

РАДЯНСЬКА МОДЕЛЬ І ПОСТРАДЯНСЬКІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Розглядається процес формування радянської моделі вищої освіти, надається характеристика його основних етапів та сутнісних рис порівняно зі США. Робиться висновок, що пострадянські трансформації вищої освіти в Україні є продовженням та розвитком тенденцій радянського періоду. Вони спираються на загальну суспільну практику домінування низькокваліфікованої та малоефективної праці й самі є одним із чинників, що її зумовлюють. Суспільно-політичні перетворення потребуватимуть зміни (пост)радянської парадигми вищої освіти.

Ключові слова: вища освіта, пострадянські трансформації, Україна.

Михайличенко Д.Ю.

СОВЕТСКАЯ МОДЕЛЬ И ПОСТСОВЕТСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

Рассматривается процесс формирования советской модели высшего образования, даётся характеристика его основных этапов и черт в сравнении с США. Делается вывод, что постсоветские трансформации высшего образования в Украине являются продолжением и развитием советской модели. Отечественная образовательная система опирается на господство в обществе низкоквалифицированного и малоэффективного труда и сама является одним из обуславливающих его факторов. Преобразования в этой сфере невозможны без изменения (пост)советской парадигмы высшего образования.

Ключевые слова: высшее образование, постсоветские трансформации, Украина.

Mikhaylichenko D.

SOVIET MODEL AND POST-SOVIET TRANSFORMATIONS OF THE HIGHER EDUCATION IN UKRAINE

The author analyzes formation of the Soviet higher education system, its dynamic and main characters comparing with the USA's research university conception. Post-Soviet transformations of Ukrainian higher educational system are the extension of deteriorated soviet model which rests upon long-running social tendency to use a low-competent, ineffective and underpaid labor, being one of the key factor of such situation. Positive changes in this sphere needs the whole (post)soviet higher educational paradigm to be changed.

Key words: higher education, Ukraine, post-soviet transformations.

Д.Белл у своїй роботі „Культурні протиріччя капіталізму” вказує, що лише дурні можуть говорити (як це роблять марксистки на кшталт Плеханова), що особистості не важливі, і історія породжує лідерів, яких потребує ситуація. Досвід же світової політичної думки свідчить, що здатність суспільства вирішувати проблеми, що виникають перед ним, обумовлюється якістю керівництва та характером самої нації [1, с. 204]. З цією думкою якщо і важко погодитись, то не менш важко її відкинути.

Так чи інакше, роль вищої освіти у творенні суспільних еліт сучасності, на думку Д. Белла, є незаперечно зростаючою. „Подібно стражу воріт, він (університет) набув квазімонополію на визначення майбутньої стратифікації суспільства” [2, с. 549] .

До цього варто додати ще кілька функцій вищої освіти, без яких важко уявити сучасне суспільство:

- вища освіта підтримує інноваційний, інтелектуальний потенціал суспільства;
- вища освіта відіграє провідну роль у формуванні експертного середовища;
- заклади вищої освіти є центрами формування суспільної думки.

Питання, чи виконає вітчизняна система вищої освіти ці завдання на задовільному рівні, є риторичним. Кризові явища наочні і останнім часом неодноразово привертати увагу ЗМІ. Волаюче низький рівень українських вузів відображується через їхню відсутність у авторитетних міжнародних рейтингах. Українські університети не є впливовими та виключені з процесів формування суспільної думки. Сумнівною є їхня здатність позитивно впливати на якість суспільних і політичних еліт.

Як не дивно, лише останнім часом стан вищої освіти став предметом обговорення. Тривалий час, всупереч фактам, у широкого загалу була поширена думка навіть про переваги вітчизняної вищої освіти порівняно з освітніми системами зарубіжних країн. Серед публікацій, які викликали найбільший суспільний резонанс у роки Перебудови, жодна не була присвячена становищу вищої освіти. Проблема стану вищої освіти випала з поля уваги суспільства й у перші десятиліття незалежності України.

