

О. М. Кудрейко,
здобувач Академії муніципального управління

НОРМАТИВНО-ІНСТИТУЦІЙНІ ЗАСАДИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

A. Kudreyko,
Researcher Academy of Municipal Management

LEGAL AND INSTITUTIONAL FRAMEWORK OF TRANSFORMATION OF EDUCATION IN UKRAINE

Розглянуто етапність механізму процесу інституціалізації та структуризації. Визначено напрями розвитку структуризації інститутів. Доведено тезу про те, що кожна культурна традиція містить власний освітній потенціал, її вибіркоче призупинення слід розглядати як свідомий вибір та дію на користь саме інноваційних процесів.

Досліджено освіту як соціальний інститут та визначено основні моделі та концептуальні типи освітніх систем. Встановлено сучасні тенденції внутрішніх перетворень неуніверситетського сектору освіти. Визначено, що одним із головних шляхів підвищення академічного статусу таких закладів освіти є підвищення якості і рівня навчання за рахунок інтеграції програм професійного навчання та підготовки з програмами наукових досліджень.

Доведено тезу про те, що збалансоване співіснування приватного сектору освіти з державним є демонстрацією структурної поліваріантності, що зумовлена історичними особливостями розвитку систем освіти різних країн.

Consider phasing mechanism process of institutionalization and structuration. The directions of structuration institutions. We prove the thesis that every cultural tradition contains its own educational potential of selective suspension should be seen as a conscious choice and action in favor of innovation processes.

Studied education as a social institution and the main conceptual models and types of educational systems. The modern trends of internal change non-university education sector. Determined that one of the main ways to improve the academic status of educational institutions is to improve the quality and level of education by integrating vocational education and training programs of research.

We prove the thesis that the balanced coexistence of private sector education is a public demonstration of structural multivariate, due to historical patterns of education systems in different countries.

Ключові слова: механізм, моделі, етапи, інституціалізація, структуризації, нормативно-інституційні засади, трансформація освіти.

Key words: mechanism, model, stages, institutionalization, structuration, regulatory and institutional framework, the transformation of education.

ВСТУП

Серед різноманітних характеристик та вимірів трансформацій доцільно виділити зміни, пов'язані з нормативною специфікою, які проявляються у процесі інституціалізації.

Дослідженню нормативних елементів у практиці державного управління присвятили увагу вчені різних теоретичних напрямів — Е. Гофман, Е. Дюркгейм, Р. Мертон та інші. Конструктивістські концепції розглядалися у працях П. Бергера та Т. Лукмана, вивчення процесів інституціалізації та структуризації у сфері освіти проводилися В. Добренським та В. Нечаєвим.

Однак при всій важливості проведених досліджень окремі аспекти трансформації освіти все ще залишилися малодослідженими, що обумовлює актуальність даної статті.

ПОСТАНОВКА ЗАВДАННЯ

Розглянути етапність механізму процесу інституціалізації та структуризації. Визначити напрями розвитку структуризації інститутів. Дослідити освіту як соціальний інститут та визначити основні моделі та концептуальні типи освітніх систем.

РЕЗУЛЬТАТИ

Механізм процесу інституціалізації та структуризації варто розглядати на кожному його етапі окремо:

— етап хабітуалізації, тобто "озвичайнювання" та типізації як первинний етап структуризації, коли окремі фрагменти реальності поступово узагальнюються та типізуються, а індивід напрацьовує пристосувальні реакції, що сприяє стійкості його взаємодії з чинниками і факторами середовища;

— етап рольової типізації, тобто виникнення уявлення про "узагальнене друге" та рольової ідентифікації, тобто "типізації значущих інших" (за умови взаємної типізації дій з боку різних учасників);

— етап встановлення соціальної норми, який характеризується виникненням знеособлених взаємин учасників, що урівнює їхні можливості участю суспільства як віртуальної "третьої" особи;

— етап легітимації, який "...пояснює інституційний порядок, надаючи когнітивну обґрунтованість об'єктивованим значенням. Легітимація виправдовує інституційний порядок, надаючи нормативного характеру його практичним імперативам", а "...розпізнавання міститься в знакових структурах сенсу: символічні конструкти приймаються в оснащення суб'єкта як структури спілкування, як засобу самоідентифікації, як норми, регулятора соціальної поведінки" [1, с. 91];

— етап утворення інституції у вигляді певної рольової матриці спілкування та комплексу визначених норм спілкування, які набули сталого характеру в культурі і підтримують стійкість найбільш важливих сторін суспільного життя [1].

