфери діяльності	Вікові обмеження згідно з суспільною корисністю, певні можливості підвищення кваліфікації чи зміни сфери діяльності
Фінансування	Різноманітні джерела, включаючи приватні та публічні/державні фонди для всіх ВНЗ, у т. ч. приватних Підтримка окремих осіб, а не інституцій	Державний бюджет або приватні кошти Підтримка інституцій, а не окремих осіб Відсутність традицій/умов для існування благодійних внесків/стипендій
Управління	Самоврядування інституцій і партнерство з контрольними органами «Правила гри» ВНЗ виробляються академічною громадою ВНЗ спільно з професійною адміністрацією Розмаїття й гнучкість методів управління з орієнтацією на задоволення запитів клієнта (студента)	Сильний регулятивний/контрольний тиск з боку вищих управлінських органів «Правила гри» ВНЗ розробляються людьми, мало причетними до академічної діяльності (парламент, Кабінет Міністрів, чиновники Міністерства тощо) Жорсткість і одноманітність методів адміністрування з орієнтацією на вимоги вищих керівних органів
Навчальний план	Формується структурним підрозділом ВНЗ з орієнтацією на задоволення потреб студента з кількох «обов'язковими» курсами	Визначається і стандартизується вищими керівними органами з орієнтацією на задоволення встановлених сьогодишньою державною владою потреб суспільства, мінімальна кількість вибіркових курсів
Контекст	Плюралістичне суспільство з високорозвиненими демократичними інституціями Глибокі традиції вільного фундаментального навчання Доступ до світових інформаційних, фізичних і людських ресурсів	Сильний ідеологічний зсув і колективізм, покладання на сильну владу, а не самодостатній розвиток особистості Демократичні інституції ще не розвинуті Авторитарний традиційний стиль викладання з переважанням запам'ятовування над критичним мисленням Сильно обмежений доступ до світових ресурсів («їжте, що дають»)

ній від вітчизняної парадигми, неминуче викличе їх конфлікт з існуючою моделлю, наслідки якого важко передбачити. Нині ми спостерігаємо такий конфлікт між старою системою підготовки «спеціаліста для народного господарства» та нововведеними академічними ступенями бакалавра й магістра, що не підкріплені ані законами про працю, ані умовами ринку робочої сили в Україні. Запровадження цих елементів англо-американської моделі мало б супроводжуватись інституційною перебудовою системи вищої освіти, змістовним розділенням окремих блоків навчального плану, а не лише формальним віднесенням частини курсів на п'ятий рік навчання. Отже, треба визнати, що в індустріальній/інформаційній парадигмі української вищої освіти чітко простежується спрямування на вдосконалення існуючих, а не продукування інноваційних знань.

Які ж існують можливості, перспективи та перешкоди переходу до нової освітньої парадигми? Численні публічні заяви представників державного керівництва України про інноваційний характер розвитку нації та запроваджені плани й програми модернізації суспільства свідчать у кращому разі про нерозуміння українськими політиками змісту термінів, які вони вживають. В одній з наших попередніх публікацій зазначалося, що модернізація вимагає від «відсталіх» країн наслідувати приклад розвинених держав і прагнути досягти їхнього рівня розвитку [16]. Отже, насправді модернізація означає відтворення, а в ідеалі й поліпшення попереднього досвіду, що, за Маруямою, відбувається в межах старої парадигми. Інноваційний же шлях вимагає принципово нової філософії суспільного розвитку, яка дає змогу здійснити «прорив» і вийти на якісно вищий рівень політичного, економічного і суспільного життя. Тобто модернізаційний та інноваційний дискурси виявляються взаємно несумісними з точки зору філософії й стратегії розвитку суспільства.

Таким чином, від теоретичного обговорення освітніх проблем ми неминуче доходимо до проблем практичних - політичних (саме в боротьбі та взаємодії *політичних* сил сформується освітня політика, зразком чого може бути хоча б соціал-демократична Національна доктрина розвитку освіти в Україні), економічних (ніяка реформа не може здійснюватись «адіабатично», без підживлення необхідними ресурсами, вона вимагає певного рівня економічного розвитку) і соціальних (маємо численні приклади з новітньої української історії, коли перетворення здійснювались і здійснюються адміністративною волею, без ши-

рокої суспільної підтримки, а часом навіть всупереч прагненням і очікуванням населення). Тим часом цілей, задекларованих і сформульованих у Національній доктрині розвитку освіти як політичному документі (в сенсі визначення принципів майбутньої освітньої політики), неможливо досягти без розвитку нових моделей вищої й професійної освіти.