Існуючі наразі підходи до проблеми можна звести до таких. Це публікації у провідних засобах масової інформації („Дзеркало тижня”, „2000”), де діячі галузі – вчені, викладачі – висловлюють думку, переважно засновану на власних враженнях, про сучасний стан освіти. Група монографій та виступів у пресі колишніх урядовців, що мали причетність до формування державної політики у галузі освіти – В. Кременя, С. Ніколаєнка та ін., – формують погляд на ситуацію в освітній сфері крізь призму впровадження в Україні положень Болонського процесу. Ще одна група публікацій, до якої належить переважна більшість дисертацій і наукових статей з педагогіки вищої школи, розглядають розвиток вищої освіти з позицій концепції постіндустріалізму, намагаючись досягнути його філософські та загальнопедагогічні засади. Врешті, у роботах соціологів надається аналіз сучасних соціальних процесів у вітчизняній освітній галузі. У цілому слід відзначити фрагментарність існуючих підходів щодо визначення стану вищої освіти та усвідомлення її суспільної ролі. Самий факт тривалої відсутності сформованих позицій стосовно стану та шляхів розвитку вищої освіти є проявом браку системного бачення проблеми.

Метою статті є аналіз процесу творення радянської моделі вищої освіти, адже сучасна система вищої освіти в Україні є її розвитком, визначення її головних характеристик порівняно з освітньою системою США, окреслення пострадянських

напрямів її еволюції, та визначення можливих тенденцій її розвитку у майбутньому.

Радянські перетворення у галузі вищої освіти включали широке коло заходів та „експериментів”, більшою чи меншою мірою радикальності. Кардинальне значення мали перетворення, здійснені протягом 1920-х рр., та особливо реформа 1930 р.

У 1920-ті рр. було ліквідовано автономію вузів та розвинене у передреволюційний час академічне самоврядування. Було утворено систему централізованого бюрократичного управління галуззю, яка поєднувалася з жорстким ідеологічним і поліцейським контролем. Принципове значення мав послідовно проведений курс на відокремлення науки від вищої освіти, який, за своїм змістом та значенням, слід розглядати як одну з найбільш крупних і радикальних радянських реформ у гуманітарній галузі. В Україні наукова діяльність, разом із завданням підготовки наукових кадрів виводилися до науково-дослідних кафедр, що організаційно входили до системи ВУАН.

У 1930 р. було здійснено другу велику реформу. Вищу освіту було реорганізовано за галузевим принципом. З формальної точки зору, започатковані рішеннями листопадового 1929 року пленуму ВКП(б) перетворення диктувалися бажанням у короткий термін збільшити кількість фахівців, які готувалися для господарства. З цією метою великі вузи реорганізовувалися шляхом поділу на численні навчальні інститути з галузевою спеціалізацією. В роки індустріалізації наукову діяльність у вузів остаточно перебрали численні відомчі науково-дослідні інститути – розділення науки і освіти сталося завершеним.

Реформа 1930 рр. не зводилася до організаційних змін. Змінювався сам профіль підготовки спеціаліста. З’являвся вищий навчальний заклад іншого типу, який поряд із університетами, які теж було піддано серії реорганізацій та перетворено на кузню професійних викладачів та „теоретиків”, ставав основою радянської освітньої галузі.

Освітня реформа припала на переломний час ствердження радянського тоталітаризму. В державному управлінні, господарстві, військовій справі та інших галузях суспільного життя запанував новий тип управлінської культури. Його відмінною рисою було намагання компенсувати недостатню некомпетентність виконавців і пасивність нижніх і середніх ланок управління ефективними рішеннями

стратегічного рівня. Головним при цьому було домогтися чіткого, автоматичного виконання внутрісистемних „управлінських імпульсів” „згори”.

Дійсно, невеликі інститути, з нечисленним і строкатим кадровим складом, у більшості до академічної самостійності й не були здатними. Компенсувати брак викладацького складу, недоліки діяльності малокомпетентного персоналу намагалися через подальше посилення бюрократичного контролю за академічним життям та дріб'язкову регламентацію навчального процесу.

