



УДК 130.2+37.011

## НОВІТНІ ЗМІНИ СЕРЕДНЬОЇ І ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У РОЗВИНЕНИХ ДЕРЖАВАХ СВІТУ

### **Анатолій ПОХРЕСНИК**

кандидат філософських наук, старший.  
науковий співробітник Інституту вищої  
освіти НАПН України

© Похресник А., 2013

**Ключові слова:** вища освіта, напів-  
вища освіта, після-середні професійні  
заклади, ринок праці суспільства знань.



кщо неупереджено проаналізувати розподіл уваги українських державних діячів, політиків і журналістів до освітньої тематики, то легко помітити, що в літній період піком цікавості стає чергова

вступна кампанія у ВНЗ та обговорення постійних негативних наслідків тих попередніх рішень можновладців, що винаходилися і приймалися з якнайкращими намірами, насамперед, для поліпшення ситуації із «соціальною справедливістю» і розширення можливості отримати престижну вищу освіту для «учнів-інвалідів, сиріт, дітей чорнобильців, шахтарів, міліціонерів та ін.». Наслідком уведення подібних домінантних привілеїв стають часті випадки виникнення безвихідних ситуацій для керівників провідних ВНЗ України, адже (як це сталося в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка [1]) для багатьох напрямів підготовки кількість заяв від абітурієнтів з першочерговим правом зарахування «поза конкурсом» набагато перевищувала визначену державними ліцензійними документами кількість місць навчання. Тим часом, про що з виразною зловтіхою писали ЗМІ, статус «інвалідів» усього за одну лише половину квітня

*Досліджено новітню еволюцію систем освіти країн-лідерів. Доведено, що у них відбувається поступова побудова загальної вищої освіти за рахунок створення неуніверситетських закладів з дипломами типу «В» і переважно напів-вищої професійної освіти зі створенням спеціальних закладів. Вони мають короткі програми, тісно взаємодіють з роботодавцями і надають професії, що цінуються на сучасному ринку праці.*

отримали тисячі дітей тих батьків, які мали якісь можливості примусити лікарів видавати відповідні довідки для цілком здорових юнаків і дівчат.

З погляду філософії, у даному випадку подібне утруднення стало наслідком віддалених від мудрості авторів рішень про привілеї та їх застосування, адже, у кращому разі, вони не спромоглися передбачити всі можливі способи «обійти» перешкоди і використати букву рішення на особисту користь, у гіршому – піклувалися про переваги мікроскопічної групки молодих родичів і дітей кумів чи просто «любих друзів». Для забезпечення бодай мінімальної «справедливості» не обов'язково досліджувати освітні досягнення всіх держав світу, достатньо було відновити ту сукупність примітивних фільтрів, які діяли у післявоєнний період у системі освіти Радянського Союзу і з великою ефективністю гарантували вступ до ВНЗ найздібніших до навчання випускників середніх шкіл та інших закладів. Якщо ж наявні «винаходи», на кшталт зовнішнього незалежного оцінювання, нерозумної процедури подання заяв у ВНЗ, відсутності для колективів цих закладів реальних засобів селекції «своїх студентів» задля подальшого успішного і достатньо швидкого виведення їх на той визнаний у світі рівень знань, що був характерним для радянського періоду, діятимуть в Україні і надалі, науковий і технологічний занепад дійде логічного кінця. Про цей «кінець» экс-міністр освіти академік М. З. Згуровський висловився дуже просто: не так довго лишилося чекати до того моменту, коли українські науковці перестануть розуміти, що і як саме зробили їхні колеги у розвинених країнах.

Цей порівняно великий вступ зроблений для того, щоб підкреслити викривлений характер політичної і суспільної уваги до всієї освітньої сфери України, відсутність серйозних інтелектуальних і фінансових зусиль перетворити наш освітньо-науковий комплекс у головне знаряддя державного успіху. Так само, як це вже здійснили Фінляндія, Ірландія, Південна Корея, Тайвань,

як натеper переконливо демонструє Китай. Далі сконцентруємо увагу не на всій сфері освіти, а тільки на тому секторі, який можна назвати «професійним».

На жаль, за роки незалежності освітньо-науковий комплекс практично ніколи не ставав визнаним центром державної уваги й не отримував ні концентрації науково обґрунтованих пропозицій щодо змін, ні значного фінансування для перетворення їх у дійсність. Якимось так відбувалося, що він, частково перебуваючи (йдеться про мережу закладів I–II рівнів акредитації) серед вищих шкіл, не вважався його важливою частиною і цілковито губився на тлі університетів і академій (до того ж, кількісна перевага останніх від співвідношення 1,5 : 1 у 1995 році зросла аж до 6,34 : 1 у 2009 р., та й зараз ще більша 5:1).