Подальша структуризація інститутів може розвиватись за двома напрямками:

а) формально-організаційна трансформація елементів громадських зв'язків у повноцінні інститути — жорстка структуризація інститутів;

б) трансформація форми культурної саморегуляції — еластична структуризація інститутів [1].

Перший напрям стосується чинників і факторів, які відіграють роль в утворенні інституту як організації, а другий — культурної адаптації матриці спілкування універсального характеру, у якій головними є розвинені практики, які водночас є інститутами (наука, мистецтво, освіта, релігія тощо) та виконують функцію легітимації інституційних норм.

Останньою стадією (етапом) процесу інституціалізації та структуризації є виникнення жорсткої форми структури — інституту.

Наукова позиція Р. Мертона, який відзначав у своїх роботах динамічний характер структури, постійно мінливий завдяки інституційному порушенню чинних норм та нормативним інноваціям, які поступово викликали ерозію та зникнення таких норм, безперечно мала вплив на дане дослідження [2].

Підхід Р. Мертона до характеру і значення норм у процесі зміни соціальної структури був підтриманий П. Штомпкою і врахований ним у розробці своєї теорії становлення. Пояснюючи соціальне становлення, П. Штомпка вважав процес інституціалізації різновидом морфогенезу і запропонував два ймовірних шляхи його розвитку: інституціональне відхилення від існуючих правил та нормативні інновації і їх можливу дифузії [3].

Теорія соціального становлення П. Штомпки найбільш повно відповідає авторському погляду на процес нормативного становлення зміни інституту освіти, якому присвячено чільне місце і яке є концептуальною основою для написання даного дослідження [3].

Згідно з концепцією П. Штомпки, існують різні шляхи інституціалізації. Один з них ґрунтується на інноваціях, причетних до наступних категорій суб'єктів:

- звичайні індивіди-громадяни;
- індивіди, які виступають з інноваціями;
- інноваційні ролі (вчені, священники, мислителі, представники мистецтва тощо);
- інноваційні організації (законодавчі органи, конструкторські та дизайнерські установи тощо);
- соціальні кола новаторського характеру (артистичні та музичні кола, студентство, релігійні організації і секти);
- соціальні рухи (екологічні, політичні, релігійні, молодіжні тощо).

П. Штомпка поділяв період від моменту виникнення інновації до її поширення на етапи:

- початку інновації;
- виявлення інновації;
- фільтрації інновації;
- дифузії інновації;
- адаптації інновації;
- інноваційної організації.

П. Штомпка вважав, що до інноваційних організацій слід віднести утворення державної влади, які здійснюють законодавчу функцію та науково-дослідницькі установи. Даним дослідженням актуалізовано значення влади та відтворення у вітчизняному варіанті соціальних зв'язків і взаємодій (у тому числі в освіті) по вертикалі [3].

Крім державних органів влади — головного чинника у зміні вітчизняної освіти, що виступав ініціатором інновацій чи брав участь у їх впровадженні, важливу роль у зміні освіти відігравали й соціально-професійні кола або групи — професійні організації та об'єднання освітян, союзи вчителів тощо, які також виявляли інноваційну активність.

Згідно з концепцією П. Штомпки, іншим можливим шляхом інституціалізації слід вважати інституціалізовані відходи від норм і правил, які спочатку проявляються спонтанно. Весь процес інституціалізованого відходу від норм і правил умовно можна представити у вигляді низки етапів такого спонтанного відступу: розповсюдження випадків порушення норм і правил певного типу (виду), перетворення відхилення від норми через масову поширеність у нову норму, та, зрештою, повна інституціалізація нової норми [3].

Зважаючи на те, що кожна культурна традиція містить власний освітній потенціал, її вибіркоче призупинення слід розглядати як свідомий вибір та дію на користь саме інноваційних процесів. Так, Ю. Габермас, розглядаючи педагогічний аспект подібного призупинення, зазначає: "процеси соціалізації та освіти є процесами навчання і залежать від індивідів. З цього випливає необхідність виділити над-суб'єктні наслідки вчення, які постають у вигляді культурних та громадських інновацій та кристалізуються в продуктивних силах і структурах моральної свідомості. Ці процеси навчання, іманентні світу, пов'язані з проблемами матеріального виробництва. Іншим аспектом процесу навчання, іманентного світу, є процеси структурної диференціації життєвого світу як такого. Якщо подивитися зсередини, ця динаміка пояснюється як взаємовплив між інноваційним мовним відкриттям світу і процесами навчання, іманентними світу" [4, с. 287 — 324].