На практиці досягався високий ступінь стандартизації освіти та зниження ролі викладача у навчанні. До професійної деградації викладачів підштовхували нові умови роботи: слабкість лабораторної бази, адміністративний порядок заміщення посад і вакансій, несамостійність у навчальному процесі, дріб'язкова регламентація, відсутність конкурентного академічного середовища. Розглядаючи викладача виключно як репетитора, що веде заняття за затвердженими програмами і підручниками, його робочий час завантажувався максимальною кількістю аудиторних годин репетиторських за змістом занять. Вища освіта переорієнтовувалася на масовий, середній чи навіть посередній, рівень і вузький профіль підготовки.

Реформа вищої освіти 1930-го р. мала привести до зниження реального рівня радянського інституту. Випускники нового освітнього профілю були фахівцями-виконавцями з гарною прикладною підготовкою за конкретною галуззю виробництва або сферою діяльності [3, с.17-22]. Іншими словами, радянська парадигма була розривом з наголошуваним В.І. Гриневецьким принципом „акумуляції праці”: спеціалісти вищої кваліфікації мають використовувати свої зусилля для вирішення оригінальних завдань, що потребують дослідницького підходу та для вироблення стратегії діяльності. Стандартні, технологічні завдання мають вирішувати підготовлені виконавці середньої ланки [4].

Правильність ухвалених вищим партійним керівництвом рішень, які змінювали освітню парадигму, не була очевидною для сучасників. З її гострою критикою виступили відомі діячі науки. Різкій критиці реформу піддали, зокрема, академіки-„неповерненці” А.Є. Чичибабін та В.М. Іпатьєв. А.Є. Чичибабін підкреслював важливість для становлення кваліфікованого фахівця широкої теоретичної підготовки та участі у дослідницькій діяльності. На його

думку, низка сутнісних рис реформи могла мати наслідком знищення вищої освіти у СРСР як такої [5, с. 53].

Навряд чи можна погодитися навіть з тим, що освітня система, породжена реформою 1930 р., була справою свого часу та відповідала умовам індустріальної економіки СРСР [6, с. 68]. На практиці, нова освітня система знижувала інноваційний потенціал радянського господарства, будучи сама по собі одним із потенційних факторів стагнації.

Ціла епоха в радянській освітній політиці пов'язана із ім'ям В.П. Єлютіна, в 1954 – 1985 рр. міністра вищої, потім – вищою та середньої спеціальної освіти, послідовного прихильника розділення вищої освіти та наукової діяльності. У цей час першорядна увага приділялася досягненню кількісних результатів. Керівництво мінвузу було охоплене „магією цифр”, бачачи запоруку успіху у зростанні показників „насиченості” народного господарства фахівцями з вузівським дипломом. За показником кількості учнів вищих і середніх спеціальних навчальних закладів на 10 тис. чоловік населення у 1960-ті – 1980-ті рр. СРСР поступався лише США [7, с. 12].

У 1960-х рр. різко збільшується питома вага студентів, які навчалися за вечірньою та заочною формами навчання. Радянська вища школа стає не лише масовою, але й „дешевою”. Недостатність фінансування освітньої галузі часто призводить до того, що матеріально-технічне забезпечення навіть великих вузів виявляється недосконалим. Спостерігалася нестача сучасної електронно-обчислювальної техніки, навчальних приміщень, бібліотек, гуртожитків, лабораторного та іншого спеціального обладнання, видавничих потужностей.

Упевненість, з якою міністерство слідувало своїм курсом, може пояснюватися лише глибоким переконанням у перевагах радянської освітньої моделі, побудованої на централізованому адміністративному регулюванні та нормативних показниках і такої, що неодноразово і свідомо порівнювалася з конвеєром. Явище, яке автори „Основних напрямів перебудови вищої та середньої спеціальної освіти” влучно назвали „валовим навчанням” [8, с.12]. Розмірковуючи над долею популярної у 1970-ті рр. концепції програмованого навчання, В.П. Єлютін, зауважував, що „найбільш вдалий приклад програмування надає радянська вища школа з її детальним навчально-методичним забезпеченням, побудованим за програмно-цільовим принципом, коли загальні цілі навчання, зафіксовані в