Наскільки можливі глибокі реформи вищої освіти, спрямовані на реальне входження українських університетів до світової академічної спільноти? В політичному плані ці реформи вимагали б у першу чергу відмови держави від патерналістських стосунків з народом, а натомість врахування й узгодження насамперед індивідуальних інтересів окремих груп населення й окремих індивідів. Фактично, це означає зміну суспільної філософії - від пріоритету суспільних інтересів над інтересами особи до пріоритету розвитку особистості й досягнення суспільного добробуту через добробут кожного. (Порівнюючи парадигми індустріального суспільства та «суспільства знань», А. Харкінс зазначає, що першому властивий особистий внесок кожного члена в дотримання структурованого суспільного порядку, а другому - особистий внесок, поєднаний з можливостями вибору, що вигідно і суспільству, і окремій особистості [17].)

Звичайно, вольовим рішенням неможливо змінити суспільну філософію, для цього потрібні час і умови - політичні, економічні, психологічні тощо. Створення таких умов, крім багатьох інших факторів, залежить і від здатності до реформування основних суспільних інституцій.

Якщо розглянути **інституційні** чинники можливих і необхідних освітніх реформ, то слід виділити такі рівні інституційної структури системи освіти:

*Макрорівень* - всі формальні, неформальні та інформативні інституції, що так чи інакше роблять внесок в освітній розвиток особистості й суспільства. Зміни на цьому рівні можливі як цілеспрямовані, так і стихійні, викликані певними випадковими обставинами чи зумовлені об'єктивними суспільними, економічними й політичними процесами.

*Державний рівень* - система навчальних закладів, об'єднана єдиним керівництвом і єдиними жорсткими правилами й нормами, включаючи перелік спеціальностей з державною стандартизацією їх змісту. Реформування освіти на державному рівні можливе лише внаслідок перемоги якоїсь однієї політичної сили (перші роки незалежності України) або в разі гострої еконо-

мічної чи соціальної необхідності, як це було, наприклад, з дозволом державним ВНЗ здійснювати комерційний набір студентів.

*Інституційний рівень* - окремі навчальні заклади чи їх об'єднання незалежно від форми власності. Можливості реформування тут обмежені і державним рівнем, який через властиве йому прагнення до сталості не може дозволити довільних змін, і внутрішньою структурою закладу, що також є одним з сильних чинників консерватизму, і суспільним оточенням, оскільки будь-який університет має складні й розгалужені відносини з найближчими економічними, соціальними та політичними структурами.

*Фаховий рівень* - факультети споріднених спеціальностей, наукові школи чи, сказати б, «гільдії», що за законом або традицією мають право на «остаточну істину». Зміни на цьому рівні означали б перегляд догм, на яких побудована кожна конкретна школа, що може породити сумніви у непогрішності представників цієї школи. Тому, як правило, збільшення кількості наукових шкіл відбувається за рахунок утворення відгалужень або відкриття «відступниками» нових наукових напрямків.

Жодний з наведених інституційних рівнів наразі не має сприятливих умов для швидкого й цілеспрямованого реформування. Напевно, саме через це є багато випадків, коли неможливість здійснити зміни в межах існуючих інституцій змушує найактивніших ініціаторів реформ створювати нові. Яскравими прикладами такого способу реформування є Національний університет «Києво-Могилянська академія» і деякі інші недержавні університети (чи нові підрозділи існуючих державних ВНЗ) в Україні, підприємницький університет Ворвік у Великобританії, університети транснаціональних корпорацій «Тойота», «Моторола» та інших у США.

Історія створення й розвитку Києво-Могилянської академії та багатьох приватних ВНЗ в Україні свідчить не лише про перспективність інновацій шляхом утворення нової інституції, а й

про загрозу довільного інституційного реформування на нижчому рівні, яке суперечить інтересам і власне існуванню структури вищого інституційного рівня. Ця ситуація виглядає цілком природною з точки зору структурного функціоналізму, за яким основною умовою безперервної діяльності системи є стабільність елементів і непорушність основних зв'язків між ними, а зміна бодай одного елемента неминуче призводить до заперечення всієї системи в цілому.

Натомість для пояснення радикальних суспільних змін, через які нині проходять посткомуністичні країни, П. Штомпка запропонував модель процесу, в центрі якої є діяльність індивідів, а суспільство розглядається як неперервний потік суспільних змін, що є агрегованими наслідками індивідуальних дій. Суспільні утворення не мають стабільної, сталої форми, перебувають у постійному процесі перетворень в результаті дій членів суспільства. Отже, характер суспільства повністю залежить від думок і дій людей, які розглядаються як його творчі складові. Якщо розвиток суспільства за структурно-функціональною теорією вимагає визначеності щодо того, як повинно виглядати ідеальне суспільство, які інституції воно повинно мати, які структури необхідно створити і які форми людської діяльності запровадити, то модель процесу, навпаки, не передбачає чітких визначень того, як повинно будуватися суспільство, за винятком однієї вимоги: воно має бути повністю вільним, надавати свободу всім його членам. Це образ суспільства, позбавленого будь-яких обмежень спонтанної людської творчості, такого, що має необмежений простір варіантів, безліч можливостей, суспільства, яке його члени будують спонтанно [18].