Вдаючись до аналізу процесу перетворень у вітчизняній системі вищої освіти в інституціональному аспекті, необхідно дослідити освіту як соціальний інститут та визначити основні моделі та концептуальні типи освітніх систем.

Так, А. Запесоцький пропонує розрізняти три концепції освіти, на яких будуються різні типи освітніх систем:

- антропоцентристська концепція освіти, у центрі якої перебуває індивід як суб'єкт діяльності з власними потребами та інтересами, навколо якого і вибудовується система освіти;

— соціоцентристська концепція освіти, у якій головним є соціум, а система освіти жорстко замкнута на його потребах;

— культуроцентристська концепція освіти, у якій головну роль відіграють гуманістичні принципи, а система освіти орієнтована передусім на культурні і гуманітарні цінності [5].

Свою типологію моделей освіти пропонує В. Жамін, який поділяє освітні моделі у відповідності до різних рівнів системи освіти:

— інформаційна модель, де індивід є об'єктом педагогічного процесу, а зміст виховних та навчальних впливів трансформується у систему знань;

— формуюча модель, яка передбачає використання методик управління розумовою діяльністю з метою отримання результату з наперед заданими параметрами;

— розвиваюча модель, що базується на розвитку теоретичного мислення, використовує вплив на особистість на раціональному та емоційному рівнях і передбачає спеціальну організацію навчального матеріалу;

— активуюча модель, яка передбачає стимулювання пізнавальної діяльності за допомогою підвищення рівня проблемності завдань та особливої організації навчального матеріалу;

— вільна модель, яка припускає розкриття внутрішніх когнітивних резервів особистості та спонтанну самоактуалізацію;

— збагачуюча модель, яка покликана узгодити суб'єктивний досвід студентів з освітнім процесом [6, с. 599].

У радянській системі освіти домінуючими були формуюча та інформаційна моделі. Застосування розвиваючої моделі подекуди хоч і мало місце, проте офіційно представлялося лише як результат процесу навчання. Застосування активуючої, вільної та збагачуючої моделей у радянській системі освіти майже не практикувалося. Ці моделі можна назвати змістовно-структурними, тоді як типи освіти переважно виділяються за організаційно-інституційними параметрами. Розглянемо і таку типологію.

Дані досліджень вказують на використання базових освітніх моделей у наступних освітніх системах:

— унітарні системи, до яких відносяться установи виключно університетської освіти;

— бінарні системи, до яких відносяться установи університетської та неуніверситетської освіти;

— тернарні системи, до яких відносяться установи різних типів і рівнів (університети, інститути та коледжі) [7, с. 209].

Звертаючись до типології сучасних вищих навчальних закладів, можна структурувати їх і за наступними ознаками:

— за типами вищих навчальних закладів (коледжі, інститути, університети тощо);

— за формами навчання (денна, заочна, дистанційна тощо);

— за рівнями освіти (бакалаврат, магістратура, післядипломна освіта);

— за секторами (університетський та неуніверситетський сектори вищої освіти);

— за юридично-правовою формою та статусом (державні, приватні, релігійні тощо);

— за рівнями визнання (акредитовані, неакредитовані) [7].

Першим проявом процесу структурування вищої освіти ще наприкінці XVIII сторіччя був поділ освіти на університетський і неуніверситетський сектори, спричинений виникненням нової індустріальної культури та необхідністю задоволення її потреб. Сучасний етап структурування вищої

освіти за секторами також спричинений зовнішнім впливом, а саме: науково-технічною революцією 1950—1960 років та зростанням значення інформації і наукових знань. Поява неуніверситетського сектору освіти зумовлена рефлексивною потребою освіти адаптуватись до нового культурного середовища на кожному етапі розвитку суспільства та задоволення зростаючий суспільний попит на освіту.

Таким чином, поява неуніверситетського сектору дозволила освіті порівняно легко пристосовуватися до темпів змін і рівнів розвитку суспільства, культури та індивідуальної свідомості, що сприяло процесу внутрішніх змін самої освіти.

Виникнення перших освітніх установ неуніверситетського сектору можна пояснити реагуванням галузі освіти на суспільний запит стосовно задоволення потреби в освітніх послугах у вигляді високопрофесійної освіти, яка б забезпечувала підготовку фахівців певного рівня кваліфікації. Швидкий розвиток неуніверситетського сектору освіти з орієнтацією на практику дозволив швидко реагувати на потреби економіки, масово випускаючи фахівців прикладних спеціальностей, що не могли чи не хотіли запропонувати традиційні університети.