кваліфікаційних характеристиках спеціальностей, послідовно розгортаються і конкретизуються в навчальних планах, навчальних програмах дисциплін и т.д., аж до методичних документів, які визначають завдання, зміст і методи конкретних навчальних занять...у вітчизняній вищій школі реалізована глобальна модель програмування, яка передбачає наскрізне управління усією системою освіти та враховує системний характер як педагогічного процесу у цілому, так і особливо пізнавальної діяльності...”[9, с. 245]

Процес деградації вищої освіти у СРСР носив поступовий, інерційний характер. У 1940 – 1960-х рр. були відновлені деякі провідні багатопрофільні вузи (політехнічні інститути, інститути народного господарства, ін.). Імідж радянської науки тривалий час визначали люди, сформовані як спеціалісти у попередню епоху та тісно пов’язані зі „старою” вищою школою.

Підтримувати відносно високий рівень навчання та гальмувати процес деградації вищої школи в СРСР дозволяли й такі фактори як:

наявність монопольного ринку праці, де штучно підтримуваний відносно високий рівень оплати праці викладачів робив галузь привабливою для кваліфікованих кадрів;

високий рівень підготовки абітурієнтів у середній школі та конкурс знань при вступі до вищих навчальних закладів.

Зрештою, у вищій школі радянської доби зберігалася система „обмеженого елітаризму” – певній кількості столичних вузів надавалися більш сприятливі умови діяльності.

Протилежні тенденції дістали розвитку у системі вищої освіти США. Яскравим контрастом тут є порівняння перетворень, здійснених у відпочатку схожих за напрямом діяльності та за становищем у національних системах вищої освіти навчальних закладах – Московському вищому технічному училищі (МВТУ) та Массачусетському технологічному інституті (МІТ).

У 1914 р. директор МВТУ В.І. Гриневецький презентував програму розвитку навчального закладу, окресливши його головні принципи: взаємодія спеціальностей підготовки, гнучкість організації, інтеграція наукової та навчальної діяльності, розширення дослідницької компоненти у навчанні. Проект передбачав збільшення навчальних площ, створення нових лабораторій, будівництво навчального заводу. Проте, у 1918 – 1920 рр. зі складу МВТУ були виведені науково-дослідні лабораторії. В 1930 р. вище училище було

розформоване на декілька дрібних галузевих інститутів. Створений великий науковий і навчальний комплекс припинив своє існування на тривалий час.

У США у 1930-ті – 1940-ві рр. відбувається становлення дослідницького університету. Його концепція уперше була реалізована на практиці вченим і адміністратором, „інженером американського століття” Ванневаром Бушем.

У 1932 – 1938 рр. будучи деканом і віце-президентом МІТ, В. Буш здійснив кардинальні зміни у навчальному плані інституту та реорганізував його діяльність, послідовно провівши принципи розширення й фундаменталізації навчальних курсів та зближення науки і навчання. Якщо до початку 1930-х рр. підготовка фахівців у МІТ провадилася за „практичним” принципом – більшу частину свого навчального часу майбутні інженери проводили за кресленнями та у майстернях, набуваючи навичок практичної діяльності, то після здійснених перетворень вони зосереджували свою увагу на вивченні „дійсних”, фундаментальних наук та на дослідницькій роботі у лабораторіях.

У роки Другої світової та Холодної війн учених МІТ було широко залучено до роботи у рамках фінансованих урядом дослідницьких програм військового спрямування. В інституті зростає питома вага науково-дослідницького персоналу, з’явилися фундаментальні науково-дослідні лабораторії. Акцент у підготовці фахівців змістився на програми післяступеневої підготовки, а дослідницька компонента стала невід’ємною частиною навчання. За станом на 2010 р. цей маловідомий на початку ХХ ст. заклад посів 4-те місце в академічному рейтингу університетів світу (ARWU) та нараховував 24 нобелівських лауреатів серед своїх вихованців.