Таку ситуацію не можна вважати нормальною, адже подібні вихідні необ'єктивні оцінки дуже шкідливі для створення соціально ефективних планів модернізації нашої освітньої системи. З погляду філософії, вища освіта є продуктом тривалого розвитку, у процесі якого виявляли себе більшість тих законів, які відкрила ця наука. Значимо, що історики освіти мають різні думки щодо моменту і місця виділення вершинної частини системи освіти у спеціалізовані заклади університетського типу, але серед них немає розходжень у тому, що саме університети багато століть уособлювали поняття «вища освіта», зміст якого втілювався у формулі: **«В.О. = ун-ти»**.

Розходження між сучасним реальним змістом поняття «вища освіта» і цією простою формулою в державах-лідерах стало накопичуватися у другій половині ХХ ст., а в Україні – ще пізніше. Серед керівників нашої освіти і частини педагогів і досі побутує думка, що цей вид освіти не може надаватися усім бажаним. У нього можна скеровувати тільки невеликий відсоток найздібнішої молоді й готувати її до виконання лідерських функцій шляхом багаторічної підготовки у закладах університетського рівня. Наголосимо на тому, що подібні уявлення й справді цілком застосовні

у тому разі, коли після школи скеровувати у вищі навчальні заклади усього кілька відсотків випускників, забороняючи подальше навчання усім іншим.

Аналізуючи історію, можна помітити, що переведення воєнних конфліктів зі стадії примітивного фізичного силового суперництва у змагання в досконалості вогнепальної та іншої зброї поступово підвищувало значення науково-технічного прогресу. Відтак, індустріальне суспільство сформувало гостру потребу в значній модернізації середньовічної моделі університетів, орієнтованих переважно на підготовку мікроскопічної кількості фахівців з теології і гуманітарних наук.

Під тиском цих нових соціально-економічних вимог і в передбаченні нового шляху розвитку німецької держави на початку XIX ст. у Берліні була винайдена цілком оригінальна модель університету. Відзначимо, що ця «берлінська» (чи «гумбольдтівська») модель ідеально пристосована до однієї-єдиної функції – підготовки науковців-аналітиків і конструкторів-винахідників, здатних планувати і здійснювати складні спостереження і оцінювання, організувати і проводити експерименти та виміри для безперервного накопичення нових знань у сфері різноманітних наук і технологій.

На наш погляд, саме ця виключна (хоч і тимчасова) важливість "науково-технологічної" (за змістом та орієнтацією) підготовки фахівців сформувала на диво міцне уявлення про те, що вищою освітою може вважатися лише такий вид навчання і професійної підготовки, який завершується появою науковця-аналітика, продуцента відкриттів і нових технологій. Після прийняття в ЮНЕСКО у 1997 р. Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО) це навчання було позначено літерою «А», відповідні дипломи – «дипломи А».

У другій половині XX ст. у розвинених країнах відбувся прискорений процес перетворення середньої освіти з елітарної у практично загальну. У не надто численні європейські й заоканські університети (якихось інших вищих шкіл майже не

було) з кількасотрічною історією порівняно спокійного життя линула навала абітурієнтів. У них намагалися вступити не тільки відмінники зі спеціалізованих ліцеїв, а й переважна більшість молоді вікового інтервалу 18–19 років. Суспільна напруга значно зросла, а в окремих випадках (Париж у 1968 р., кілька кампусів американських університетів, окремі ВНЗ ФРН та Італії тощо) навіть відбулися цілковито неприпустимі події і сутички. Ліквідації суперечностей істотно допомогли представники філософії та соціології.

Якийсь час за рахунок створення сотень «нових університетів» системи вищої освіти розвинених країн витримували цей «натиск» [2], але врешті це кількісне зростання трансформувалося в якісну зміну: спершу в німецькомовних країнах, а пізніше – всюди розпочали діяти *неуніверситетські заклади*, орієнтовані на основну масу випускників шкіл, оцінки яких «трохи перевищували три бали».

У цей час до філософії долучилася економіка, адже зрості майже до теоретичної межі студентські контингенти треба було навчати на обмежені кошти бюджету. Логічним рішенням стало скорочення термінів навчання і пропозиція «трієчникам» цікавого змісту підготовки. Ця небачена раніше в європейській вищій освіті підготовка скеровувалася не на ознайомлення з латиною і грецькою мовою, не на вивчення праць майже всіх видатних філософів і науковців з античних і подальших часів, а на прискорене формування практичних діяльнісних навичок, на формування реальної виробничої компетентності. Подібні програми виводили молодь на отримання «дипломів типу В». Що раніше держави обирали варіант дуальної вищої освіти «А+В», то більшого досягало все суспільство (приклади – ФРН, Фінляндія та ін.).