Спрямованість неуніверситетського сектору освіти та освітнього процесу на передачу знань утилітарного характеру та навчання лише спеціалізованим професійним навичкам спочатку не стимулювала такі заклади освіти розширювати діяльність до рівня передачі універсального знання. Освітні заклади неуніверситетського сектору тривалий час були орієнтовані на задоволення потреб регіональної економіки у створенні нових виробництв і робочих місць.

Проявом еволюції неуніверситетського сектору освіти стали його внутрішні зміни. Сучасною тенденцією внутрішніх перетворень неуніверситетського сектору освіти є прагнення підвищити його академічний статус. Одним із головних шляхів підвищення академічного статусу таких закладів освіти є підвищення якості і рівня навчання за рахунок інтеграції програм професійного навчання та підготовки з програмами наукових досліджень.

Заперечуючи тезу стосовно спроб механічного наслідування навчальними закладами неуніверситетського сектору досвіду та практик університетів, варто наголосити, що наукові дослідження у згаданих закладах не завжди відповідають традиційним академічним парадигмам, а процес інтеграції професійної пост-повторної освіти та наукових досліджень на практиці продемонстрував свою ефективність, сприяв появі нової культури професійної освіти та підвищив статус навчальних закладів неуніверситетського типу, які нині успішно конкурують з університетами, пропонуючи якісні консультаційні послуги промисловим підприємствам та бізнесовим структурам. Отже, внутрішня еволюція неуніверситетського сектору освіти спричинила глибокі зміни його якісних характеристик, що створило умови для інтеграції окремих неуніверситетських навчальних закладів до університетської системи освіти (у деяких країнах процес інтеграції розпочався ще у 1990 роках) [7].

Інтеграція дослідницької діяльності з навчальним процесом у так званих регіональних коледжах дала поштовх їхньому розвитку за наступними напрямками:

— впровадження результатів наукових досліджень у процесі вирішення регіональних проблем;

— залучення до викладання високопрофесійних фахівців, одночасно задіяних у наукових дослідженнях;

— загальне підвищення рівня викладання та кваліфікації викладачів, використання дослідницького досвіду у навчальному процесі;

- участь студентів у програмах наукових досліджень;
- розширення спектру програм навчання;
- підвищення рівня та якості освіти [7, с. 207].

Окремо слід згадати труднощі, що супроводжували процес структурування системи освіти за юридично-правовою формою і статусом. З часів середньовіччя принципи університетської автономії традиційно співіснували з релігійним впливом на освіту, а у XIX—XX століттях до цього балансу додалася необхідність підтримання певної рівноваги приватних і державних структур. У період глобалізаційних процесів ще однією складовою згаданого балансу стали корпоративні цінності. Розвиткові вітчизняної та європейської систем освіти були притаманні тенденції визначального впливу держави. У більшості країн до середини XX століття вища освіта вважалася одним з пріоритетів державного та суспільного розвитку. Отже, з появою нових юридично-правовою форм і статусів освітніх закладів почав поширюватись державний вплив на комерційні, приватні та релігійні заклади освіти. Співвідношення державного та приватного секторів освіти поступово зазнавало змін з останньої чверті XX сторіччя, коли вища освіта опинилася у стані кризи через скорочення більшістю країн програм державного фінансування на фоні зростання чисельності студентів. За таких умов державні структури були змушені вдатися до стимулювання участі у фінансуванні системи освіти приватних структур та розвитку у сфері освіти ринкових відносин.

Перші приватні освітні заклади з'явилися доволі давно, проте лише в останні десятиліття приватний сектор освіти почав відігравати важливу позитивну роль у процесі масовізації вищої освіти. Попри те, що за традицією університети не є некомерційними установами, міжнародні організації та уряди багатьох країн розпочали втілювати програми розвитку приватного освітнього сектору та впровадження елементів комерційної освіти в університетах, що підвищило чутливість вищих навчальних закладів до попиту на ринку праці. На сучасному етапі розвитку освіти актуальності набуло питання визначення оптимального співвідношення приватного та державного секторів у національних системах освіти. Так, прибічники збільшення частки приватного сектору у загальній системі освіти дотримуються концепції "людського капіталу", згідно з якою вища освіта є різновидом інвестиції, зокрема в людину, що підвищує її продуктивність праці та, як наслідок, збільшує розмір винагороди за працю й її особистий добробут та, зрештою, впливає на добробут суспільства в цілому. Досвід країн з жорстким контролем держави у галузі освіти свідчить про позитивні наслідки підтримки приватної освіти: вищі навчальні заклади підвищують рівень автономії; перед ними відкриваються перспективи залучення коштів бізнесових структур для проведення наукових досліджень та підготовки потрібних бізнесу фахівців.