Досвід МІТ був поширений у загальнонаціональному масштабі під час організації В.Бушем Управління наукових досліджень та розвитку. Схвалення 12 червня 1940 г. президентом Ф. Рузвельтом доповіді В. Буша відкрило шлях до створення системи дослідницьких університетів та федеральних наукових фондів, що остаточно закріпило провідні позиції США у світовій науці, освіті та технологічній сфері.

На сьогодні в країнах Заходу більша частина науково-дослідних розробок виконується у вищій школі, причому, як правило, більше половини з них припадає на фундаментальні дослідження [7, с.64]. В СРСР же на кінець 1980-х рр. все ще

точилася дискусія щодо первинності наукової чи викладацької роботи у діяльності викладача ВНЗ [10, с. 4-41].

Починаючи з 1970-х рр. у університетах США змінюється співвідношення часу, який приділяється на аудиторні заняття і самостійну роботу студентів. Запровад-

жується система „керованої факультативності” (можливості вибору студентами курсів, які відповідали їхнім індивідуальним потребам) [7, с. 16-17]. У цілому відмінності освітніх моделей вищої школи США та СРСР представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняння моделей вищої освіти США та СРСР

Ознака	Американська модель	Радянська модель
Адміністративний статус	Автономність, самоврядування. Акредитація здійснюється громадськими організаціями.	Централізоване управління, бюрократизація діяльності.
Структурна гнучкість	Гнучка, децентралізована.	Жорстка, централізована.
Навчальний план	Гнучкість, широкий спектр вибору програм підготовки.	Уніфікація, формалізованість. Спеціальності і напрями підготовки визначаються централізовано.
	Академічна спрямованість, фундаментальність.	Переважає професійна спрямованість. Обмежена фундаментальність.
Академічна мобільність	Широка. Наявність широкого спектру навчальних програм до- та післяступеневого навчання.	Дозволяється як виняток; обмежена процедурами дозволу. Жорсткий деталізований перелік спеціальностей підготовки.
Роль науки	Концепція дослідницького університету. Навчальна та наукова діяльність університетів не розділена. Програми підготовки містять дослідницьку компоненту.	Розділення науки (НДІ) та навчання (ВНЗ). Дослідницька робота використовується як допоміжний засіб для підвищення якості підготовки; НДР є факультативною до навчальної діяльності.
Роль викладача та студента	Персоналізоване навчання; студент має можливості свідомо обирати і формувати індивідуальну навчальну програму. Авторські навчальні курси, евристичні навчальні завдання, висока питома вага самостійної роботи студентів.	Уніфіковане навчання. Зміст курсів і лекцій визначається уніфікованими програмами, стереотипні навчальні завдання, висока питома вага аудиторної і керованої роботи студентів.

Спробу реформувати радянську освітню модель було здійснено у кінці 1980-х рр. Передбачалося об'єднання у рамках так званих міжгалузевих науково-технічних комплексів (МНТК) вузів, наукових установ, конструкторсько-технологічних бюро, експериментальних виробництв і дослідних заводів, наукових підрозділів подвійного (ВНЗ-АН УРСР) підпорядкування. Робилася спроба відійти від руйнівного принципу „дешевої” вищої освіти, увівши у практику угоди, щодо підготовки фахівців, між

вищими навчальними закладами та роботодавцями. Підприємства мали брати певну частку витрат з підготовки спеціаліста, яка повинна була зрости від 3 тис. крб. та досягти в умовах госпрозрахунку 20 – 30 тис. крб. Здійснювалися експерименти зі скорочення частки обов'язкових занять та розширення академічної самостійної студентів [10, с. 12-15].

Але суперечливі й безсистемні освітні трансформації в Україні у 1990-ті – 2000-ті рр. були, по суті, розвитком радянської

моделі вищої освіти.