Цю ситуацію можна відтворити новою формулою:

**«В.О.-21 = заклади А+В».**

Додаткові докази її доцільності наведено у *табл. 1*, що містить дані про повну вартість у доларах США середньої і вищої

## Порівняння середньої вартості різних програм навчання [5]

	Тривалість середньої освіти (років)	Вартість середньої освіти	Програми ВНЗ «В» типу (років)	Програми ВНЗ «А» типу (років)	Вартість програм «В» типу	Вартість програм «А» типу	Вартість вищої освіти
Австрія	12	111 167	2,78	5,60	31 677	84 156	78 308
Франція	12	89 280	3,00	4,74	28 448	54 444	44 202
Німеччина	13	88 100	2,37	6,57	16 450	87 688	66 758
Угорщина	12	48 177	2,00	4,05	9 098	25 627	25 289
Японія	12	87 845	2,11	4,51	16 815	62 359	50 167
Корея	12	68 424	2,07	4,22	7 889	41 938	26 089
Нова Зеландія	13	72 102	1,87	3,68	14 475	40 489	31 298
Іспанія	12	76 282	2,15	5,54	19 478	57 069	47 015
Швейцарія	12.5	136 664	2,19	5,45	9 103	126 160	78 771
ОЕСР (середнє)	12.4	87 720	2.28	4.50	-	-	47 159

За даними з ОЕСР-2008. Джерело: [www.oecd.org/edu/eag2008](http://www.oecd.org/edu/eag2008)

освіти видів «А» і «В» у 2005 р. для частини держав-членів ОЕСР (розраховано для вказаних нормативних термінів навчання).

Отже, всюди навчальні програми типу «В» приблизно у два рази коротші від академічного варіанту «А» і (у середньому) дешевші у 3–4 рази. Якщо використати довідник ОЕСР 2012 року [3], то виявиться, що вміщені в ньому показники за 2008 чи 2009 рік лише незначно відрізняються від даних (табл. 1). Але є й винятки. Наприклад, Австрія серією своїх перманентних змін спромоглася приблизно на рік зменшити середню тривалість руху своїх студентів до дипломів В і А, що скоротило середні витрати на отримання вищої освіти до показника 61 000 доларів США [3, 230]. Найбільші середні щорічні витрати на одного студента виявилися у США – майже 30 000 доларів. Друге і третє місце серед країн ОЕСР посіли Швейцарія (21 600) і Канада (20 900).

Завдяки невисокій вартості програм «В» системи вищої освіти багатьох розвинених держав виявилися спроможними надавати

вищу освіту двом третинам молоді вікової групи 18–23 років. До того ж, унаслідок постійного збільшення кількості місць праці у третинному секторі національних економік, випускники з програм «В» рідко – рідше від володарів дипломів «А» – виявляються безробітними.

Незалежній Україні, де тимчасово все ще діє перша формула вищої освіти, доведеться у процесі своєї освітньої й іншої європейської інтеграції використати досвід ЄС і трансформувати вищу школу за другою формулою. До цього нас спонукатиме нове МСКО 2011 року, який посилює поділ навчання на типи «А» і «В».

Для теми нашого аналізу важливо підкреслити, що включені в табл. 1 дані про програми типу «В» стосуються все ж традиційної вищої освіти, що спирається на загальну середню і передбачає виконання її повної програми. Лише частково її можна вважати «професійно-технічною», тобто орієнтованою на ту частину молоді, яка ще на рівні середньої освіти виявила свою неспроможність до регулярного академіч-

ного навчання з перевагою теоретичного матеріалу над усіма іншими видами знань і вмінь.

Нас, однак, особливо цікавлять найновіші тенденції змін у розвинених країнах тієї частини освітніх систем, яку з повним правом можна назвати «ремісничою» і яка була організована і вдосконалена для надання поширених робочих фахів – верстатника, слюсаря, муляра, сантехніка, годинникаря і безлічі інших подібних. В окремих випадках ця частина виявлялася маргіальною, як у Великій Британії, де реміснича підготовка розпочиналася вже після шкільної освіти і розглядалася в юридичному плані як ефективний засіб боротьби з безробіттям, перебуваючи у відповідному полі державного і приватного фінансування.