Формування системи освіти, що відповідатиме вимогам майбутнього «суспільства знань» і ставитиме українські університети на один щабель з провідними світовими вищими навчальними закладами, вимагає саме такого підходу до освітніх реформ.

1. Національна доктрина розвитку освіти // Національна безпека і оборона.- 2002.- № 4.- С. 36.
2. Див. напр.: *Dunn W. N.* Public Policy Analysis: An Introduction.- Upper Saddle River: Prentice Hall, 1994.
3. *Carnoy M.* Globalization and Educational Reform // Globalization and Education: Integration and Contestation across Cultures / Eds. Nelly P. Stromquist, Karen Monkman.- Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.- P. 45 (виділення моє.- *О. Д.*).
4. Див.: *Migration Systems in Comparison: Diagnosing the Future* // The International Center for Migration, Ethnicity

and Citizenship's Quarterly Newsletter.- <http://www.newschool.edu/icmec>

5. *Marcum J. A.* Educational Exchange: Reinforcing or Challenging Patterns of International Education // Building the Professional Dimension of Educational Exchange / Ed. Joy M. Reid.- Yarmouth: Intercultural Press, 1995.
6. Цей термін ще не знайшов адекватного перекладу на слов'янські мови, але, виходячи з філософії принципу, який він позначає, найкраще інтерпретувати його як «освіта для вільного розвитку», тобто навчання, яке враховує і суспільні потреби, й індивідуальні інтереси, здібності та вподобання особи.

7. *Abe Y.* Japanese Education Today and Internationalization of Higher Education // Higher Education in Japan: An Administrator's Reference to International Programs.- Tokyo: ALC Press, 1991.
8. *Mestenhause J. A.* Portraits of an International Curriculum: An Uncommon Multidimensional Perspective // Reforming the Higher Education Curriculum: Internationalizing the Campus / Eds. Josef A. Mestenhauer, Brenda J. Ellingboe.- American Council on Education: ORYX Press, 1998.- P. 16-17.
9. *Scott P.* Globalization and the University // 52-nd Bi-Annual Conference of CRE. - Valencia, October 28-29, 1999.
10. *Harkins A.* Higher Education Service Futures: From Information to Knowledge.- June, 1996.- P. 3.- <http://edp.coled.umn.edu/Futures/HiEdFutures.html>
11. *Maruyama M.* Toward Human Futuristics // Cultures of the Future / Eds. M. Maruyama, A. Harkins - The Hague: Momyon, 1978.- P. 35 (переклад.- *О.Д.*).
12. *Harkins A., Grochowski J., Stewart B.* Anticipatory Learning Communities. Prepared for and delivered at the World Future Society Conference.- Washington, D.C., July, 1996.
13. *Дем'янчук О. П.* Глобалізація вищої освіти: огляд сучасних світових проблем // Людина і політика. - 2002. - № 1. - С. 74-82.
14. *The Knowledge Factory* // The Economist.- 1997.- October 4. - P. 3-23.
15. *Дем'янчук А. П.* Конфликт принципов равенства и справедливости в государственной системе финансирования вузов // Персонал.- 2002. - № 2.- С. 62-66.
16. *Дем'янчук О. П.* Освіта і національний розвиток: модернізація проти глобалізації // Наукові записки НаУКМА. Спеціальний випуск.- 2000.- Т 18.- Ч. 1.- С. 140-144.
17. *Harkins A., Winer-Cyr M.* Knowledge Base Learning: Bridging Industrial Education to the Knowledge Age.- Saturn Institute (Minnesota, USA).- February, 1992.- С. 7.
18. *Sztompka P.* Society in Action: the Theory of Social Becoming.- Cambridge: Polity Press; Chicago: Chicago University Press, 1991. - С. 8-9.

*Alexander Demyanchuk*

## **POLITICAL AND INSTITUTIONAL LIMITATIONS ON REFORMS IN UKRAINIAN HIGHER EDUCATION**

*The paper addresses the wider issue of reforms in Ukraine's educational policy that would aim at the integration of Ukrainian educational system into the European and the world community. Particularly considered the prospects for creating the new models for the Ukrainian higher education, based on introduction and adaptation of foreign experience.*