За час незалежності Україна перейшла до вищої освіти з максимально широким доступом – вища освіта де факто стала загальною. Як наслідок, вища школа стала надбудовою над школою середньою. Сформувалася специфічна культура перебування у вузі як обов’язкового етапу у житті молодшої людини [11, с. 44- 46; 12, с.65]. Вимоги щодо наявності вищої освіти стали загальним місцем у посадових інструкціях та пропонованих вакансіях як у державному, так і в комерційному секторах. На перший план висунулася роль вищих навчальних закладів як резервуара відстроченого молодіжного безробіття та тимчасової альтернативи соціальній деградації [12, с.49]. Приєднання України до Болонського процесу на практиці звелось до формального прирівнювання радянської за походженням системи кваліфікацій до „болонської” трирівневої системи академічних ступенів. Не були демонтовані адміністративно-бюрократичні механізми „управління” освітньою галуззю.

Вітчизняна система вищої освіти у її сучасному вигляді – важливий фактор соціальної деградації та перепона соціальним й політичним змінам. Можна передбачити, що найближчим часом буде спостерігатися поглиблення кризових процесів у освіті. Як наслідок, наступне покоління суспільно-політичних еліт може формуватися, в освітньому та культурному відношенні, поза межами країни. Що остаточно закріпить становище України як країни залежного розвитку.

Спроби окремих вузів, серед яких на сьогодні виділяються НАУКМА та НТУУ „КПІ”, реалізувати модель дослідницького університету, в існуючих умовах навряд чи матимуть успіх. Для цього потрібна зміна парадигми вищої освіти в масштабах усього суспільства; перш за все, це відмова від характерної за радянських часів практики спірання на дешеву, малокваліфіковану та низькопродуктивну інтелектуальну працю. Рівно як і пов’язаних з цією практикою цінностей і стереотипів суспільної думки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bell D. The Cultural Contradictions of Capitalism / D. Bell. – New York: Basic Books, 1976. – xvi, 301 p.
2. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: Опыт социального прогнозирования / Д. Белл, В.Л. Иноземцев. – М.: Academia, 1999. – 786 с.
3. Харківський національний економічний університет. Досвід перетворень. 2000-2010 роки / [за заг. ред. В. С. Пономаренка]. – Х.: ІНЖЕК, 2010. – 423 с.
4. Гринивецкий В. (К 100-летию специальности „Двигатели внутреннего сгорания”) [Электронный ресурс] / В. Гринивецкий // Наука и образование: Электронное научно-техническое издание. – № 1 (январь). – 2007. – Режим доступа: <http://technomag.edu.ru/doc/63327.html>.
5. Волков В. А. Е. Чичибабин и В. Н. Ипатьев – трагические судьбы / В.А. Волков // Российские ученые и инженеры в эмиграции; [под редакцией В. П. Борисова]. – Москва, 1993. – С. 40-71.
6. Навроцкий А. Высшая школа: теория и практика модернизации / А. И. Навроцкий. – Х.: Издательство ХНУ им. В.Н. Каразина, 2007. – 194 с.
7. Галаган А. Основные тенденции развития высшего образования в развитых зарубежных странах / А.И. Галаган, Л.Н. Тарасюк, К.Н. Цейкович // Проблемы зарубежной высшей школы: Обзорная информация. – Вып. 2. Основные тенденции развития высшего образования в развитых зарубежных странах. – М.: НИИВШ, 1988. – 86 с.
8. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране. – М.: Высшая школа, 1987. – 64 с.
9. Елютин В. Высшая школа общества развитого социализма / В.П. Елютин – М.: Высшая школа, 1980. – 560 с.
10. Канищенко Л. Вища школа: шляхи перебудови / Л.О. Канищенко, В.М. Литвін. – К.: Общество „Знание” Украины, 1988. – 48 с.
11. Яковенко А. Получение диплома как мотивация к обучению в вузе - новые грани старой проблемы / А.В. Яковенко // Соціологічні дослідження. Збірник наукових праць Східноукраїнського національного університету. – №1 (2). – Луганськ: Вид-во СХУ, 2002.– С.44-49.
12. Титаренко О. Неперервна освіта як чинник попередження конфліктів у соціумі / А.В. Яковенко // Нова педагогічна думка. – 2011. – №1. – С. 64-72.