Приватна вища освіта, на думку багатьох дослідників, є одним з найбільш динамічних сегментів розвитку освіти початку XXI століття. За останніми даними Світового банку у більшості європейських країн темпи зростання розміру фінансування вищої освіти за рахунок приватних структур випереджають темпи зростання державних доцій, а державне фінансування освіти в абсолютних показниках у Нідерландах, Канаді, Італії та Швейцарії скоротилося. Схожа ситуація спостерігається також у більшості країн з перехідною економікою та у країнах, що розвиваються [1].

Збалансоване співіснування приватного сектору освіти з державним є демонстрацією структурної поліваріантності, що зумовлена історичними особливостями розвитку систем освіти різних країн: у той час, як характерною рисою тради-

ційної англо-американської культури є надання пріоритету приватному сектору, на європейському континенті перевага надається розвитку громадської освітньої системи, а більшість закладів освіти входять до соціально орієнтованої системи державної освіти.

ВИСНОВКИ

З точки зору європейської освітньої традиції ринок є радше ідеологічною концепцією або риторичною конструкцією, а ринкова економіка вважається лише допоміжним фактором у забезпеченні функціонування ринку освітніх послуг. Попри заходи урядів щодо стимулювання процесу приватизації вищої освіти, у більшості європейських країн кількість державних вищих навчальних закладів становить майже абсолютну більшість.

Література:

1. Тюрина Ю.А. Импортное образование зарубежных образцов и практик в сферу образования России / Ю.А. Тюрина // Научные ведомости БелГУ. Сер. Философия. Социология. Право. — 2008. — № 14 (54)/6. — С. 90—97.
2. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура [Текст] / Р. Мертон; [под ред. В. Танчера]. — К.: Абрис, 1996. — 306 с.
3. Штомпка П. Культурная травма в посткоммунистическом обществе [Текст] / П. Штомпка // Социологические исследования. — 2001. — № 2. — С. 3—12.
4. Habermas J. Inclusion of the Other: Studies in Political Theory / J. Habermas. — Cambridge: MIT Press, 1998. — 338 p.
5. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика [Текст] / А.С. Запесоцкий. — М.: Наука, 2002. — 456 с.
6. Жамин В.А. Социалистическая реконструкция народного хозяйства / В.А. Жамин // Экономическая энциклопедия: Политическая экономия / глав. ред. А.М. Румянцев. — М.: Советская Энциклопедия, 1979. — Т. 3. — С. 599—600.
7. Поступная А.В. Проблемы украинского высшего образования в контексте Болонского процесса [Текст] / А.В. Поступная // Теория и практика государственного управления: сб. науч. трудов. — Харьков: Изд-во ХАРПИ НАГУ "Магистр", 2007. — Вып. 3 (18). — С. 209—215.

References:

1. Tjurina, Ju.A. (2008), "Importing foreign models and practices in the field of education in Russia", *Nauchnye vedomosti BelGU. Ser. Filosofija. Sociologija. Pravo.*, vol. 14 (54)/6, pp. 90—97.
2. Merton, R. (1996), *Social'naja teorija i social'naja struktura [Social Theory and Social Structure]*, Abris, Kyiv, Ukraine.
3. Shtompka, P. (2001), "Cultural trauma in post-communist society", *Sociologicheskie issledovanija*, vol. 2, pp. 3—12.
4. Habermas, J. (1998), *Inclusion of the Other: Studies in Political Theory*, MIT Press, London, UK.
5. Zapesockij, A.S. (2002), *Obrazovanie: filosofija, kul'turologija, politika [Education: philosophy, culture, politics]*, Nauka, Moskva, RF.
6. Zhamin, V.A. (1979), *Socialisticheskaja rekonstrukcija narodnogo hozjajstva [Socialist reconstruction of the national economy]*, Sovetskaja Jenciklopedija, Moskva, RF.
7. Postupnaja, A.V. (2007), "Problems of Ukrainian higher education in the context of the Bologna Process", *Teorija i praktika gosudarstvennogo upravlenija*, vol. 3 (18), pp. 209—215.

Стаття надійшла до редакції 10.08.2014 р.