У багатьох європейських державах система первинної професійної підготовки у своїх визначальних рисах мала дуже багато спільного з радянською моделлю, яку успадкувала Україна. Вона спиралася на систему відповідних закладів різних рівнів, у яку в підлітковому віці скеровувалася та частина молоді, яка не могла претендувати на вступ у гімназії, ліцеї чи інші середні школи, що готували до продовження навчання в університетах чи подібних закладах.

Певним винятком, що на практиці виявився виключно ефективним економічно і доволі справедливим у соціальному сенсі, можна вважати так звану «дуальну» систему професійно-технічної підготовки в німецькомовних країнах. Її організатори вважали, що кілька років навчання у початкових школах уже достатні для надійної селекції учнів. Не чекаючи завершення підліткового періоду перебудови мозкових структур і, так би мовити, «повного формування генетичних здібностей», винахідники системи професійної освіти Німеччини скеровували більшу частину дітей фактично в базові ремісничі заклади, після звершення яких вони у підлітковому віці розпочинали інтенсивне засвоєння певного фаху безпосередньо на робочих місцях під чуйним наглядом осіб, яких у

нас назвали б «майстер – золоті руки». Ремісництво триває більшу частину тижня, а всього день (рідко – два) учні проводять у навчальних закладах для отримання не стільки великих знань, скільки основ грамоти і культури. У цих умовах стає зрозумілим існування в Німеччині спільної згоди щодо неспроможності випускників системи дуальної професійної підготовки мати право на вступ в університети. Вони цього (зрідка) все ж досягають, але ціною значних додаткових витрат часу для успішного завершення програми академічної середньої освіти.

Філософи і педагоги багатьох європейських країн критикують організацію процесу соціалізації молоді в Німеччині насамперед за надмірну «передчасність» визначення долі дитини і скерування її чи на робітничо-ремісничий шлях, чи на науково-дослідницький. Та вони ж погоджуються з тим, що така система гарантує підготовку всієї гами працівників – від автослюсарів до винахідників суперавтомобілів – надзвичайно високої компетентності. Створені ними вироби і послуги цінуються на світових ринках, тому завдяки розумно організованій системі винагород за працю навіть сантехніки мають гарантовано високі заробітки і не відчувають особливих труднощів із забезпеченням дружини і дітей.

Однак з початком інформаційно-комп'ютерної революції та поступового використання електронних систем управління у верстатах і «виконавчих центрах» став заходити фах слюсарів. Майже зникли радіомонтажники, годинникарі й чимало інших масових професій. Керівники освітніх систем розвинених країн заходилися пристосовувати наявні системи професійної (vocational) освіти до все більш змінних умов.

Філософи і педагоги-теоретики розгорнули дискусії щодо вибору стратегії організації навчання і професійної підготовки тієї частини підлітків і молоді, чие майбутнє виявилось непевним у нових соціально-економічних умовах. Головні

суперечки стосувалися того, чи варто розгорнути серйозну «де-диференціацію» загалу навчальних планів і програм для цього великого потоку підготовки молодих працівників для ринку праці. Прихильники цього кроку обґрунтовували його корисність тим, що вузькість профілів підготовки не тільки живить соціальну нерівність, а й створює серйозні труднощі в разі необхідності достатньо швидкої зміни професії на нову з тривіальної причини – зникнення старої професії. Опоненти ж не менш переконливо попереджали про те, що ескалація об'єднання профілів підготовки неминуче призведе до отримання молоддю великої кількості найзагальнішої інформації та зниження рівня реальної виробничої компетентності, примусить іти «японським» шляхом тривалої додаткової підготовки кожного зарахованого працівника для появи в нього спроможності виконувати свої завдання.

Доцільно пригадати, що раніше технології і засновані на них складні знаряддя праці змінювалися досить повільно, принаймні, за 20–30 років, а не за рік-другий. Був сенс у тому, щоб у професійно-технічних школах чи училищах готувати дуже широку гаму працівників на основі поділу всього можливого поля зайнятості на сотні дрібніших ділянок (явище диференціації). З наближенням нового століття доцільність такого вузького скерування професійної підготовки розпочала все більше втрачатися. До того ж, батьки та їхні діти стали більше цінувати не тільки університетсько-академічну, а й професіоналізовану вищу освіту з дипломами «В». Іншими словами, зріс запит на після-середню освіту з боку всього населення.

На відміну від виразно організованої і швидкої операції зі створенням «нових університетів», процес змін системи після-середньої професійної освіти розгортався повільніше і зі значними відмінностями між розвиненими країнами. Усе ж була достатньо консолідована спільна основа для всього цього, а порівняно значні успіхи дали змогу експертам і керів-

ництву ОЕСР (Організація економічної співпраці і розвитку) узагальнити восени 2012 р. накопичений досвід у колективній монографії «Після-середня професійна освіта і підготовка: стежки і партнерство» [4].

Як це стало поширеним на Заході з часу значної інтернетизації всього інформаційного поля, кожна праця чи книга розпочинається з ключових висловлювань, що являють собою розгорнуте резюме і дають достатньо чітке уявлення про скерування і зміст подальшого матеріалу. Отже, в ОЕСР вважають, що «в останні роки кадрові запити ринку праці змінилися й почастішали робочі місця, що вимагають високих навичок. У глобалізованій економіці зростає відсоток працівників в усіх професіях, що потребують підвищеної кваліфікації. Збільшується кількість тих робочих місць, де необхідна комбінація певних секторних навичок і доволі загальних компетентностей, що дає службовцю змогу ефективно взаємодіяти з іншими, вирішувати проблеми й розвивати нові навички. У результаті зросли середні рівні освітніх досягнень у багатьох країнах ОЕСР.

Швидко зростання третинної освіти відбувається частково через розширення після-середньої професійної (Post-Secondary Vocational – PSV) освіти і підготовки. Програми PSV зазвичай організуються між заключними (старшими) вторинними (*прим.: тут «вторинна освіта» є аналогом нашого «середня освіта»*) і порівняно довготривалими академічними поствторинними програмами. Заклади і установи PSV відсутні в глобальному ранжируванні університетів, які інтенсивними дослідженнями приваблюють кращих абітурієнтів і мають кваліфікований персонал, забезпечуючи своїм випусникам доступ до найбільш престижних місць праці. Незважаючи на те, що PSV часто вважається другим і менш привабливим вибором, порівнюючи з університетською освітою, PSV швидко розвивається в багатьох країнах. Сильні зв'язки з ринком праці, близьке співробітництво з роботодавцями й до-

бре організовані та розрекламовані стежки в освітній системі стали причинами цього успіху.

Заклади PSV зростали чисельно і в розмірах, задовольняючи усе вищу потребу в третинній освіті в усіх країнах OECD. Вони орієнтовані на запити щодо значно вищих професійних і технічних навичок з боку роботодавців, а тому передбачають підготовку високого рівня для груп молоді, які традиційно взагалі не брали участь у після-середній освіті. Щоб відповісти на ці вимоги, PSV були заохочені розвивати сильні зв'язки з місцевим бізнесом і підприємствами, охопити визначені території й надати послуги менш багатим студентам. У програм PSV є дві ключових основних ролі – первинна підготовка і подальше підвищення кваліфікації (upskilling). Ці ролі визначають особливості критеріїв ви-

бору PSV, включення навчання на робочих місцях, вибір форм і умов забезпечення PSV, а іноді – фінансування програм PSV» [4, 11].

З цього випливає, що загальний світовий процес переходу від індустріальної економіки до іншої (у даний момент переважає термін «економіка суспільства знань»), що тільки посилюється разом з повною комп'ютеризацією місць праці, примушує країни-лідери шукати нові способи соціалізації найбільш уразливих прошарків своїх молодих генерацій для ліквідації їх «втра-ти», поповнення ними декласованих чи навіть кримінальних кіл. Кожна обирає свій варіант, але спільним є намагання перетворити навчання подібних осіб у доступний для них спосіб отримання професійної підготовки, як мінімум напіввищого, як максимум – вищого рівня.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Звіт ректора КНУ імені Тараса Шевченка Губерського Л.В. про роботу за період з грудня 2011 року по грудень 2012 року та завдання на наступний рік. Доповідь на конф. труд. колективу КНУ ім. Т.Шевченка. – К.: 2012. – 180 с

2. **Davies J.L.** New Universities: Their Origins and Strategic Development // IEE "International Higher Education" An Encyclopedia 1991 – P. 205-231.

3. OECD (2012), Education at a Glance 2012: OECD Indicators, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>

4. Post-Secondary Vocational Education and Training: Pathways and Partnerships. Edited by Jaana Puukka. – Paris, OECD, 2012. – 183 p

5. [www.oecd.org/edu/eag2008](http://www.oecd.org/edu/eag2008)

## CITED LITERATURE

1. Report of Kyiv National University named after Taras Shevchenko rector L. Huberskyi on work from December 2011 to December 2012 and tasks for the next year. Speech at the conference for Kyiv National University named after Taras Shevchenko work collective. – Kyiv: 2012. – 180 p.